

UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL¹
UNIVERSITE PARIS III – SORBONNE NOUVELLE²

Centre de Linguistique Appliquée
Institut des Sciences du Langage et de la Communication¹
ED 268 - Langage et langues : description, théorisation,
transmission
UA 1483 - Recherche sur le Français Contemporain²

Thèse de doctorat de
Sciences du Langage
Linguistique Appliquée

Stéphane JULLIEN

SYNTAXE ET DIALOGUE
LES CONFIGURATIONS SYNTAXIQUES
IMPLIQUANT « IL Y A »

Thèse dirigée par
Simona Pekarek Doehler
Anne Salazar Orvig

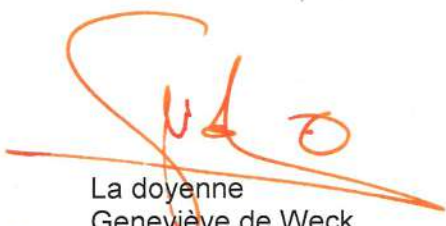
Jury :

Mme Geneviève DE WECK, Professeure ordinaire
M. Christian HUDELOT, Directeur de Recherche au CNRS
Mme. Sophie KERN, Chargée de Recherche au CNRS
Mme. Simona PEKAREK DOEHLER, Professeure ordinaire
Mme Anne SALAZAR ORVIG, Professeure des universités
M. Bill WELLS, Professeur

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Simona Pekarek Doehler, co-directrice de thèse, professeure, Université de Neuchâtel ; Mme Anne Salazar Orvig, co-directrice de thèse, professeure, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 ; Mme Geneviève de Weck, professeure, Université de Neuchâtel ; M. Christian Hudelot, directeur de recherche au CNRS (équipe BCL), Université Nice Sophia Antipolis ; Mme Sophie Kern, Chargée de recherche au CNRS (Laboratoire DDL), Université de Lyon 2 ; M. Bill Wells, professeur, University of Sheffield, autorise l'impression de la thèse présentée par M. Stéphane Jullien en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 16 juin 2014


La doyenne
Geneviève de Weck

fu. Hédi Dribi
Vice-doyen adjoint

Résumé

Cette recherche se propose d'étudier les configurations syntaxiques impliquant le présentatif *il y a*. Une de ces constructions, la construction présentative clivée en *il y a* (*il y a un cygne qu'a mordu les fesses à mon grand papa*) est bien documentée (Lambrecht, 1988, 2002). Le segment [*il y a SN*] peut faire partie d'un large éventail de configurations syntaxiques, abordées principalement du point de vue de la syntaxe, de la sémantique ou de la structure informationnelle (Cappeau, Deulofeu, 2001, Berrendonner, 2003). Très peu de recherches rendent compte de ces configurations en interaction. Selon la Linguistique Interactionnelle (Ochs et al., 1996, Ono, Thompson, 1996, Helasvuo, 2004), les productions langagières et la syntaxe sont configurées pas à pas au fil de l'alternance des tours de parole et des activités réalisées par les participants au cours de l'échange. Dans le même temps, dans cette perspective, les unités linguistiques détiennent un rôle dans l'accomplissement de ces activités. Une analyse séquentielle de ces configurations syntaxiques illustre comment, à la suite du segment [*il y a SN*] et en fonction des activités en cours, les participants de l'échange s'orientent vers la poursuite du tour de parole du locuteur avec une proposition relative, comme pour la présentative clivée, ou en entrant dans une séquence conversationnelle plus large, comme la construction d'une liste. La fin du segment [*il y a SN*] se révèle être un emplacement séquentiel dans lequel les autres participants de l'échange peuvent commenter le discours en cours, proposer des ajouts – des expansions ou des complétions – ou un simple continuateur, montrant ainsi qu'ils s'orientent eux aussi vers la réalisation de cette séquence conversationnelle. Tout en permettant au locuteur de prolonger son tour de parole en projetant la réalisation d'une unité de construction de tour composée (Lerner, 1991, 1996), le segment [*il y a SN*], en fonction de l'activité en cours et de son contour prosodique, peut participer à des initiations de clôture de séquence. Notre analyse porte sur des interactions entre adultes et entre adultes et enfants présentant ou non un trouble spécifique du développement du langage (Leonard, 2000). L'étude de ces interactions souligne la nature collaborative du langage au travers de l'étayage que peut proposer l'adulte à l'enfant (Bruner, 1983) et apporte un autre regard sur le déploiement de ces configurations syntaxiques dans l'alternance des tours de parole.

Mots clés : *Linguistique interactionnelle, Présentatif il y a, langage de l'enfant, troubles du langage*

Abstract

The purpose of this research is to study syntactic configurations implying the presentational *il y a* 'there is'. One of these configurations, the presentational *ya*-cleft construction (*il y a un cygne qu'a mordu les fesses à mon grand papa*\ literally 'there's a swan which bit my grandfather in the buttock\') is well documented (Lambrecht, 1988, 2001a). The *ya*-clause can nevertheless be embedded in a broad range of configurations. Most of their descriptions rely on syntax, semantics or information structure (Cappeau, Deulofeu, 2001, Berrendonner, 2003) but little has been said about them in interaction. Interactional Linguistics (Ochs et al., 1996; Ono & Thompson, 1996; Helasvuo, 2004) views grammar and linguistic structures as shaped step-by-step throughout the turn exchange and the actions interactants are accomplishing. In the same manner, this approach considers syntactic constructions as a resource for the accomplishment of these actions through interaction.

A sequential analysis of these configurations illustrates how interactants, depending on the ongoing activities they accomplish, orient themselves toward the realization of a one *ya*-clause construction, a list-construction, a presentational *ya*-cleft construction or a broader sequence. The end of the *ya*-clause is a sequential location in which other interactants can collaboratively participate to the shaping of these configurations producing continuers, completions or expansions. The *ya*-clause, with a specific prosodic marking, allows for the expansion of the speaker's turn at talk, projecting the final part of a compound TCU (cf. Lerner, 1991, 1996) or it may initiate a closing sequence.

Our analyses focuses on interactions between adults and between adults and children, with or without SLI (Leonard, 2000). The study of children's data underlines the collaborative nature of language production through the scaffolding (Bruner, 1983) adults propose to children and brings a distinct look to these syntactic configurations. In the same time, this type of analysis enables the observation of how children with impaired language deploy their productions through interaction.

Keywords : *Interactional Linguistics, Presentational il y a, Child Language, SLI*

A tous ceux qui m'ont accompagné et rendu la vie plus douce pendant ces années de thèse...
A mes parents et à ma famille, à Leslie, à Frédéric, Jean-Philippe, Stefano, Antoine, Antoine,
Antonello, Claudia, Hervé, Anne-Lise, Jason, Olga, Christine, Marine, Adriano, Raffaella, Jiko,
et j'en oublie...

Remerciements

Je tiens à remercier mes Directrices de thèse, Simona Pekarek Doehler et Anne Salazar Orvig pour leur soutien et leur aide précieuse, leurs relectures attentives et leurs commentaires enrichissants, ainsi que Geneviève de Weck.

Je tiens également à remercier les crèches, écoles enfantines et autres centres de logopédie pour avoir accepté de m'accueillir dans leurs locaux et... les enfants.

Sommaire

1	L'APPROCHE DISTRIBUTIONNELLE ET STRUCTURALE	7
1.1	<i>La présentative clivée</i>	8
1.2	<i>D'autres configurations syntaxiques impliquant « il y a »</i>	17
2	LA VALEUR SEMANTIQUE DES TOURNURES EN « IL Y A »	25
2.1	<i>La valeur sémantique de la construction présentative clivée</i>	26
2.2	<i>La valeur sémantique des autres configurations syntaxiques impliquant « il y a »</i>	34
3	LA STRUCTURE INFORMATIONNELLE DES CONFIGURATIONS SYNTAXIQUES IMPLIQUANT « IL Y A »	43
3.1	<i>La transparence de la syntaxe du français par rapport à la structure informationnelle</i>	43
3.2	<i>La notion de topique</i>	45
3.3	<i>La notion de focus</i>	52
3.4	<i>Structure informationnelle et construction présentative clivée</i>	56
3.5	<i>Structure informationnelle d'autres configurations syntaxiques impliquant « il y a »</i>	63
3.6	<i>Structuration informationnelle et le segment « il y a SN »</i>	71
4	LA LINGUISTIQUE INTERACTIONNELLE	75
4.1	<i>Les principes de l'analyse conversationnelle</i>	77
4.2	<i>La référence et la topicalité dans l'analyse conversationnelle</i>	85
4.3	<i>Les principaux apports de la linguistique interactionnelle</i>	91
5	LA PROSODIE	107
5.1	<i>Qu'est-ce que la prosodie?</i>	107
5.2	<i>La prosodie du français</i>	112
5.3	<i>En guise de synthèse</i>	168
6	LA SYNTAXE ET LA COMPLEXITE SYNTAXIQUE CHEZ L'ENFANT	170
6.1	<i>La première syntaxe</i>	172
6.2	<i>Approche socio-interactionniste basée sur l'usage et acquisition des premières constructions syntaxiques</i>	177
6.3	<i>La structuration informationnelle au fil de l'acquisition du langage</i>	184
6.4	<i>La complexité syntaxique</i>	188
6.5	<i>Acquisition de la syntaxe en conversation</i>	201
6.6	<i>L'analyse conversationnelle chez l'enfant</i>	207
7	LA PROSODIE CHEZ L'ENFANT	217
7.1	<i>La prosodie dans les premiers mois de la vie</i>	217
7.2	<i>La perspective fonctionnaliste et pragmatique à propos de la prosodie de l'enfant</i>	218
7.3	<i>La prosodie de la première syntaxe</i>	219
7.4	<i>Prosodie et structure informationnelle des premiers agencements de mots</i>	221
7.5	<i>La prosodie de l'enfant dans la perspective de l'analyse conversationnelle</i>	222
8	LES TROUBLES SPECIFIQUES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL	227
8.1	<i>Présentation des TSDL</i>	227
8.2	<i>Diverses hypothèses linguistiques des troubles spécifiques du développement du langage oral</i>	233

8.3 Un autre abord des troubles spécifiques du développement du langage : entre discours et interaction	238
8.4 La conversation et les troubles spécifiques du développement du langage.....	245
9 QUESTIONS DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE	251
9.1 Les questions de recherche	251
9.2 Notre corpus.....	253
9.3 Les conventions de transcription utilisées	257
9.4 Les moyens de représentation de la prosodie.....	259
10 UNE PREMIERE APPROCHE CHEZ L'ADULTE	263
10.1 Le segment [il y a SN] sans continuation	267
10.2 Le déploiement de la présentative clivée dans l'échange de tours de parole.....	272
10.3 La construction présentative clivée : Un cas d'UCT composée	286
10.4 Les configurations syntaxiques en « il y a SN il... ».....	299
10.5 Segment [il y a SN] et « effet deux points » ou pseudo-clivée	306
10.6 Le segment [il y a SN] avec une orientation rétrospective.....	320
10.7 Synthèse et discussion: Le segment [il y a SN] chez l'adulte	336
11 « IL Y A » CHEZ L'ENFANT TOUT-VENANT.....	341
11.1 Diverses configurations syntaxiques impliquant « il y a »	343
11.2 La segment [il y a SN] sans continuité	347
11.3 La constitution de listes	358
11.4 La construction présentative clivée chez l'enfant tout-venant.....	371
11.5. D'autres types de configurations syntaxiques impliquant le segment [il y a SN]	395
11.6. D'autres types de segment initiaux.....	404
11.7. Discussion : Le segment « il y a SN » chez les enfants tout-venant.....	421
12 LES CONFIGURATIONS SYNTAXIQUES EN « IL Y A » DANS LES DISCOURS D'ENFANTS AVEC TSDL	425
12.1 Un large éventail de configurations syntaxiques.....	427
12.2 Les configurations syntaxiques en « il y a » dans l'alternance des tours de parole	434
12.3 Synthèse : Les configurations syntaxiques en [il y a SN] dans le discours d'enfants présentant des TSDL.....	476
13. DISCUSSION ET CONCLUSION	479
BIBLIOGRAPHIE	485
ANNEXES	523
ANNEXE 1 : LE JEU DE LA SORCIERE (THE WITCH'S CAULDRON).....	523
ANNEXE 2 : HISTOIRE EN IMAGES « LA PIERRE »	535
ANNEXE 3 : HISTOIRE EN IMAGES « CUBITUS ».....	536

Introduction

Le propos de notre recherche est d'étudier les configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*], parmi lesquelles la construction présentative clivée (Lambrecht, 1986, 1988, 2002) (*il y a toute une grammaire qui se construit*, FNRS) en nous inspirant de la linguistique interactionnelle (Ochs, Schegloff, & Thompson., 1996; Selting & Couper-Kuhlen, 2001; Ford, Fox, & Thompson, 2002; Helasvu, 2004; Ford, 2004; Thompson & Couper-Kuhlen, 2005, Fox, Thompson, Ford, & Couper-Khulen, 2012, Mazeland, 2012) s'inscrivant dans la perspective de l'analyse conversationnelle (Schegloff & Sacks, 1973; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977; Sacks & Schegloff, 1979; Sacks, 1995a). Il s'agit d'analyser de quelle manière ces configurations syntaxiques se déploient au fil de l'alternance des tours de parole en prenant en compte dans notre analyse les activités accomplies par les participants de l'échange.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet de recherche intitulé « Les constructions topicales et focales comme ressources interactionnelles. Une investigation sur l'axe grammaire-interaction sociale » financé par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (subside n° PP001-68685) et dirigé par Simona Pekarek Doehler. Ce projet se proposait d'étudier les constructions syntaxiques impliquées dans la structuration informationnelle telles que les dislocations à gauche (Pekarek Doehler, 1999, 2001, 2011a, 2011b), les dislocations à droite (Horlacher, 2008; Pekarek Doehler, De Stefani, & Horlacher, 2011) ou la construction pseudo-clivée (Müller, 2007, 2008).

Les diverses configurations syntaxiques dans lesquelles est impliqué le segment [*il y a SN*] ont été étudiées dans diverses perspectives, qu'elles soient distributionnelles et syntaxiques, sémantiques, macrosyntaxiques ou encore informationnelles et discursives.

Certaines perspectives se sont intéressées à ces configurations en menant une analyse distributionnelle approfondie (Bichard, 1997) ou ont défini des valeurs de certaines configurations syntaxiques en définissant la construction présentative clivée comme un *dispositif auxiliaire de la détermination nominale* (Jeanjean, 1979; Blanche-Benveniste, 2000). D'autres se sont intéressées à distinguer les propositions relatives à la suite du segment [*il y a SN*] à partir de critères syntaxiques (Lambrecht, 1986).

Certains auteurs se sont intéressés à la valeur sémantique des configurations syntaxiques comprenant le segment [*il y a SN*] (Léard, 1986, 1992; Furukawa, 1996; Choi-Jonin, Lagae, 2005) en s'inspirant des travaux de Kuroda (1973) et de sa distinction entre valeur *catégorique* et *thétique*. D'autres travaux ont distingué les valeurs *locatives* et *existentielles* d'[*il y a SN*] (Jeanjean, 1979; Blanche-Benveniste, 2000) ou ont encore distingué les valeurs des propositions relatives à la suite de ce segment (Rothenberg, 1979).

De nombreux travaux ont mis en relation les structures syntaxiques avec la structure informationnelle, que ce soit en fonction du niveau de connaissances partagées (Givón, 1987, 1998) ou de topicalité, entendue en termes d'*aboutness* (Lambrecht, 1994). Dans cette perspective, la dislocation à gauche est par exemple associée avec la promotion topicale de référents accessibles (Lambrecht, 2001b) tandis que la construction présentative clivée en *il y a* serait impliquée dans la promotion topicale de référents dits *brand-new* (Lambrecht, 1986, 1988, 2002). L'intérêt pour la construction présentative clivée en *il y a* est multiple.

La perspective de la grammaire de l'oral développée par les travaux séminaux de François (1974) ou par ceux plus récents de l'Ecole de Fribourg (Béguelin, 2000; Béguelin, 2002; Béguelin, 2003; Béguelin, Avanzi, & Cormimboeuf, 2010; Berrendonner, 1990, 1993, 2003, 2004, 2008) ou du GARS (Blanche-Benveniste, 2000, 2003, 2010; Blanche-Benveniste, Bilger, Rouget, & Van Den Eynde, 1990; Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987; Deulofeu, 1988, 1989; Deulofeu & Debaisieux, 2003; Jeanjean, 1979) s'intéresse également à diverses configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*] : des constructions du type *il y a SN c'est...* et *il y a SN il... il y a SN ça...* (Deulofeu, 1989; Cappeau & Deulofeu, 2001; Choi-Jonin & Lagae, 2005; Willems & Meulleman, 2010) afin de définir la nature (micro)syntaxique ou macrosyntaxique de ces configurations et sur la distinction à effectuer entre ces dernières et la construction présentative clivée.

La perspective de la linguistique interactionnelle permet d'aborder ces configurations sous un angle distinct. Cette perspective se propose tout d'abord d'étudier les productions langagières telles qu'elles se déploient dans l'alternance des tours de parole, pas à pas, et de les considérer dans l'épaisseur de la *temporalité* de leur agencement, en insistant sur la nature *émergente* de la syntaxe. La linguistique interactionnelle adopte un positionnement *émique* et *praxéologique*, en prenant en compte les activités dans lesquelles sont engagés les participants de l'échange.

Plutôt que de considérer la syntaxe comme un produit achevé et figé, en termes structuraux et hiérarchiques, les agencements syntaxiques sont considérés comme des arrangements ad hoc participant à l'accomplissement des activités en cours et à la dynamique de l'alternance des tours de parole, en étant dans le même temps façonnés par ces aspects de manière *interdépendante*.

Prendre en compte la *mécanique* de l'alternance des tours de parole telle qu'elle a pu être décrite en analyse conversationnelle (Sacks, 1995a; Sacks & Schegloff, 1979; Sacks, et al., 1974; Schegloff & Sacks, 1973) ne signifie pas pour autant que nous limitons la conversation à une « lutte » pour la prise de parole à laquelle participerait les productions langagières. Notre propos est de montrer l'implication du segment [*il y a SN*] dans l'alternance des tours de parole et dans l'organisation d'une séquence conversationnelle, notamment en rendant compte de phénomènes de projection (Goodwin, 2002) et de la réalisation d'un tour complexe sur laquelle s'aligne les aux autres participants de la conversation. Par ailleurs, nous souhaitons documenter l'importance de l'emplacement séquentiel du segment [*il y a SN*] dans la production de ces diverses configurations syntaxiques, ainsi que le rôle de l'activité dans laquelle les participants de l'échange conversationnel sont impliqués. Nous tentons encore de rendre compte de l'implication du segment [*il y a SN*] dans les changements topicaux en conversation (cf. Button & Casey, 1984, 1985; Schegloff, 1996a, 2007).

Enfin, au-delà des diverses catégories développées dans les divers travaux à propos des configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*] de manière post hoc, nous souhaitons rendre compte de leur déploiement dans l'alternance des tours de parole, en fonction des activités accomplies par les participants de l'échange. Notre propos n'est pas de remettre en question la validité de ces catégories mais plutôt de ne pas les appliquer a priori sur nos données et de dégager plutôt des formats de réalisation et des fonctionnalités dans la mécanique de cette alternance des tours de parole.

La perspective interactionnelle prend encore en compte la prosodie, ce que nous nous proposons également de faire dans notre recherche. Notre intérêt pour la prosodie est multiple. Le rôle de la prosodie est tout d'abord régulièrement souligné dans la structuration informationnelle (Lambrecht, 1994; Lambrecht & Polinsky, 1997), dans l'organisation la structure syntaxique lorsque le marquage syntaxique ne permet pas de retrouver cette structuration (Martin, 2009). La prosodie intervient par exemple dans la délimitation de la période de Berrendonner (1993, 2003). La *grammaire de l'intonation* de Morel et Danon-Boileau (1998) invoque la prosodie dans l'organisation de la syntaxe et dans la délimitation de ce qu'ils dénomment le *paragraphe oral*. Diverses unités sont définies reposant uniquement sur la prosodie : les *groupes intonatifs* de Mertens (1987, 1990), la *période intonative* de Lacheret-Dujour (2003). Au-delà de la syntaxe, Simon (2004) établit un lien entre le modèle d'analyse du discours de Roulet et la perspective développée par Mertens (1987, 1990) en illustrant le rôle de la prosodie dans l'organisation du discours. D'autre part, de nombreux travaux, à propos principalement de l'anglais et de l'allemand, étudient l'implication de la prosodie dans la mécanique de l'alternance des tours de

parole (Auer, 1996a; Auer, Couper-Kuhlen, & Müller, 1999; Barth-Weingarten, Reber, & Selting, 2010; Couper-Kuhlen & Ford, 2004; Couper-Kuhlen & Selting, 1996; Local, 1992; Selting, 1996; Walker, 2012). Dans ces travaux, la prosodie est abordée de manière séquentielle et indexicale, au fil de l'alternance des tours de parole en participant à délimiter les *unités de construction de tour* (UCT) – ‘turn construction unit’ en anglais (Couper-Kuhlen & Selting, 1996; Ford & Thompson, 1996). Elles montrent encore le rôle de la prosodie dans certains phénomènes conversationnels tels que les répétitions (Local, 1992) ou dans les premiers échanges conversationnels entre un enfant au stade des tout premiers agencements de mots et l'adulte (Corrin, Tarplee, & Wells, 2001; Tarplee, 1996, 2010; Wells & Corrin, 2004).

Un autre volet de notre recherche porte sur l'étude des configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*] dans des échanges conversationnels impliquant des enfants présentant ou non des troubles du langage. De nombreuses recherches à propos de la complexité syntaxique soulignent tout d'abord que les premières propositions relatives produites le sont dans le cadre de constructions présentatives telles qu'*il y a* que ce soit en français (Hudelot, 1977, 1978, Jisa & Kern, 1998), comme en anglais (Diessel et al., 2000, 2005), soulignant la précocité de ce type de construction. Ce type de configurations a encore été étudié dans le cadre de l'étude des productions discursives des enfants (Hendricks, 2000; Maya Hickmann, Hendricks, Roland, & Liang, 1996; Jisa & Kern, 1998). Certains travaux soulignent ainsi, dès les premiers agencements de mots de l'enfant, la transparence de la structuration informationnelle dans le discours de l'enfant (De Cat, 2002, 2007, 2009), et relèvent ce type de constructions syntaxiques. Du fait de la précocité de la production de ces configurations et de leur fonctionnalité, nous nous proposons de déployer les analyses que nous menons à propos de l'adulte sur des données issues d'une interaction entre un enfant et un adulte.

Un dernier volet de notre travail s'intéresse aux échanges conversationnels entre un adulte et des enfants présentant des troubles du langage et, plus spécifiquement, des troubles spécifiques du développement du langage (TSDL) (Leonard, 2000), qui sont définis classiquement comme portant spécifiquement sur la syntaxe (Schuele & Nicholls, 2000). Notre intérêt pour les troubles du langage est multiple. L'étude de ce type de configurations syntaxiques dans des interactions impliquant ces enfants présentant des troubles du langage est susceptible de nous laisser observer sous un angle distinct la nature *collaborative* et *distribuée* de la syntaxe. De manière comparable à ce qu'a pu montrer Goodwin (1995) avec des adultes aphasiques, l'adulte est susceptible de pallier aux difficultés langagières de l'enfant afin que l'échange conversationnel puisse progresser. Par ailleurs, ces enfants sont susceptibles de produire des configurations syntaxiques, qui relèveraient pour de nombreux auteurs de la parataxe. Comme pour le très jeune enfant, le déploiement Les

premières constructions syntaxiques seraient en fait produites de manière collaborative, dans le fil de l’alternance des tours de parole (Ochs, Schieffelin, & Platt, 1979; Veneziano, 1997). Les productions d’enfants présentant des troubles du langage sont à ce titre un objet d’étude des plus enrichissants pour qui souhaite étudier le déploiement de la syntaxe et sa nature interactionnelle.

La prosodie pourrait participer à la réalisation de ces configurations syntaxiques. Comme chez l’adulte, la prosodie est régulièrement évoquée chez l’enfant dans l’étude des premiers agencements syntaxiques (Halliday, 1975), étant entendu que la prosodie est en place bien avant l’apparition des premiers mots (Konopczynski, 1990).

Enfin, de nombreux auteurs relèvent des difficultés des enfants présentant des TSDL au niveau discursif, notamment dans la prise en compte des connaissances partagées par ces derniers (Baltaxe & D’Angiola, 1992; de Weck & Rosat, 2003; Liles, 1985a, 1993). Certaines études pointent en particulier des particularités de la production des constructions syntaxiques, impliquées précisément dans la structure informationnelle, dans les récits produits par des enfants présentant des TSDL par rapport aux enfants tout-venant (de Weck & Jullien, 2013). L’abord d’une de ces constructions de manière séquentielle est susceptible de laisser observer un usage particulier de ces constructions syntaxiques par ces enfants.

Nos analyses portent et sont illustrées par de nombreux extraits issus du corpus du projet de recherche intitulé « Les constructions topicales et focales comme ressources interactionnelles: une investigation sur l’axe grammaire – interaction sociale » qui était financé par le FNR Suisse et dirigé par Pekarek Doehler à Neuchâtel. Il s’agit d’entretiens semi-directifs d’environ 20h entre un enquêteur et des enseignants de langue ou entre un enquêteur et leurs élèves. Ces extraits seront intitulés « Corpus FNRS ». Ce projet est également constitué de 7 heures d’enregistrements d’interactions entre un adulte enquêteur et des enfants tout-venant. Ces extraits seront intitulés « FNRS Acquisition ». Nous avons également eu recours aux données d’un second projet de recherche intitulé « Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l’école élémentaire – Evaluation du développement des capacités orales chez l’enfant normal et dysphasique » coordonné par Laval de l’Université de Poitiers. Le corpus de ce projet est constitué de récits à partir d’histoires en images d’enfants de 4 à 11 ans avec trouble du langage. Ces extraits seront intitulés « Cognitique »

Nous commençons notre recherche par aborder les divers travaux à propos des configurations syntaxiques impliquant *il y a* en distinguant les approches distributionnelles et syntaxiques (chapitre 1), sémantiques (chapitre 2), puis les travaux ayant abordé ces configurations sous l’angle de la structuration informationnelle (chapitre 3). Après une courte présentation de notre méthodologie (chapitre 9), nous décrivons le déploiement de la construction présentative clivée au

fil de l'alternance de tours de parole en documentant quelques fonctionnalités du segment [*il y a SN*] dans l'organisation des séquences conversationnelles (chapitre 10). Nous développons ensuite l'analyse développée chez l'adulte dans les chapitres relatifs aux enfants tout-venant (chapitre 11) et aux enfants présentant des troubles du langage (chapitre 12). Nous concluons par (chapitre 13).

1 L'approche distributionnelle et structurale

Il convient dans un premier temps de circonscrire notre objet d'étude et de présenter la terminologie classiquement utilisée à propos des configurations syntaxiques qui nous intéressent. Nous avons choisi de distinguer parmi les travaux qui se sont intéressés aux configurations syntaxiques en *il y a* trois grands axes d'analyse, à savoir une approche distributionnelle et syntaxique, une approche sémantique et une approche informationnelle. Ce découpage est évidemment largement artificiel et est utilisé à des fins pratiques. La plupart des approches, de façon assumée, parmi lesquelles la grammaire de l'oral développée par Blanche-Benveniste (1990) et Deulofeu (2003) pour le GARS et par Berrendonner (2003) et Béguelin (2003) pour l'école de Fribourg, exploitent largement des arguments relatifs à la fois aux critères structuraux, sémantiques et informationnels. Comme nous le verrons, ces approches négligent de manière générale la temporalité de la production langagière et sa dimension interactionnelle et praxéologique.

L'objet de notre recherche est d'étudier les configurations syntaxiques comportant le segment [*il y a SN*], parmi lesquelles la présentative clivée. La séquence *il y a* est tout d'abord une structure figée grammaticalisée (cf. Damourette et Pichon (1934) pour une présentation des étapes de cette grammaticalisation). Cette séquence est composée du pronom personnel non référentiel *il*, dit impersonnel, du (pseudo-)adverbe de lieu *y* qui ne réfère pas, à proprement parler à un emplacement, ainsi que du prédicat *avoir* qui s'accorde avec ce pronom impersonnel. Cette séquence est par ailleurs « *susceptible de négation et peut varier en temps et en mode* » (Chevalier, 1969 :85). Elle peut se réaliser phonétiquement [ilija], [ilja] ou plus fréquemment [ija] ou [ja]. Ce type de construction syntaxique s'intègre en fait plus généralement aux constructions en *avoir* évoquées par Lambrecht (1986, 1988), parmi lesquelles on compte également les constructions où un pronom personnel de 1^{ère} et 2^{ème} personne précèdent le verbe *avoir* (*j'ai* ou *tu as...*) (cf. Morel, 1992).¹

A propos de la terminologie utilisée, le terme de *présentative clivée* en *il y a* est emprunté à Lambrecht (1986, 1988), 'presentational *ya*-cleft construction' en anglais. La notion de *présentatif* a été introduite par Chevalier (1969). Cette terminologie régulièrement qualifiée de douteuse (Léard, 1992) rassemble sous une même étiquette des tournures aussi diverses que *voilà*, *voici*, *c'est*. A propos d'*il y a*, on parle encore d'*existantiel*. François (1974) parle encore d'*auxiliaire de*

prédication pour évoquer ce type de segment, comme *c'est*, suivi d'un syntagme nominal. Nous reviendrons sur cette notion au fil de notre exposé. Cette terminologie a été conservée non pas parce que la fonction sémantique évoquée résume à nos yeux de manière satisfaisante cette construction, mais plutôt dans un souci de lisibilité. Il en est de même de la notion de *clivage* qui elle a été introduite en anglais par Jespersen (1937) dans l'idée d'une transformation d'une phrase supposément canonique en français de type SVO et d'une extraction de certains éléments. Dans la grammaire générative, le clivage est abordé en termes de mouvement syntaxique (Chomsky, 1977), avec diverses propositions d'analyses ultérieures parmi lesquelles nous pouvons citer la contribution de Fradin (1978) et de Clech-Darbon, Rebuschi, & Rialland (1999). Ce recours à une structure canonique se retrouve dans la notion de *dispositif d'extraction* de Blanche-Benveniste (2000) pour dénommer le clivage. Ces constructions ont été associées à diverses fonctionnalités comme l'*emphase* ou l'*insistance*. Nous présenterons également quelques prises de position de la grammaire des constructions (Bybee, 2002; Croft, 2001; Fillmore, 1988; Goldberg, 1995; Kay, 1995) qui prennent le contre-pied de ces positionnements et qui pourraient permettre de rendre compte la construction présentative clivée ainsi que des diverses configurations syntaxiques, rencontrées dans notre corpus, dans lesquelles *il y a* peut être impliquée.

1.1 La présentative clivée

La construction présentative clivée (extrait 1) est, comme d'autres constructions clivées, décrite comme une *construction bipartite*, contenant deux propositions (Lambrecht, 1986, 1988, 2001a, 2002). La première proposition contient donc ce que François (1974) dénomme un *auxiliaire de prédication* qui, dans la perspective de Martinet (1960), permet à une expression référentielle nominale, un substantif, d'occuper un rôle de centre de l'énoncé, normalement dévolu au prédicat en français. Ces outils syntaxiques « *servent à prédiquer des monèmes qui ne sont pas normalement aptes à assumer un rôle de centre de l'énoncé ; dans ces langues à opposition verbo-nominale, les auxiliaires de prédication servent à permettre aux substantifs de remplacer un verbe, en tant que support fonctionnel de l'énoncé* » (Tchekhoff, 1977 : 53).

Dans le modèle du GARS (Groupe Aixois de Recherche Syntaxique) et de l'approche pronominale (Blanche-Benveniste, 2000; Blanche-Benveniste, et al., 1990), dans le cadre de la présentative clivée, le verbe *avoir* est considéré, à l'instar de *c'est*, comme un *verbe auxiliaire de dispositif* « *spécialisé dans un emploi où il est support à un élément* » (Blanche-Benveniste, et al., 1990 :65). Parmi les diverses valeurs d'*il y a*, cette perspective introduit une opposition entre une

valeur de verbe *recteur*, *constructeur*, que nous abordons dans le chapitre suivant, et une valeur de verbe *dispositif*. Cette distinction permet en fait de distinguer, au niveau syntaxique, la construction présentative clivée des autres configurations syntaxiques dans lesquelles la proposition *il y a* peut être impliquée.

Extrait 1 : FNRS I, 2345¹

1 A non mais il y a des gens . il y a des gens qui: qui: . laissent
2 tomber

La construction présentative clivée se compose d'une proposition en *il y a* (*il y a des gens*) et d'une proposition relative en *qui* (*qui: laissent tomber*). La première proposition, la proposition en *il y a*, contient un syntagme nominal précédé d'*il y a*. Le verbe *avoir*, tout d'abord, peut être fléchi à différents modes et temps, par exemple au futur comme dans l'extrait suivant.

Extrait 2 : FNRS C, 1681

1 M &j'aimerais juste savoir en fait si [...] si il y aura/ .
2 [une attestation quelque chose qui prouve qu'on ait&
3 Q [(mhm)
4 M &fait un cours/ .h français italien\

Le verbe *avoir* peut également demeurer au présent alors que le verbe de la proposition relative suivante est conjugué à un autre temps (Choi-Jonin & Lagae, 2005; Léard, 1992 :73). Le syntagme nominal à la suite d'*il y a* peut être indéfini comme c'est le cas dans les exemples précédents. L'expression référentielle lexicale à la suite d'*il y a* peut tout aussi bien être précédée d'un autre type de déterminant, tel qu'un déterminant défini (extrait 3) ou possessif (extrait 4).

Extrait 3 : FNRS D, 49

1 D après il y a l'école qui commence

¹ Les intitulés des extraits proposés renvoient aux divers projets de recherche dont sont issues les données ainsi qu'aux caractéristiques des locuteurs (âge,...). Ces conventions sont explicitées dans la partie *population et méthodologie*.

² Béguelin (2003) ajoute que la proposition en *il y a* perdrait dans ce cas sa valeur sémantique de locatif. Nous reviendrons sur cette notion dans le chapitre relatif à la valeur sémantique de cette construction.

³ Deulofeu (1989) distingue encore les *pseudo-corrélations*, des *greffes* et des *couplages*, qui sont elles porteuses

Extrait 4 : FNRS I, 893

1 L là il y a sa langue eu:h qui vient\

Le syntagme nominal du segment [*il y a SN*] de la présentative clivée ne subit donc pas de contrainte relative au choix du déterminant (Choi-Jonin & Lagae, 2005; Giry-Schneider, 1988; Léard, 1992). Si un large éventail de types de déterminants apparaissent dans nos données à la suite d'*il y a* nous verrons dans la partie relative aux approches sémantiques que diverses contraintes existent, notamment autour de la spécificité ou la généricité des référents évoqués.

La séquence *il y a* peut encore comprendre le pronom *en* (extrait 5) ou être suivie par le pronom indéfini *en*, *quelqu'un* (extrait 6), *tel* (extrait 7) ou le pronom démonstratif *ceux* (extrait 8).

Extrait 5 : FNRS F, 1573

1 E je crois qu'il y en a qui m'ont dit qu'ils sont au camp ou je sais
2 pas quoi

Extrait 6 : FNRS C, 1375

1 S y a j- toujours quelqu'un qui comprendra pas/

Extrait 7 : FNRS C, 229

1 C mais y a toujours des moments où ils parlent en turc parce y a tel
2 et tel qui: comprend moins bien/

Extrait 8 : FNRS J, 210

1 Q bon il y a ceux qui ont .. qui ont pris position pour une ou
2 l'autre

La seconde proposition de la construction présentative clivée est une proposition relative dont le pronom relatif est coréférentiel avec le syntagme nominal de la proposition en *il y a*. Ce pronom est contraint et ne peut être que le pronom relatif *qui* (Furukawa, 1996; Giry-Schneider, 1988; Lambrecht, 1988; Rothenberg, 1979, 1983). L'explication de cette contrainte s'explique par le rôle syntaxique attribué à cette construction dans certaines perspectives. Ainsi, dans la perspective

de la grammaire de l'oral, Blanche-Benveniste (1997) parle de *dispositif d'extraction* qui occuperait la fonction de *dispositif de la détermination nominale*. Ce dispositif permettrait à l'expression référentielle indéfinie à la suite d'*il y a* d'occuper la fonction de sujet du verbe de la proposition relative qui suit. Le pronom relatif requis est donc nécessairement le pronom relatif sujet *qui*.

La terminologie de *dispositif* a été développée par Jeanjean (1979) qui distingue les verbes *constructeurs*, dont la rection organise les places syntaxiques des arguments, des *dispositifs syntaxiques*. Afin d'évoquer la notion de clivage, dans la perspective du GARS, Blanche-Benveniste (1990 :55) parle de *dispositif de rection* « *entre le verbe recteur et ses éléments régis* ». Le clivage selon cette terminologie est donc un *dispositif d'extraction* qui « *a pour effet de diviser la rection en deux parties* » (Blanche-Benveniste, 1990 :59). L'auteure désigne avec cette étiquette, divers types de constructions syntaxiques parmi lesquelles la construction clivée en *c'est...qui*. Dans cette construction syntaxique, le segment initial *c'est* n'est plus un verbe recteur, dit *constructeur*. Le pronom *c'* cesse d'être référentiel et le sujet du verbe de la seconde proposition est le syntagme nominal à la suite de *c'est*. Il en est de même pour le segment *il y a* de la construction présentative clivée.

L'ensemble des dispositifs syntaxiques comportant *il y a* ne se limite cependant pas stricto sensu à la construction présentative clivée dans la mesure où comme le rappelle Béguelin (2000 :36), il peut s'agir de n'importe quelle fonction syntaxique, autre que la fonction sujet, par exemple lorsqu'*il y a* est combiné avec l'*opérateur de restriction (ne)...que* (*y'a qu'ici qu'on se réunit, y'a qu'à lui que je pense*, Béguelin (2003 :126)).

Dans le cas où la proposition en *il y a* est suivie d'une proposition contenant un autre type de pronom relatif il s'agirait alors, selon la définition standard de la construction présentative clivée, d'un autre type de proposition relative, comme une proposition relative restrictive dans les extraits suivants. Cette proposition peut, par exemple, être introduite par les pronoms relatifs *que* (extrait 9) ou *où* (extrait 10).

Extrait 9 : FNRS A, 2262

1 R et: et cette fille aurait dit o:h il y a des mots que j'aime mieux
2 que d'autres dans les langues

Extrait 10 : FNRS A, 1363

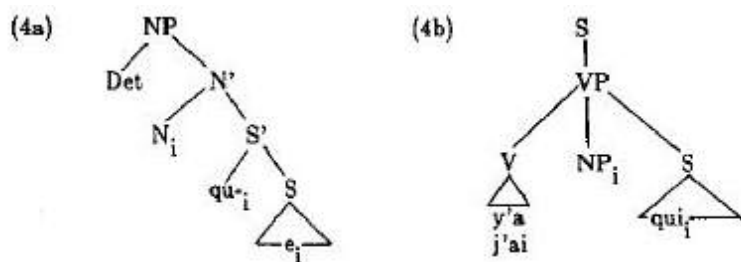
1 B .h mais quelque part il y a une zone où il y a un mélange

De la même manière, toutes les propositions relatives introduites par le pronom relatif *qui* ne correspondent pas à la proposition relative des constructions présentatives clivées. Il peut en effet encore s'agir de propositions relatives restrictives. La distinction entre les propositions relatives restrictives en *qui* et les propositions relatives prédicatives à la suite d'*il y a* ne peut donc reposer uniquement sur des critères segmentaux. Ainsi, pour la construction présentative clivée, comme pour d'autres constructions syntaxiques, les propriétés syntaxiques reposent, non pas seulement sur des aspects structuraux mais sur les propriétés sémantiques et pragmatiques (Lambrecht, 1987 :117). Les distinctions proposées dans les recherches d'inspiration générativiste entre les propositions relatives des constructions clivées et les propositions relatives restrictives s'appuient sur des critères informationnels et sémantiques, avec la notion de *focus* (Rebuschi & Tuller, 2001), ou encore prosodiques (Clech-Darbon, et al., 1999). Le positionnement classique de la perspective du gouvernement et du liage (Chomsky, 1981) suggère pourtant de considérer les aspects sémantiques et syntaxiques de manière autonome. Dans ce chapitre, nous aborderons uniquement les aspects structuraux évoqués dans la littérature afin de justifier cette distinction et nous traiterons des aspects sémantiques, informationnels et prosodiques dans les parties suivantes.

Dans le cas de la construction clivée en *c'est...qui*, Clech-Darbon et al. (1999) proposent que les propositions relatives des constructions clivées consistent en une *adjonction* à la suite de l'élément focal – une *c-adjonction* ou *chomsky-adjonction*. Dans le cas de la proposition relative restrictive, il s'agit d'un enchâssement à un niveau inférieur dans l'arbre syntaxique, à l'intérieur du syntagme nominal, tandis que dans le cas de la construction clivée, il s'agit d'une adjonction d'un syntagme déterminant (Rebuschi, 2002).

A propos de la présentative clivée, selon Lambrecht (1986), en suivant les représentations de la grammaire générative, les propositions relatives restrictives sont enchâssées dans le syntagme nominal de la proposition en *il y a*, sur un nœud dépendant inférieur (partie gauche de la figure 11). En revanche, la proposition relative prédicative se situe au même niveau syntaxique que la proposition en *il y a*. Cette proposition relative n'est donc pas enchâssée et dépendante mais plutôt coordonnée (partie droite de la figure 1).

Figure 1 : Structure de la proposition relative restrictive (4a) et de la relative prédicative (4b) (Lambrecht, 1987 :117)



Dans une autre perspective, un argument avancé pour distinguer les propositions relatives prédicatives des restrictives est que les propositions relatives restrictives ne seraient pas obligatoires et pourraient être omises tandis que les propositions relatives prédicatives seraient attendues (Choi-Jonin & Lagae, 2005). Par ailleurs, selon ces auteures, les propositions relatives restrictives, qu'elles dénomment *adjectivales*, peuvent être commutées par un adjectif qualificatif, en participant comme ce dernier à la formulation de l'expression référentielle à la suite d'*il y a*.

Ces deux types de propositions relatives peuvent encore être produites toutes deux ensemble à la suite d'une proposition en *il y a*. L'ordre de production de ces propositions relatives est alors contraint (Choi-Jonin & Lagae, 2005; Lambrecht, 1986). La proposition prédicative apparaîtrait systématiquement à la suite de la proposition relative restrictive.

Extrait 11 : FNRS J, 2472

1 J .h euh il y a un collègue de la chaux-de-fonds qui n'est pas
2 enseignant de langue .. qui va avec une classe . faire un
3 échange linguistique

En reprenant les descriptions précédentes, à la ligne 1, la proposition relative serait une proposition relative restrictive. A contrario, la proposition relative de la ligne 2 serait une proposition relative prédicative. Rien n'empêche la succession de plusieurs propositions relatives restrictives, cependant, selon ces auteurs, une proposition relative prédicative ne peut être produite.

Dans la perspective de l'école de Fribourg, Béguelin (2000) évoque également la difficulté de distinguer le *point de bascule* entre construction présentative clivée et le [*il y a SN*] suivi d'un syntagme nominal comportant une proposition relative restrictive. Cette auteure pointe par exemple la polysémie d'énoncés du type *il y a le facteur qui veut vous parler*. Elle

définit les configurations syntaxiques dans lesquelles la proposition en [*il y a SN*] est suivie d'une proposition relative restrictive comme une même unité syntaxique, la *clause* dans ce modèle.

Dans le cas de la construction présentative clivée, il s'agirait plutôt « *d'une clause stratifiée informationnellement* » (2003 :127). La première partie de la construction, la proposition en *il y a*, correspondrait à un « *un opérateur d'organisation de la proposition* »² tandis que la seconde partie « *cesse d'y être interprétée comme une relative* » (Béguelin, 2003). Là encore, les critères employés sont non pas seulement syntaxiques mais aussi informationnels et prosodiques. Ainsi, selon Béguelin (2003), ce type de construction découlerait d'une grammaticalisation de la *routine assertion + annexe* qui se serait ritualisée en une « *clause stratifiée informationnellement du type [il y a Xrhème + qui Prhème], prononcée avec une intonation de postfixe sur le second membre* » (Béguelin, 2003 :128). Nous revenons sur la notion de *postfixe* dans les chapitres relatifs à la structure informationnelle (chapitre 3) et sur la prosodie (chapitre 5).

La grammaire des constructions (Bybee, 2002; Croft, 2001; Fillmore, 1988; Goldberg, 1995; Kay, 1995; Lakoff, 1987) permet d'apporter un regard distinct sur la construction présentative clivée. Cette perspective repose sur un certain nombre de postulats que nous allons brièvement évoquer ici de manière non exhaustive. Lakoff (1987) commence par remettre en question les représentations en arbre syntagmatique issues de la grammaire générative comme une manipulation de symboles sans recours au sens. Cet auteur souhaite au contraire relier étroitement sémantique et syntaxe. Ainsi,

« The parameters of linguistic form in grammatical constructions are not independent of meaning; rather they are motivated, and in many cases even predicted, on the basis of meaning. On this view, many aspects of syntactic structure are motivated by, or are consequences of, the structure of cognitive models. »

(Lakoff, 1987 :463)

Les constructions détiennent ainsi un sens distinct de la somme des unités les composant. Lakoff (1987) distingue ainsi les approches *pratiques* - 'practical formal systems' – qui abordent ces constructions comme des *gestalts*, détenant une signification, des approches dites *techniques* – 'technical formal systems' – qui abordent plutôt les constructions syntaxiques en étudiant la structure des diverses unités composant ces constructions sans s'intéresser à leur signification.

² Béguelin (2003) ajoute que la proposition en *il y a* perdrait dans ce cas sa valeur sémantique de locatif. Nous reviendrons sur cette notion dans le chapitre relatif à la valeur sémantique de cette construction.

Ainsi,

« Cognitive models and grammatical constructions have gestalt properties. That is, the wholes may be psychologically simpler than the parts. Technical formal systems, on the other hand, are atomistic – that is, the wholes are just collections of the parts. »

(Lakoff, 1987 :487)

Le recours de la grammaire générative à une structure phrastique canonique de laquelle les constructions clivées seraient issues par un processus de *transformation*, d'*extraction*, de *mouvement syntaxique*, est ainsi fustigée. A propos des constructions syntaxiques telles que les disloquées ou les clivées, Lambrecht (1986, 1988, 1994, 2001a, 2004) s'inspire largement de la grammaire des constructions en considérant par exemple les clivées sans considérer séparément les unités les composant. Des nuances existent néanmoins dans cette approche. Davidse (2000) aborde ainsi les clivées, en anglais, de manière compositionnelle, en attribuant une valeur sémantique à chacune des parties de ces constructions, qu'elle dénomme des *relations*. Nous revenons sur ces valeurs sémantiques dans le chapitre 2. Au delà de ces distinctions, la valeur d'une construction, quel que soit le niveau envisagé, n'est pas abordée comme la somme de la valeur de ses unités mais comme un tout qui détient sa propre valeur. Par ailleurs, cette construction n'est donc pas envisagée par rapport à un autre type de construction. Ainsi,

« I will criticize the traditional approach to «clefts», which has tended to assume that they do not have any representational semantics independent of their noncleft counterparts. »

(Davidse, 2000 :1102)

Une signification peut donc être attribuée aux constructions syntaxiques. Néanmoins, à nouveau, selon cette perspective, ce sens ne découle pas directement du sens des différentes unités qui la constituent. Ainsi,

« grammatical constructions in general are holistic, that is, that the meaning of the whole construction is motivated by the meaning of the parts, but is not computable from them. »

(Lakoff, 1987 :465)

Du fait de cette association entre une valeur sémantique et une construction, la syntaxe n'est plus simplement perçue comme un agencement de mots, mais comme une unité signifiante. De ce fait, la limite entre lexique et syntaxe est fréquemment discutée. Ainsi,

« just about all other theories assume that there is a clear division between the grammar and the lexicon, with the grammar providing structures and the lexicon providing meaningful words to plug into grammatical structures. We will see that such a clear division is problematic, and that there is more likely a continuum between the grammar and the lexicon »
(Lakoff, 1987 :466)

Cette perspective établit ainsi un lien clair entre syntaxe et sémantique, ce qui nous paraît d'autant plus pertinent dans le cas des constructions clivées dans la mesure où, comme nous avons tenté de le montrer, ces constructions ne se définissent pas aisément en termes uniquement structuraux.

« semantic and pragmatic information is paired with syntactic information, which permits generalizations about syntax to be stated in semantic and pragmatic terms. »
(Lakoff, 1987 :480)

Nous revenons sur les aspects sémantiques et informationnels de cette construction dans les chapitres suivants. D'un intérêt plus immédiat pour notre perspective est la notion de *prototype* et de *constructions radiales*. Ainsi, le segment *il y a* peut être impliqué dans un certain nombre de configurations syntaxiques dont la présentative clivée, qui serait considérée selon ce modèle comme le modèle *prototypique*, comme dans d'autres configurations syntaxiques, moins centrales, développées dans le chapitre suivant et considérées comme des constructions *radiales* dans ce modèle. Ainsi,

« Cognitive models and grammatical constructions use prototype theory to account for categorization. Technical formal systems do not use prototype theory. »
(Lakoff, 1987 :487)

La perspective de la grammaire des constructions nous permet d'aborder conjointement, avec sa notion de prototypes et de constructions moins centrales, la construction présentative clivée ainsi que les configurations syntaxiques dans lesquelles le segment *il y a* peut être impliqué en termes de construction dans le cadre de la même recherche. Les travaux de Davidse (2000) à propos des clivées en anglais pointent une spécificité importante de ces constructions. Au-delà de leur nature bipartite affirmée régulièrement, et notamment par Lambrecht (1988), c'est sur le premier segment que semble reposer la spécificité des différents types de constructions clivées. La

proposition relative n'entretiendrait en fait qu'une relation anaphorique avec la première proposition, qu'ils dénomment *matrice*, mais que nous nommerons *segment initial*, *segment* [*il y a SN*] ou [*c'est SN*], ou *première partie* de la construction présentative clivée. Cette observation nous amène à reconsidérer la construction présentative clivée à partir de sa première partie et discuter de ce qui la différencie dans ce cas des autres configurations syntaxiques dans lesquelles *il y a* peut être impliquée, à partir de ce segment initial.

1.2 D'autres configurations syntaxiques impliquant « *il y a* »

L'étude conjointe de la présentative clivée et des diverses configurations syntaxiques dans lesquelles *il y a* peut être impliqué va nous permettre de poursuivre notre raisonnement quant à l'importance du segment *il y a*. Pour une analyse distributionnelle des diverses configurations syntaxiques dans lesquelles *il y a* peut être impliquée, le lecteur pourra se reporter à profit à la thèse de Bichard (1997, 1999). Afin de débiter ce chapitre, un retour au modèle du GARS s'avère utile. Parmi les diverses valeurs du verbe *il y a*, cette perspective distingue une valeur de verbe *recteur*, *constructeur*, et une valeur de verbe *dispositif* qui correspond, au niveau syntaxique, à la distinction entre la construction présentative clivée et les configurations syntaxiques dans lesquelles la proposition *il y a* n'est pas suivie d'une proposition relative prédicative (extrait 12). Le segment *il y a* est alors verbe *recteur*, ou *constructeur*, comme il l'est dans des productions dans lesquelles *il y a* sert de support au pronom indéfini (*il y en aura une*, Blanche-Benveniste (1990 :65)).

Extrait 12 : FNRS A, 2799

1 Q donc euh il y a des intentions langagières/ on a les moyens de
2 réaliser ces intentions langagières/ .h et puis il faut que ça ce soit
3 en place . pour que . on puisse . passer à à un stade eu:h&
4 M &supérieur&
5 Q &à un stade supérieur quoi
6 M ouais\

Ce type de configuration est assez largement distingué de la construction présentative clivée dans la littérature. Nous avons vu dans le chapitre précédent que la présentative clivée correspond

à un *dispositif d'extraction* et que dans ce cas, *il y a* n'est plus un verbe constructeur. Cependant nous relevons dans la littérature que le segment [*il y a SN*] peut ne pas être suivi d'une proposition relative tout en détenant cette valeur de *dispositif d'extraction*. Léard (1992) observe par exemple des cas « où le dialogue a déjà construit un prédicat qui n'est pas toujours repris » (Léard, 1992 :45). Dans ce cas, « le prédicat (...) sera effacé (...) si un énoncé antérieur permet de le reconstituer » (Léard, 1992 :45) (exemples 13 et 14). Blanche-Benveniste (1990 :61) observe cette situation dans le cas de la construction clivée en *c'est... qui.* :

Extrait 13 : Léard (1992 :45) (Exemples inventés)

quelqu'un a posé des questions ?
oui, il y a Pierre.

Extrait 14 : Léard (1992 :45) (Exemples inventés)

il n'y a personne qui monte
si, il y a Pierre (qui monte l'escalier)

Charolles (2002 :156) évoque des cas comme *il y a un frelon*, avec la prédication *qui va te piquer* qui reste implicite par le contexte.

Dans d'autres configurations encore, *il y a* n'est pas *recteur* mais peut servir de *support*. Tout d'abord, *il y a* peut servir de *support à des rections de temps* (*je l'ai vue à la télévision il y a pas longtemps*, Blanche-Benveniste (1990 :65)). Dans ce cas, *il y a* aurait une valeur de préposition. De même *il y a* peut faire office de *support de restriction en ne...que*. Dans ce cas, la construction en *il n'y a que... que* permet « de faire porter une restriction sur un élément de rection du verbe qui suit » (Blanche-Benveniste, 1990 :65). *Il y a* peut encore servir de support au pronom *en*, argument du verbe de la proposition relative suivante (*il y en a qui l'utilisent*, Blanche-Benveniste (1990 :65)). Blanche-Benveniste (2000) compare cet emploi à celui de *certains*.

Kupferman (1980) évoque encore des configurations syntaxiques du type *il y a une place de libre* dont il considère la seconde partie, dans sa perspective, comme la proposition relative de la construction présentative clivée, en la rangeant parmi les *prédications secondes*. Martin (2002) évoque encore des constructions du type *il y a que le facteur arrive*. Enfin nous observons des configurations syntaxiques sur lesquelles nous reviendrons où le segment *il y a* est

suivi par une construction pseudo-clivée, évoquée par Choi-Jonin & Lagae (2005), comme dans l'extrait :

Extrait 15 : FNRS B, 1907

1 Q il y a: un: élément qu'on [néglige quand on parle de notre
2 enseignement c'es:t ... l^l'aspect formateur

Un autre type de configuration syntaxique que nous avons pu rencontrer dans nos données est une configuration syntaxique composée du segment [*il y a SN*] suivi d'une proposition qui ne débute pas par un pronom relatif mais par un pronom personnel sujet coréférentiel avec l'expression référentielle suivant *il y a*. Nous avons observé cette configuration syntaxique chez l'adulte (extrait 15) comme chez l'enfant (extrait 16).

Extrait 16 : Cognitique étayage So (7;5 ans)

1 Ad alors (0.3) moi/ .. je vais voir si j'ai compris ton his[toire/
2 S [mhm
3 Ad hein/
4 (0.4)
5 Ad alors (0.3) je vais reprendre ce que tu m'as dit (0.6) alors toi tu
6 m'as dit::/ (0.3) qu'il y a:/ (0.5) le garçon/ (2.2) il pousse\ (0.9)
7 d'accord/
8 (0.2)
9 S mhm

Extrait 17 : FNRS Acquisition Norman 684

1 N il y a deux copain:s/ ils se disaient salut/

Ce type de configuration syntaxique a reçu une large attention dans la littérature (Berrendonner, 2004; Cappeau & Deulofeu, 2001; Choi-Jonin & Lagae, 2005; Deulofeu, 1989; Jeanjean, 1979; Willems & Meulleman, 2010), notamment pour ce qui concerne la distinction entre ces dernières et la construction présentative clivée. Ces diverses contributions discutent principalement de cette distinction aux niveaux sémantiques et informationnels sur lesquels nous reviendrons dans les chapitres suivants.

Les auteurs cités discutent principalement l'appartenance de ces constructions à la microsyntaxe, i.e. reposant sur la rection verbale, ou à la macrosyntaxe, i.e. reposant davantage sur une structure informationnelle de type *topique – commentaire*. Nous revenons sur cette opposition dans le chapitre relatif à la structure informationnelle (ch. 3). Cette discussion prend également en compte les phénomènes prosodiques. Dans cette perspective, les contours prosodiques renseignent sur la relation entretenue entre le segment [*il y a SN*] et la suite du discours, en termes de dépendance par exemple.

Berrendonner (2004) observe également des séquences orales du type *alors j'ai un copain ici il rigolait* (Berrendonner, 2004 :259), dont il pointe la paraphrase possible par des phrases - qu'il qualifie de normatives - dont le pronom relatif est réalisé. Berrendonner (2004 :260) affirme qu'« *il se pourrait bien qu'en dépit de leur apparence paratactique, ces séquences soient en fait des clauses rectionnellement connexes* » (Berrendonner, 2004 :260). La proposition en *j'ai un copain* est considérée comme un auxiliaire de dispositif et la seconde proposition *il rigolait* est une « *(pseudo ?)subordonnée relative rhématique* » (Berrendonner, 2004 :260). Berrendonner (2004) invoque la prosodie et interprète notamment l'absence de pause entre les propositions, une intonation dominante sur la seconde partie, et une pause subséquente, comme une « *marque de dépendance microsyntaxique* » (Berrendonner, 2004 :260). Ainsi,

« *il y a des raisons de penser que nonobstant leur allure paratactique, les séquences (...) sont en fait constituées d'une seule clause, dont la connexité rectionnelle est assurée par des contraintes de sélection satisfaites, et signalée par un marqueur de subordination de nature prosodique.* »
(Berrendonner, 2004 :261)

Ainsi, dans ce type de configuration syntaxique, l'agencement des diverses propositions - la proposition en *il y a* et la ou les proposition(s) qui suivent - ne repose pas sur le marquage segmental mais sur la prosodie. Nous revenons sur la prosodie de ces constructions plus tard dans notre exposé (chapitre 5).

Ce type de configuration syntaxique amène ces divers auteurs à mener une réflexion plus générale à propos de la complexité syntaxique et de la distinction entre cette dernière et son marquage. A la suite des travaux de Blanche-Benveniste (1983), qui propose de distinguer entre *subordination apparente et vraie*, les travaux de Debaisieux & Deulofeu (2003) ou encore de Berrendonner (2004) pointent des cas dans lesquels, malgré la présence d'un pronom relatif, une proposition est à considérer comme une clause autonome. Berrendonner (2004 :262) donne ainsi un exemple de l'écrit (*À quoi songez-vous donc, que vous ne parlez plus ?* [Flaubert])

afin d'évoquer des « *propositions relatives ou circonstancielles canoniquement bornées par un morphème en qu-, et qui doivent pourtant être analysées comme des clauses autonomes. Leur démarcatif initial ne fonctionne pas en tant que subordonnant, mais en tant que connecteur méta-énonciatif* ». Ainsi,

« *On ne saurait donc conclure automatiquement ni de l'absence d'un mot en qu- à une parataxe, ni de sa présence à une hypotaxe* »

(Berrendonner, 2004 :261)

Selon Berrendonner (2004), la relation de subordination peut être marquée par un pronom relatif comme par la prosodie :

« *là où une alternance libre entre marqueurs de subordination segmentaux vs. prosodiques est possible, on constate un usage à peu près égal des deux, qui se traduit par des couples paraphrastiques du type J'ai ma sœur qui est malade / J'ai ma sœur # elle est malade [Blanche-Benveniste 1997 : 66].* »

(Berrendonner, 2004 :262)

Deulofeu (1989) critique deux positions à propos des configurations syntaxiques sans marquage de la complexité syntaxique. La première position serait de considérer ce type de configuration syntaxique comme reposant sur une relation de rection asyndétique, non marquée. La seconde serait de considérer ce type de configuration comme une simple relation de cohésion discursive entre deux propositions. Dans le même temps, Deulofeu (1989) reconnaît qu'« *il est très difficile de considérer que la première construction verbale constitue une unité syntaxique indépendante* » (Deulofeu, 1989 :113). Deulofeu (1989) propose une analyse intermédiaire en évoquant les notions de *couplage* et de *greffe* qui provoquent toutes deux un effet de subordination que l'on peut rencontrer dans le cas des configurations syntaxiques en *il y a*³. Deulofeu (1989) définit la notion de *couplage* comme suit :

³ Deulofeu (1989) distingue encore les *pseudo-corrélations*, des *greffes* et des *couplages*, qui sont elles porteuses d'une symétrie du type *un... l'autre*.

« Cette structure de couple repose sur une relation de dépendance syntaxique d'un autre type que la rection et relevant du domaine de ce qu'on a désigné dans le cadre adopté par le GARS comme les constituants associés » (...) « il y a bien des cas où la seule relation d'association par couplage peut constituer un lien syntaxique entre deux constituants de l'énoncé. L'effet de subordination provient alors d'une réinterprétation abusive de la dépendance non dépendante qu'établit le couplage. »

(Deulofeu, 1989 :114)

Le *couplage* repose en fait sur la structure informationnelle comme l'illustre l'extrait 18 avec la relation établie entre les propositions *il y a mon père* et *il fait le trajet en deux heures*.

Extrait 18 : Deulofeu (1989 :111) (T., 12 ans 2 mois)

il y a mon père - il a une bonne voiture - il fait le trajet en deux heures

A propos de cet extrait, Deulofeu (1989) affirme :

« Pour décrire, par exemple, la relation entre les constituants de tête (...) *il y a mon père* et le reste des énoncés (...) on est tenté d'utiliser les notions de thème ou d'énoncés à topic. (...) Mon « couplage » serait donc un autre nom pour la relation qui unit un thème et un rhème. »

(Deulofeu, 1989 :116)

La *greffe* correspond selon Deulofeu (1989) à « tout schéma qui marque la mise en relation de deux unités significatives complètes » (Deulofeu, 1989 :187) et provoque une lecture de subordination. Dans l'extrait 17, il s'agirait des propositions *il y a mon père* et *il a une bonne voiture*. Selon cet auteur, les propositions *il y a mon père* et *il a une bonne voiture* détiennent une modalité distincte, cette dernière proposition étant produite avec un décrochement mélodique.

Dans le cas des couplages, Deulofeu (1989 :125) évoque au contraire un contour mélodique en deux parties. La première partie porte une intonation *ouvrante* tandis que la seconde partie porte une intonation *fermante*. Par ailleurs, seule la seconde partie peut être marquée par la modalité. Nous reviendrons sur les aspects prosodiques des couplages et des greffes dans le chapitre relatif à

la prosodie. Dans le cas de la *greffe*, il s'agit en tout cas de deux énoncés, et non plus d'un seul, qui détiendraient chacun leur propre modalité.

Blanche-Benveniste (2000) discute encore ce type de configuration syntaxique, une construction en *il y en a ils...*, du type *il y en a ils s'étaient ramenés des tenues africaines et jamais ils les auraient mises et il y en a les maris sont docteurs*, «*fonctionne au titre d'élément disloqué, à gauche comme à droite*» (Blanche-Benveniste, 2000 :94).

Enfin, Deulofeu & Debaisieux (2003) présentent un certain nombre de configurations syntaxiques impliquant *il y a* plus difficiles à classer :

Extrait 19 : Deulofeu (2003 :80)

il y a encore plusieurs ouvriers que lorsqu'ils rencontrent le nom de Saint Pierre Saint Paul etc. ils mettent cette S seule à la fin de la ligne

Ce type de configurations est produit par des ruptures dans la production de la construction, des appositions et des parenthèses.

Extrait 20 : Deulofeu (2003 :82)

il y a mon frère/ sa moto/ le guidon/ eh ben tout complètement naze quoi
quoi\

Cappeau & Deulofeu (2001 :59) et Deulofeu & Debaisieux (2003) indiquent que ce type de configuration pourrait reposer sur la structure informationnelle, une structure dite *macrosyntaxique* dans leur terminologie. Cette construction serait composée d'une suite de *préfixes* constituée par le segment *il y a mon frère sa moto le guidon eh ben complètement* et d'un noyau *naze quoi*, soit une structure du type *préfixe – noyau*. Nous reviendrons sur la macrosyntaxe et les différentes possibilités de structure évoquées dans la littérature dans le chapitre relatif à la structure informationnelle.

Par ailleurs, comme Deulofeu (1989) l'a montré avec les couplages et Debaisieux et Deulofeu (2003) avec les clauses autonomes comportant un pronom relatif, la complexité syntaxique est à découpler du marquage syntaxique de la complexité. La complexité syntaxique reposerait en fait sur des aspects discursifs (cf. Matthiessen (1988)), informationnels, actionnels ou sémantiques et,

comme nous tenterons de l'illustrer plus tard dans notre exposé, interactionnels. Ainsi, à l'instar de Davidse (2000), nous insistons sur le premier segment [*il y a SN*] des configurations syntaxiques étudiées. Dans le chapitre suivant, nous poursuivons notre présentation des diverses approches s'étant intéressées aux configurations syntaxiques en [*il y a SN*], en abordant les aspects sémantiques de la construction présentative clivée en soulignant là encore les liens qui existent entre cette construction syntaxique et les configurations syntaxiques dans lesquelles *il y a* peut être impliqué.

2 La valeur sémantique des tournures en « il y a »

Maintenant que nous avons présenté les principaux travaux s'étant intéressés à la construction présentative clivée ainsi qu'aux configurations syntaxiques impliquant *il y a* du point de vue structural, distributionnel et syntaxique, nous abordons les valeurs sémantiques évoquées dans la littérature pour décrire ces mêmes configurations syntaxiques.

Tout d'abord, le segment [*il y a SN*] est fréquemment comparé aux verbes de perception, par un verbe affirmant l'existence d'un élément ou par une configuration syntaxique en *pronom personnel* – *avoir SN*. Dans cette dernière configuration syntaxique, le verbe *avoir* n'est pas associé à l'idée de possession, comme dans *j'ai eu mon beau frère, moi, qui a fait un, un, euh Paris-Nice* (Lambrecht, 1987 :229). Ensuite, ce verbe *avoir* est suivi d'un syntagme nominal lexical qui n'a pas de valeur d'agent dans la proposition.

« in these constructions, the NP expressing the new referent always has a non-agentive case-role.

»

(...)

« at the core of all presentational constructions are semantically highly intransitive clauses containing such verbs avoir 'to have', certain verbs of motion and existence, and verbs of perception »

(Lambrecht, 1987 :226)

Lambrecht (1987) résume ainsi la valeur sémantique de ce type de construction:

« their function is not to predicate something about a referent but to simply present or«locate» the referent in the universe of discourse. »

(Lambrecht, 1987 :227)

Cette localisation qu'il qualifie de *métaphorique* serait exprimée par l'adverbe de lieu *y* comme elle l'est pour *there is...* en anglais. A ce titre, cette localisation pourrait correspondre au repérage d'un élément dans un espace physique, ou discursif, auquel *y* réfère.

Dans son étude relative aux présentatifs, Morel (1992) distingue les présentatifs *il y a* des constructions en *avoir* précédées d'un pronom de 1^{ère} ou de 2^{ème} personne. Pour ces derniers présentatifs, les interlocuteurs sont proposés comme *support d'un repérage de l'information* de manière déictique, tandis que dans le cas *d'il y a* il s'agirait, selon cette auteure, d'un *repérage textuel*.

Plus généralement, Chevalier (1969) résume la valeur sémantique de ce type de segment comme suit :

« Ces caractères semblent attester que *il y a* marque l'émergence pure d'un phénomène; dans une perspective ontologique, il atteste l'existence ou la non-existence d'un phénomène, lequel n'a pas toujours besoin d'être déterminé et, encore moins, référé. »

(Chevalier, 1969 :85)

Nous revenons sur ces aspects dans les chapitres suivants.

2.1 La valeur sémantique de la construction présentative clivée

2.1.1. La valeur sémantique du segment [*il y a SN*] de la construction présentative clivée

Dans cette partie nous abordons la valeur sémantique attribuée à la construction présentative clivée. Dans la perspective de la grammaire des constructions et dans une approche davantage compositionnelle que Lambrecht (1994, 2001a, 2004), Davidse (2000) attribue une valeur sémantique aux deux parties des constructions clivées, qu'elle dénomme *relation* (cf. chapitre 1), à partir desquelles elle définit les constructions clivées.

La première *relation*, dans la première proposition, se tient entre l'élément introduisant la première proposition de la clivée – *it, there,...* – et l'expression référentielle, peut être existentielle, identificatoire, énumérative ou possessive. Ainsi,

«so-called clefts can and should be analyzed as constructions in their own right. Their semantics are the result of the two basic relations coded by the construction. First, there is the relation expressed by the matrix clause, which, as we have seen, can be identifying, cardinal existential, enumerative existential, or possessive. The distinct semantics of the various matrix clauses are responsible for the differences in meaning between the various types of cleft, such as that between the identifying and the enumerating clefts (...).»

(Davidse, 2000 :124)

Ainsi, Davidse (2000) prend en compte la *it-cleft*, la *there-cleft*, la *possessive cleft* en les définissant en fait à partir de la première proposition, la *matrice* en ses termes. Nous remarquons ainsi un glissement net ici vers une explication sémantique plus que structurale des clivées.

La seconde relation définitoire des constructions clivées, selon cette auteure, est la relation anaphorique entretenue entre l'expression référentielle de la première proposition et le pronom relatif de la seconde proposition. Ainsi,

«Second, there is the anaphoric relation between complement and relative clause, which is common to all clefts.»

(Davidse, 2000 :1125)

Léard (1992) adopte une démarche comparable lorsqu'il se propose d'étudier la valeur sémantique de la construction présentative clivée en la comparant avec les constructions clivées en *c'est*, à l'instar de Davidse (2000) qui étudie la *there-cleft* en la comparant avec les autres types de clivées comme la *it-cleft*. Il porte beaucoup d'attention entre autre à la première section de la construction en s'intéressant à la valeur sémantique de *c'est* et d'*il y a*. Dans son approche, le segment [*c'est SN*] référerait à la totalité des éléments d'une catégorie – évoquée par le SN – et détiendrait ainsi une valeur d'*exhaustivité*, tandis que le segment [*il y a SN*] ne renverrait qu'à une partie de cette catégorie et détiendrait une valeur *partitive*, permettant ainsi de participer à la quantification de ces éléments. Ainsi,

« En plus de la présupposition, qui élimine l'ensemble vide, on peut dire que c'est marque l'exhaustivité et accepte la totalité. Il y a, pour sa part, ne marque pas l'exhaustivité mais crée plutôt un ensemble partitif que l'on peut enrichir. »

(Léard, 1992 :51)

Selon cet auteur, en fonction du contexte, la valeur sémantique du segment [*il y a SN*] peut cependant varier, notamment dans le cadre de la construction présentative clivée. Ainsi, dans certaines occurrences de cette construction, le segment [*il y a SN*] peut détenir une valeur sémantique d'*exhaustivité* et dans ce cas, c'est l'ensemble de la construction qui apporte une information nouvelle – avec une valeur *rhématique* –, il s'agit comme nous le verrons par la suite de la valeur d'*existantiel*, tandis que dans d'autres occurrences, ce segment conserve une valeur partitive et, dans ce cas, c'est la seconde partie de cette construction syntaxique uniquement qui détient une valeur rhématique. Nous revenons par la suite sur les diverses valeurs sémantiques de cette construction. Ainsi :

« dans certains contextes, associé à des types de prédicats et à la fonction sujet, (...) l'énoncé est entièrement rhématique, sans idée de partition ; ailleurs, le trait /-exhaustif/ domine et seule la partie clivée est rhématique, le prédicat étant thématique sans nécessairement être présupposée comme avec c'est...qui. »

(Léard, 1992 :95)

Comme nous l'avons indiqué auparavant, la construction présentative clivée est par ailleurs considérée comme un *stabilisateur de sujet indéfini* (Cappeau, Deulofeu, 2001) dans des configurations syntaxiques comme *il y a une élève qui me dit...* (FNRS) ou *(...) il y en a qui m'ont parlé de toi* (Cappeau, Deulofeu, 2001 :49). Nous allons nous intéresser dans les chapitres suivants aux contraintes sémantiques qui sous-tendent cette contrainte. Nous rappelons tout d'abord brièvement les valeurs sémantiques des déterminants pour en arriver aux jugements sémantiques des propositions et de la construction présentative clivée.

2.1.2. La valeur sémantique des déterminants

Dans une perspective sémantique, Ducrot (1972 :223) affirme que la référence n'est qu'*« un simple moyen de repérer un objet, au sens où les coordonnées, en géométrie, permettent de repérer un point »*. Les expressions référentielles comme les déterminants participeraient à ce repérage. La dénotation des expressions référentielles, leur valeur sémantique intrinsèque (Lyons, 1978), permettrait *« au locuteur de désigner au destinataire un ou plusieurs objets particuliers de l'univers du discours (que celui-ci soit le monde « réel » ou un monde imaginaire) »* (Ducrot, 1972 :221) et les déterminants interviendraient par exemple dans l'*indication d'unicité*. Ainsi, les déterminants définis peuvent indiquer que l'expression référentielle nominale qui les suit désigne

un référent, ou un groupe de référents, particulier(s) et unique(s). En effet, un déterminant défini peut désigner « *un ensemble de référence, d'où il extrait un individu* » (Corblin, 1995 :50). L'usage de déterminants définis suppose donc que le destinataire pourra retrouver le (ou les) référent(s) dont il est question. Le déterminant défini détient également une valeur générique. Une expression référentielle définie détient ainsi une ambiguïté qui peut être levée par la prédication qui le suit.

Les déterminants indéfinis détiennent également une ambiguïté. Les déterminants indéfinis peuvent également détenir une valeur *spécifique* ou *générique*. Abbott (1993, 1997) affirme ainsi que le déterminant indéfini nécessite une spécification de sa localisation afin de détenir une lecture spécifique (« *undefinites typically require a specification of their location, or other relevant location to the discourse, in addition to simply being pointed out* », Abbott (1993, 1997:44)). Cet ancrage temporo-spatial est fourni par la prédication qui lève ainsi cette ambiguïté. Kleiber (2001) discute d'une distinction entre les prédicats spécifiants et non spécifiants. Dans l'énoncé *un avion s'est écrasé hier dans les Vosges* (Kleiber, 2001 :49), le prédicat *s'est écrasé dans les Vosges* fournit un ancrage spatio-temporel à l'expression nominale indéfinie *un avion*, et une localisation dite *externe*, qui permettent une lecture spécifique de cette dernière : il s'agit ici d'un prédicat *spécifiant*. Une localisation *interne* serait celle fournie par *est gris* dans *un avion est gris* (Kleiber, 2001 :52). Il n'y a pas dans ce cas d'ancrage spatio-temporel et l'expression nominale indéfinie ne peut alors obtenir une lecture spécifique.

Il est encore distingué deux autres valeurs sémantiques des déterminants indéfinis : une valeur *existentielle* et une valeur *partitive*. La valeur *existentielle* d'une expression référentielle correspond à la possibilité de paraphraser la phrase dans laquelle elle apparaît par *il existe*. Ainsi,

« *Afin de comprendre ce que cela veut dire, considérons les phrases sous (4).*

(4) a. *DET enfants jouent dans le jardin*

b. *DET enfants qui jouent dans le jardin existent*

Un déterminant DET est existentiel, c'est-à-dire correspond à une fonction existentielle, si et seulement si (4a) peut être paraphrasé par (4b) et inversement. Autrement dit, si DET est existentiel, (4a) et (4b) ont les mêmes conditions de vérité, c'est-à-dire sont vrais ou faux dans les mêmes conditions. Ainsi dix dénote une fonction existentielle, mais pas les dix. Afin de voir que les dix n'est pas existentiel, il suffit de considérer une situation dans laquelle il y a douze enfants dont dix jouent dans le jardin. Dans cette situation (4a) est faux et (4b) est vrai ».

(Bosveld-De Smet, 1994:132)

La valeur *partitive*, à laquelle la valeur existentielle est opposée, correspond à la valeur d'une expression référentielle indéfinie qui réfère à une entité présentée comme la partie d'un tout. Dans ce cas, une lecture spécifique est accordée à cette expression référentielle par son appartenance à ce tout et l'expression référentielle indéfinie peut apparaître en position sujet (*une roue a été arrachée* (en parlant d'une voiture), Kleiber, 2001 :61), ce qui est également le cas des expressions référentielles indéfinies avec une valeur générique.

La contrainte sémantique évoquée précédemment concernant la présence des expressions référentielles indéfinies en position sujet porte donc sur les expressions référentielles indéfinies existentielles, plutôt que sur les expressions référentielles indéfinies partitives et génériques. Ces diverses valeurs des déterminants et des déterminants indéfinis en particulier reposent par ailleurs sur la valeur sémantique des prédicats et plus généralement de l'énoncé.

2.1.3. La valeur sémantique des énoncés : L'opposition entre jugements *thétiques* et jugements *catégoriques*

Kuroda (1973), à partir des travaux de Brentano et de Marty, définit la valeur sémantique des énoncés à partir de l'opposition entre jugement *catégorique* et jugement *thétique*, développée par ces auteurs. Le jugement *catégorique* « *se conforme au paradigme traditionnel de sujet-prédicat* » tandis que le jugement *thétique* « *représente simplement la reconnaissance ou le rejet de la matière de jugement* » (Kuroda, 1973 :8). Le jugement catégorique, également dénommé *jugement double*, correspond donc à deux mouvements, la *présupposition* de l'existence d'un référent et la prédication. Ainsi,

« *le jugement catégorique est supposé se réaliser en deux actes séparés : l'un, l'acte de reconnaître ce qui doit constituer le sujet, et l'autre l'acte d'affirmer ou de nier ce qu'exprime le prédicat à propos du sujet.* »

(Kuroda, 1973 :8)

Kuroda (1973) insiste sur la nature bipartite des phrases à jugement catégorique. La première partie correspond à une entité dont l'existence est présupposée, à laquelle réfère une expression pleinement référentielle. Cette expression référentielle occupe la position d'argument (Dobrovie-

Sorin, 1997 :59). Ainsi, le jugement catégorique est plus régulièrement associé à ce que Kuroda (1973) dénomme les « *actes syntagmes définis* » référant à des entités spécifiques. Selon Kuroda (1973 :105), un référent dont l'existence n'est pas présupposée ne peut apparaître en fonction sujet. « *un nom spécifique indéfini ne peut pas être le sujet d'un jugement catégorique* ».

Kuroda (1973) illustre le jugement catégorique par une construction syntaxique en français : la dislocation à gauche. Ainsi, s'il est possible d'extraposer à gauche un syntagme nominal défini (*Médor, il poursuit des chats & Le chien, il poursuit le chat*, Kuroda (1973 :105)), ce n'est pas le cas d'un syntagme indéfini spécifique (**Un chien, il poursuit un chat au jardin*, Kuroda (1973 :105)).

Au contraire, dans le jugement thétique, ou jugement *simple* :

« la valeur de vérité de ces phrases peut être établie sans vérifier si un individu particulier, préalablement délimité ou "prélevé", a ou non la propriété exprimée par le prédicat de la phrase. On peut simplement vérifier l'occurrence d'un événement, sans qu'il y ait besoin d'identifier au préalable un individu qui y serait impliqué. Bien au contraire, l'individu lui-même est introduit, ou "installé" (Galmiche, 1986a) dans l'énoncé par le fait même qu'il apparaît comme sujet d'une phrase thétique. Autrement dit l'existence du sujet est assertée (en même temps que l'existence de l'événement dans lequel il est impliqué) plutôt que présupposée. »

(Dobrovie-Sorin, 1997 :61)

En français, un certain nombre de structures syntaxiques correspondent aux phrases *existentielles*. En français parlé, la construction présentative clivée, en tant que stabilisateur de sujet indéfini (Cappeau & Deulofeu, 2001), permet d'évoquer un événement dans lequel un référent dont l'existence n'a pas été assertée précédemment est impliqué. L'expression référentielle indéfinie est alors placée à la suite d'*il y a* et le prédicat est placé dans la proposition relative qui suit.

En revanche, s'il ne s'agit pas d'un référent spécifique, mais générique, une expression référentielle indéfinie peut apparaître en fonction sujet ou être disloquée à gauche (*des chiens, Jean en a trois*, Kuroda, 1973 :105). Kuroda (1973 :94) parle alors de « un jugement générique concernant la classe des objets ». Ainsi, selon Kuroda (1973 :104), les jugements génériques correspondent uniquement à des jugements catégoriques tandis que les jugements spécifiques peuvent être thétiques ou catégoriques.

Milsark (1977) en anglais et Attal (1976) et Dobrovie-Sorin (1997 :67) en français, observent encore que certains indéfinis (*certain*s, les indéfinis cardinaux, ...) peuvent apparaître en fonction sujet d'un jugement catégorique, du fait de leur valeur partitive ou quantificationnelle. Ainsi, Dobrovie-Sorin (1997 :66) précise:

« Notre généralisation de départ devient donc: les indéfinis existentiels/non-partitifs ne peuvent apparaître que dans des phrases thétiques. La raison en est que les indéfinis existentiels ne sont ni référentiels (ils ne permettent pas d'identifier un individu particulier) ni quantificationnels, et dès lors ne peuvent fournir aucun support à la relation de prédication. ».

(Dobrovie-Sorin, 1997 :66)

Choi-Jonin & Lagae (2005) accordent ainsi un jugement thétique à la construction présentative clivée lorsqu'*il y a* est suivi d'une expression référentielle indéfinie. Ces auteures en font de même lorsqu'*il y a* est suivi d'une expression nominale définie (Choi-Jonin & Lagae, 2005 :49). Martin (2002) compare ainsi la valeur sémantique thétique de structures phrastiques du type *il y a le facteur qui arrive* à des structures du type *il y a que le facteur arrive* qui pose également dans la réalité un contenu propositionnel et détient un jugement thétique. Léard (1992) remarque enfin qu'*il y a SN* peut détenir une lecture générique, lorsque le déterminant à la suite d'*il y a* est un déterminant défini au pluriel, ce qui a selon cet auteur « *quelque chose d'inattendu, puisque la construction clivée est souvent utilisée pour imposer à un énoncé ambigu (...) une interprétation spécifique* » (Léard, 1992 :79).

Maintenant que nous avons abordé les travaux relatifs à la valeur sémantiques de la construction présentative clivée et de sa première partie, il nous reste, dans le chapitre suivant, à présenter les travaux relatifs à la valeur sémantique de la proposition relative de cette construction.

2.1.4. La valeur sémantique de la proposition relative de la construction présentative clivée

De manière similaire à ce que nous avons décrit dans le chapitre dédié aux aspects structuraux de la construction présentative clivée, les travaux à propos de la sémantique ont distingué les propositions relatives de cette construction, dites *prédicatives*, des propositions relatives restrictives.

Tout d'abord, dans le cas de la valeur présentative d'*il y a*, le pronom relatif est le pronom relatif *qui* (Furukawa, 1996; Giry-Schneider, 1988; Rothenberg, 1979, 1983). Comme nous

l'avons également indiqué pour les aspects structuraux, cette contrainte s'explique par la fonctionnalité de la construction présentative clivée. En effet, si une expression référentielle indéfinie spécifique ne peut être placée en fonction sujet d'une phrase à jugement catégorique et qu'une construction syntaxique est définie comme permettant de contourner cette contrainte, le pronom relatif de la seconde proposition est nécessairement un pronom relatif sujet *qui* et les autres usages sont distingués de cette construction.

Par ailleurs, selon Rothenberg (1979), Giry-Schneider (19883), Picabia (1986), Furukawa (1996), Kleiber (2001), Choi-Jonin & Lagae (2005 :49), le prédicat de la construction présentative clivée est un prédicat spécifiant et dynamique, non-statique. Selon Léard (1992), le prédicat de ce type de proposition relative présente un événement. Ainsi, ce type de proposition relative permet de répondre à la question *qu'est-ce qui se passe ?* Les autres types de propositions relatives, qu'il dénomme *adjectives*, ne présentent pas un événement mais opèrent plutôt « *une classification en attribuant des propriétés sans qu'un événement soit en cause* » (Léard, 1992 :31). En d'autres termes, il s'agit dans le cas des relatives restrictives de prédicats statiques.

Extrait 21 : FNRS A, 777

1 B &vous vous rappelez du colloque eu:h à neuchâtel . il y avait une
2 dame qui étai:t interprète

Léard (1992 :53) présente des exemples du type *il y a Pierre qui est blond*, pour lesquels il peut s'agir d'un état comme d'un événement nouveau dans le cas où Pierre s'est teint en blond.

La valeur événementielle de la construction présentative clivée a également été décrite par Giry-Schneider (1988) et Furukawa (1996). Ces propositions relatives sont dénommées *relatives prédictives* (Rothenberg, 1979), *pseudo-relatives* (Giry-Schneider, 1988; Kleiber, 1987) ou *prédications secondes* (Furukawa, 1996; Kupferman, 1980)⁴.

De manière intéressante, Choi-Jonin et Lagae (2005) évoquent des cas dans lesquels le substantif a une valeur prédictive et que cette construction détient une valeur sémantique équivalente à celle d'une construction présentative clivée. Ainsi,

⁴ Kupferman (1980) décrit également des constructions du type *il y a une place de libre* comme contenant des prédications secondes.

« Il n'est toutefois pas exclu de trouver *il y a* présentatif construit uniquement avec un syntagme nominal, à condition que ce dernier puisse donner lieu à une interprétation événementielle comme c'est le cas dans la suite de l'exemple (...) avec le nom déverbal bombardement.

(...)

et une fois il y avait un monsieur qui passait par là et il y avait un bombardement (Louissette : 60). »

(Choi-Jonin & Lagae, 2005 :47)

2.2 La valeur sémantique des autres configurations syntaxiques impliquant « il y a »

Classiquement, diverses valeurs sémantiques ont été distinguées parmi les diverses configurations syntaxiques dans lesquelles *il y a* peut être impliqué. Nous les présentons ici en commençant par les valeurs sémantiques du segment [*il y a SN*].

2.2.1 La valeur locative

Jeanjean (1979), Blanche-Benveniste (1990), Léard (1992), Choi-Jonin & Lagae (2005) distinguent tout d'abord une valeur locative : *il y a* est paraphrasable dans ce cas par « *se trouver/apercevoir* » (Léard, 1992 :31).

Extrait 22 : FNRS D, 390

1 D il y avait des mots anglais qui z'étaient marqués dedans

Dans ce type de configuration syntaxique, *il y a* peut être suivi d'un groupe nominal défini ou indéfini. Le référent désigné peut être présupposé ou non et la proposition en *il y a SN* peut être suivie ou non d'une proposition relative. Dans ce cas, la proposition relative est une proposition relative dite restrictive. Malgré les critères évoqués dans le chapitre précédent, notamment la valeur sémantique du prédicat (statif vs. non statif), il est parfois délicat de distinguer les propositions relatives restrictives des propositions relatives de la construction présentative clivée.

Le segment [*il y a*] localise un référent « *dans un site identifié ou identifiable* » (Choi-Jonin & Lagae, 2005 :47). Cet espace peut être un espace physique ou un espace construit par le discours (2005)⁵. Léard (1992) remarque que la proposition en *il y a* est souvent suivie d'adverbes de lieu du type *là* qui participent de cette localisation.

Cette valeur locative découle de deux éléments. Tout d'abord, selon Kawaguchi (1991), le prédicat *avoir* est associé à la localisation dans de nombreuses langues. Si un locuteur produit un énoncé du type *j'ai un frère*, il localise ce *frère* par rapport à lui-même. Dans le cas d'*il y a*, le locuteur s'efface dans cette localisation pour le pronom *il* impersonnel (cf. Morel, 1992).

Par ailleurs, Choi-Jonin et Lagae (2005) postulent que l'adverbe *y* a conservé sa valeur locative. Selon Damourette et Pichon (1934) l'adverbe *y* désigne la réalité considérée dans laquelle le référent est situé. De manière intéressante, en anglais, Lakoff (1987) réalise le même type d'observation à propos de *there* qui désignerait un « espace » défini dans le discours, l'espace mental de Fauconnier (1984), dans lequel serait localisé un référent. Ainsi, *il y a* attribue une lecture spécifique aux expressions référentielles indéfinies (Léard, 1992 :36), puisqu'elles sont localisées dans un espace.

Selon ces mêmes auteures, cette valeur locative de l'adverbe *y* serait perdue dans le cas de la construction présentative clivée. Giry-Schneider (1988) remarque pourtant que « *les expressions en il y a seront le plus souvent ambiguës : elles pourront avoir et le sens événementiel ici décrit, et (...) par exemple un sens locatif* » (Giry-Schneider, 1988 :99). Or, si comme énoncé précédemment, dans la grammaire des constructions, le sens d'une construction ne peut se retrouver sur la seule base des unités linguistiques qui la composent mais peut être motivé par ces

⁵ «(55) a. Il y a un serpent dans le placard. (...)

b. Il y a un serpent. (...)

Unless the location of the entity is specified by a following prepositional phrase as in (55a), the location is understood to be one that is somehow relevant to the discourse. For example, the sentence in (55b) could be uttered out of the blue, in which case the snake is assumed to be located somewhere around the speaker and hearer. The same sentence, when uttered in the context of a discussion of the holdings of a particular zoo would imply that the snake is located in the zoo mentioned. Not only physical locations, but also other sorts of mental spaces (Fauconnier 1994; Langacker 1987) such as fictional stories (56a), dreams (56b), and times (56c), can be evoked by a following prepositional phrase or assumed as defaults in cases where that prepositional phrase is absent.»

(56) a. Il y a un serpent (dans Harry Potter). (...)

b. Il y avait un serpent (dans mon rêve). (...)

c. Il y aura un serpent (d'ici deux ans).

(Bergen & Plauché, 2005:32)

dernière⁶ (Goldberg, 1995; Kay, 1995; Lakoff, 1987; Langacker, 1991, 2000), on peut au moins admettre une continuité entre les emplois locatifs des segments [*il y a SN*] et la construction présentative clivée. Cette continuité pourrait peut-être s'expliquer par une certaine continuité de la construction présentative clivée à partir de cette valeur locative (cf. Damourette et Pichon (1934) pour une étude diachronique des tournures en *il y a*). Giry-Schneider (1988) souligne la difficulté à distinguer ces deux usages. Cette localisation dans un espace physique, mental ou discursif (cf. Bergen, 2005) et les descriptions développées par la grammaire des constructions sont à considérer au regard de la comparaison établie par Tomasello et al. (2007), sur laquelle nous reviendrons, entre le pointage qui localise un élément dans un espace physique chez l'enfant et des configurations syntaxiques du type de celles qui comprennent le segment [*il y a*].

2.2.2 Le « *il y a* » à valeur existentielle

Une seconde valeur des propositions en *il y a SN* est distinguée. Il s'agit de la valeur existentielle (Jeanjean, 1979, Lambrecht, 1988, Blanche-Benveniste, 1990). Ces dernières peuvent là encore être constituées d'une simple proposition en *il y a SN* ou être plus complexes.

Extrait 23 : FNRS D, 1269

1 D et il y a des pays/ qui sont comme ça . au monde\

Dans ce cas, *il y a* est paraphrasable par « *il existe/on trouve* » (Léard, 1992). A la différence de la valeur locative, ici, « *le site d'accueil n'est pas précisé dans le contexte mais présupposé* » (Choi-Jonin & Lagae, 2005 :48). Par ailleurs, le référent dont l'existence est posée n'est pas présupposé. Ainsi, le *il y a* à valeur existentielle ne peut être suivi que par une expression référentielle nominale indéfinie, ce que Martin (2002) souligne en rappelant que la paraphrase d'*il y a* par *il existe* ne vaut en fait que pour *il y a un*. Léard (1992) insiste sur cette valeur en opposant *il y a* à *c'est* en affirmant qu'« *il y a opère une certaine sélection dans un ensemble et que c'est effectuée une identification* » (Léard, 1992 :50). Le *il y a* à valeur existentielle indique qu'il existe au moins un référent qui correspond à la caractéristique, et non que ce référent est le seul qui répond à cette caractéristique.

⁶ «We will argue instead that grammatical constructions in general are holistic, that is, that the meaning of the whole construction is motivated by the meaning of the parts, but is not computable from them» (Lakoff, 1987:465).

L'opposition entre *il y a* locatif et *il y a* existentiel s'observe également en anglais avec *there* (*there* locatif, *there's Harry with his red hat on* vs. *there existential: There was a man shot last night*, (Lakoff, 1987 :468)). Comme le remarque Lakoff (1987) pour *there*, le fait qu'*il y a* puisse détenir une valeur locative ou une valeur existentielle ne semble pas fortuit. Selon cet auteur, localiser un référent revient à postuler son existence⁷, il n'est donc pas étonnant qu'en français, comme en anglais pour *there*, *il y a* peut détenir ces deux valeurs. Martin (2002) remet en question l'opposition faite entre ces deux valeurs. Selon cet auteur, elle repose en fait sur la distinction entre l'existence en soi et l'existence occurrentielle. L'existence en soi, conceptuelle, correspond au *Sein* en allemand et l'existence occurrentielle, le *Dasein* en allemand, signale la présence d'un élément à un emplacement. Ainsi, contrairement à Jeanjean (1979), Blanche-Benveniste (1990), Léard (1992) et Anscombe (1995), Martin (2002) propose de regrouper ces deux valeurs sous l'appellation d'existentiel. Il rejoint en cela les observations de Van Oosten (1986) qui remarque que les notions de localisation et d'existence sont souvent reliées. L'extrait 24 illustre cet aspect.

Extrait 24 : FNRS F, 1215 « *il y a un métro à Naples* »

- 1 Q non mais xxx y a un métro à naples/
 2 N mais oui [il y a :
 3 ? [xx
 4 Q ah ça j:-^j'ignorais qu'il y avait un métro à naples
 5 ? ((rire))

Dans cet extrait, les locuteurs Q et N discutent de l'existence de lignes de métro à Naples. A la ligne 1, le locuteur Q montre sa surprise et demande s'il y a un métro à Naples. Cependant, il pourrait tout aussi bien s'agir de localiser un référent – des lignes de métro – dans un espace désigné, *Naples*. Ce rapprochement entre valeurs locatives et valeurs existentielles complète la discussion à propos du rapprochement entre cette valeur locative, ce *repérage*, et cette autre valeur du segment [*il y a*].

Enfin, contrairement à ce que nous avons pu voir pour la construction présentative clivée, le *il y a* existentiel peut comporter une négation.

⁷ «As Fillmore, Thorne, Kuno, and Lyons observed, it is no accident that the same word – there – occurs in both constructions. It is generally agreed that the deictic there is in some sense the more basic of the two and that the existential use is extended from the deictic use. The common sense explanation seems to be that things that exist must exist in a location, or in slogan form: to be is to be located» (Lakoff, 1987: 470).

Extrait 25 : FNRS A, 3933 « *il y a pas de volonté politique* »

- 1 Q ici à neuchâtel . pour faire pour faire des expériences d’immersion .
→ 2 il y pas de volonté politique [j’ai pas l’impression

2.2.3 Le « il y a » lié à la quantification

Martin (2002) évoque encore l’implication d’*il y a* dans la quantification.

Extrait 26 : FNRS J, 1650 « *les aspects qu’il faudrait traiter* »

- 1 B ouais il y aurait .. beaucoup d’aspects qu’il faudrait (traiter)

Lorsqu’*il y a* détient cette valeur, l’expression référentielle à la suite d’*il y en a* peut être le pronom indéfini *en*.

Extrait 27 : FNRS B, 1130 « *les faux amis les bons amis* »

- 1 B or [moi j’y insiste beaucoup sur les ((petits rires)) les BONs amis
2 Q [mhm
3 ((rires))
→ 5 B parce qu’entre l’italien et le français il y en a beaucoup
→ 6 G ouais il y en a beaucoup hein

Extrait 28 : FNRS A, 835 « *il y en a trois en suisse* »

- 1 M oui mais alors il y en a trois en suisse des comme ça hein

Extrait 29 : FNRS I, 1644 « *le défi* »

- 1 L .h et le défi pour eux était vraiment il y a aucune
2 pression ils vont pas être testés sur cette lecture mais vraiment .
3 par plaisir on va essayer vraiment entrer par le plaisir
4 .h

Morel (1992) regroupe cette acception sous l’étiquette d’existentiel (Morel, 1992 :511).

2.2.4 Le « il y a » à valeur de restriction

Du fait que le présentatif *il y a* puisse être associé à une négation et à la quantification découle la valeur de restriction décrite par Jeanjean (1979) et Blanche-Benveniste (1990).

Extrait 30 : FNRS D, 2248 « *il y aura qu'un seul accent* »

1 D [au bout d'un certain moment il y aura qu'un seul accent/
2 N mhm

Ces diverses acceptions sémantiques des segments [*il y a SM*] reposent en fait sur les unités linguistiques qui les composent, qui marquent ici la restriction ou, selon la partie précédente, la quantification. Ces diverses acceptions seraient en fait intégrées à la valeur existentielle.

2.2.5 « il y a » à valeur temporelle

Damourette et Pichon (1934), Jeanjean (1979), Blanche-Benveniste (Blanche-Benveniste, et al., 1990) et Béguelin (2003) décrivent également les constructions en *il y a* avec une valeur temporelle. Jeanjean (1979) et Blanche-Benveniste et al. (1990) confèrent une valeur prépositionnelle à ce type de construction, suite à un phénomène de grammaticalisation. Si la commutation par une préposition est tout à fait possible, et la distinction pertinente, cette manipulation ne contredit pas l'hypothèse considérant que *il y a* présente la durée de manière réifiée. Ainsi, Martin (2002) propose de considérer que dans ce cas *il y a* marque l'existence d'un intervalle temporel. Cet usage pourrait rejoindre l'usage de *voilà* décrit par Bergen et Plauché (2005).

2.2.6 « il y a » suivi d'une pseudo-clivée

Lagae & Rouget (1998) relèvent des exemples tels que l'extrait suivant.

Extrait 31 : FNRS B, 1907

1 L .h BON il y a: un: élément qu'on [néglige quand on&
2 B [xxx
3 L &parle de notre enseignement c'es:t ... l^l'aspect formateur

Dans cet extrait, la proposition en *il y a, il y a: un: élément qu'on [néglige*, est suivie à la ligne 3 par une proposition en *c'est, c'est: ... l'^l'aspect formateur*, qui vient spécifier l'expression référentielle à la suite d'*il y a*. Dans ce type de configuration syntaxique, l'expression référentielle est sous-spécifiée et cette spécification est fournie par la proposition suivante (Blanche-Benveniste, 2010; Declerck, 1994; Roubaud, 2000).

2.2.7 D'autres types de configurations...

Nous avons évoqué précédemment des configurations syntaxiques dans lesquelles le segment [*il y a SN*] est suivi d'une proposition dans lesquelles un élément de reprise, un pronom personnel, reprend le référent évoqué dans le segment précédent (*il y en a ils ont mauvais caractère*, Choi-Jonin, Lagae, 2005)). Ces configurations répondent à la définition des constructions clivées de Davidse (2000), notamment pour la relation sémantique entre la première et la seconde proposition qui serait anaphorique.

Ce type de configuration syntaxique a donné lieu à d'amples discussions concernant son degré de proximité avec la construction présentative clivée. Nous avons évoqué les aspects structuraux et nous évoquerons les aspects informationnels dans le chapitre suivant. En reprenant les postulats de la grammaire des constructions, nous proposons d'aborder ces constructions en termes de constructions centrales et non centrales. Ainsi, dans cette perspective:

« We will be claiming that the category of clause in a language is radially structured, with a central subcategory and many non central categories. The central clause structures exhibit a direct and regular relationship between form and meaning, specified by general principles which we will refer to as central principles. Noncentral clause structures are systematically related to central clause structures, and their form-meaning correspondences derive in large part from those which are more central. Thus, the form-meaning correspondences of noncentral clause structures are highly motivated – by their relation to more central structures and by the form–meaning correspondences given by the central principles. »

(Lakoff, 1987 :463)

Les constructions présentatives clivées correspondraient dans cette perspective à la construction centrale tandis que les configurations syntaxiques évoquées ici seraient des structures dérivées de la première. Si nous reconnaissons la familiarité entre ces diverses configurations, l'étude du déploiement de ces configurations, en prenant en compte les activités réalisées par les

participants de l'échange permettra de dégager les éléments qui relient ces diverses configurations et les valeurs sémantiques évoquées.

Dans le chapitre suivant nous présentons les travaux principaux relatifs à la structure informationnelle de la construction présentative clivée comme de celle des diverses configurations syntaxiques en *il y a...*

3 La structure informationnelle des configurations syntaxiques impliquant « il y a »

3.1 La transparence de la syntaxe du français par rapport à la structure informationnelle

Lambrecht (1994) insiste régulièrement sur la grande transparence de la syntaxe du français parlé par rapport à sa structure informationnelle. Lambrecht (1987) définit ainsi un ordre préférentiel des mots en français parlé, *preferred clause structure*, qui ne correspondrait à l'ordre des mots SV(O) classiquement évoqué comme l'ordre canonique dans la syntaxe du français. Ainsi, cet auteur observe que les expressions référentielles nominales ne sont pas fréquentes en fonction sujet mais sont davantage présentes en fonction objet, dans un syntagme prépositionnel, ou encore au sein de compléments non sélectionnés. La fonction sujet est préférentiellement occupée par des pronoms personnels clitiques. Lambrecht (1987) propose ainsi la structure préférentielle pour les propositions du français :

(TOP) [clitique + verbe (X)] (ATOP)

Dans cette structure, X est une expression référentielle nominale facultative qui correspond au focus de la proposition dans le cas d'un focus argumental (« *The constituent filling the optional X position is pragmatically the focus of the clause* », Lambrecht (1987 :220)), ou fait partie de ce dernier, dans le cas d'un focus phrastique. Nous verrons que Lambrecht (1994) distingue différents types principaux de focus et donc de structuration informationnelle. Le pronom clitique renvoie au référent topique de la proposition. Le topique peut encore occuper une position extra-propositionnelle, disloqué à gauche – TOP – ou disloqué à droite – ATOP. Nous revenons, dans les chapitres suivants, sur les notions de topique et de focus. Topiques et focus sont en fait à considérer comme des présuppositions de topicalité et de focalité réalisées par le locuteur. La présupposition de topicalité est le fait de considérer, ou non, un référent comme un centre d'intérêt potentiel dans le discours, sur lequel va porter la prédication. La présupposition de focalité est la

présupposition qu'une information nouvelle est la plus éloignée des connaissances des interlocuteurs. La syntaxe du français parlé est donc, selon Lambrecht (1994), largement transparente avec la structure informationnelle. Des constructions syntaxiques, parmi lesquelles, la construction présentative clivée, permettent de respecter cet ordre préférentiel des mots en français. Ainsi,

« *[grammatical] constructions have the effect of ordering the basic constituents of the clause in such a way that the preferred clause structure is preserved under the various pragmatic circumstances of the discourse (...).* »

(Lambrecht, 1987 :219)

Lambrecht (2001a) décrit un certain nombre d'outils disponibles aux locuteurs de diverses langues pour marquer une information comme focus. Dans des langues comme l'italien ou l'espagnol par exemple, l'inversion sujet-verbe permet d'éviter de poser un référent focus en début d'énoncé. Dans d'autres langues, comme l'anglais, le marquage prosodique permet d'organiser la structuration informationnelle de l'énoncé. Dans cette langue, un référent focus peut apparaître en position sujet. L'expression référentielle qui y réfère est alors marquée par un accent prosodique. Or, l'inversion sujet-verbe est très peu utilisée en français parlé et le placement des accents prosodiques à d'autres endroits qu'en fin de groupe intonatif est peu fréquente. Le français est une langue dont les accents de groupe marquent la fin d'un groupe intonatif sur sa dernière syllabe. Les accents de focalisation, dits secondaires, qui portent sur le début d'une unité linguistique, ne sont pas aussi fréquents qu'en anglais. Ainsi, le français a recours à un troisième type d'outil pour organiser la structure informationnelle d'une proposition : les constructions syntaxiques. Parmi ces constructions syntaxiques, Lambrecht (1994) identifie les dislocations à gauche ou *TOP* et les constructions disloquées à droite, *ATOP*. Les dislocations à gauche permettent de promouvoir un référent déjà accessible au statut de topique. Une première expression référentielle nominale apparaît en position extra-propositionnelle et est reprise au sein de la proposition avec un pronom personnel clitique coréférentiel avec cette dernière.

Après avoir précisé notre acception des termes de topique et de focus, nous évoquerons les constructions impliquées dans la structuration informationnelle parmi lesquelles les dislocations à gauche (Lambrecht, 2001b) et pour ce qui nous intéresse ici, la construction présentative clivée en *il y a* (Lambrecht, 1986, 1988, 2001a, 2002).

3.2. La notion de topique

La notion de *topique* issue des travaux de logique pour évoquer le *sujet logique*, est reprise par Bally (1932) en français, sous le terme de *thème*, par l'Ecole de Prague (Firbas, 1992; Mathesius, 1975) ou encore, dans la littérature anglo-saxonne, par Hockett (1958). Elle a été utilisée dans le domaine de linguistique de la phrase qui a été reprise en syntaxe (Rizzi, 1997), en sémantique (Erteschik-Shir, 2007; Furukawa, 1996; Lyons, 1968) pour être étendue au domaine de la structuration informationnelle et du discours (Dik, 1997; Gundel, 1975, 1988; Gundel, Hedberg, & Zacharski, 1997; Lambrecht, 1994; Reinhart, 1982; Vallduví, 1992). Cette notion,

Cette notion de topique a été définie en opposition à d'autres notions, sans que ces oppositions ne se recouvrent nécessairement : *thème/rhème* (Daneš, 1968; Firbas, 1992; Mathesius, 1975; Vallduví, 1992), *thème/propos*, *topique/commentaire* (Gundel, 1974, 1988; Gundel, et al., 1997; Hockett, 1958; Lyons, 1970), *topique/focus*, *présupposition/focus*⁸ (Chomsky, 1971; Jackendoff, 1972) et *topique/prédicat* (Erteschik-Shir, 1997).

Dans la perspective de l'école de Prague, Daneš (1968) affirme que le thème recouvre deux acceptions. Dans la première acception, le thème correspond au sujet grammatical ou logique, l'élément dont on dit quelque chose. Le rhème correspondant, dans cette opposition thème-rhème, à l'assertion à propos du thème, l'ordre normal étant l'ordre thème-rhème. Dans une seconde acception, le thème correspond donc à ce qui est connu, le rhème correspondant alors à l'information nouvelle. Dans l'acception de Hockett (1958), le topique s'inscrit dans la dichotomie topique-commentaire et le limite au premier élément de la phrase, l'élément dont on dit quelque chose. L'ordre canonique dans la phrase, de manière universelle, dans toutes les langues, serait l'ordre topique-commentaire. A la suite de Hockett (1958) et de Sapir (1968), Lyons (1968) distingue le topique du commentaire qui est fait à son propos. Certains auteurs, comme Kuroda (1973 :85) soulignent que l'opposition topique-commentaire apporterait une ambiguïté terminologique supplémentaire.

Halliday (1967) utilise à la fois les oppositions topique-commentaire et thème-rhème et reprend la définition proposée par Hockett (1958). Comme pour ce dernier, selon Halliday (1967), la topicalité n'a pas nécessairement à voir avec le caractère *donné* ou *connu* d'un élément.

Dans la perspective de la grammaire générative, le *topique* renvoie à un élément antéposé séparé du reste de la proposition par une pause et un marquage prosodique qui correspond à l'information ancienne, accessible (Chomsky, 1965; Rizzi, 1997). Le topique correspond donc ici

⁸ Quelle que soit la perspective, la notion de topicalité est associée à la notion de *présupposition* voire lui est synonyme.

à un emplacement syntaxique et constitue une projection dans la périphérie gauche de la phrase, en position de spécificateur. Jackendorff (1972) glisse vers une définition sémantique de cette perspective en associant la topicalité à la notion d'agentivité.

Au niveau sémantique, la topicalité a à voir avec la valeur vériconditionnelle de l'énoncé, du prédicat par rapport au topique, plutôt qu'à une position syntaxique. Selon Lyons (1970), le *topique* est l'élément dont on dit quelque chose et le *commentaire* ce qui est dit à son propos.

A l'intérieur de la perspective pragmatique, une multitude d'acceptions sont également usitées. Tout d'abord, la notion de topique initialement définie au niveau de la prédication a progressivement glissé vers le niveau discursif. Halliday (1967) distingue ainsi le topique en termes d'unité de proposition et le topique en termes discursifs. A l'intérieur de la proposition, le topique est défini à partir de sa position dans la proposition selon une opposition thème/rhème comme le *point de départ* de la proposition, le premier élément de la proposition. Chafe (1976) s'appuie sur les propositions dans lesquelles le rhème est situé au début de la proposition pour justifier que le topique ne doit pas être utilisé pour le premier élément de la proposition. Il conserve l'opposition topique-commentaire introduite par Hockett (1958) mais attribue cette opposition à l'opposition entre les connaissances supposées présentes par le locuteur dans l'esprit de son interlocuteur – le topique – et l'information qu'il croit ajouter dans son esprit – le commentaire.

Au niveau discursif, la définition de la notion de topique a logiquement suivi l'évolution des approches relatives au discours. Initialement, la notion de topique a été abordée dans une perspective textualiste dans laquelle la cohésion, et la topicalité, reposaient uniquement sur le cotexte (Halliday, 1967; Halliday & Hasan, 1976; Kuno, 1972). Halliday (1967) et Halliday et Hasan (1976) font intervenir l'intonation afin de distinguer le *topique*, le référent donné, en début d'énoncé, avec une intonation non marquée, de l'information nouvelle, qui détiendrait une intonation marquée et serait placée en fin d'énoncé. Selon, Kuno (1972, 1978) le référent topique, donné, est évoqué en terme de *recupérabilité* 'recoverability', l'interlocuteur pouvant retrouver un référent topique à partir de sa *prédictibilité* – 'predictability' – de topicalité, un référent donné pouvant être susceptible d'être repris dans le reste du discours.

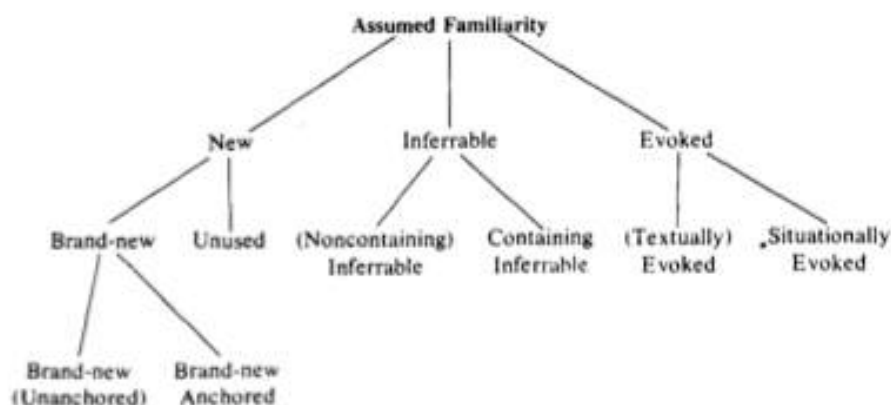
Progressivement, la notion de topicalité a intégré des aspects attentionnels, informationnels et cognitifs. Givón (1987, 1995a, 1995b, 1983) évoque ainsi la notion de topicalité en la mettant en relation avec le statut attentionnel du référent, son caractère *nouveau* ou *donné*, 'givenness'. Ainsi,

« *The most common element of old (=connecting) information in the clause is its main topic, most often the subject; the vast majority of clauses in natural text have subjects; and the vast majority of subjects are definite- i.e. connecting information* »
(Givón, 1995a :358)

Givón (1983) évoque ainsi un *continuum de topicalité*, ‘topicality continuum’, la topicalité étant définie en terme de *distance référentielle* dans le discours, définissant son statut attentionnel. Cet auteur prend en compte également les éventuels cas d’*ambiguïté* d’une expression référentielle et de *persistance* d’un référent dans le discours. Cette notion de distance est reprise par divers auteurs (Ariel, 1988; Birner & Ward, 1998; Clark & Sengul, 1979; Givón, 1983). Ce continuum de topicalité rejoint un certain nombre d’échelles et de continuum parmi lesquels, l’*échelle de familiarité*, ‘familiarity scale’, de Prince (1981), la *hiérarchie d’accessibilité*, ‘accessibility hierarchy’ d’Ariel (1988, 1990), la ‘givenness hierarchy’ de Gundel et al. (1993) et le niveau d’*activation* de Chafe (1994).

Prince (1981b) définit ainsi un référent *donné* comme un élément d’*arrière-plan*, détenant une grande *familiarité* pour l’interlocuteur (cf. Figure 33). Cette auteure préfère en effet la notion de familiarité à la notion de *connaissances partagées* (Clark & Marshall, 1981; Clark & Sengul, 1979). Son échelle de familiarité comprend en fait un certain nombre de nuances. Un référent familier a pu être *évoqué* dans le discours, ou encore être présent dans la situation – ‘situationally evoked’. Un référent nouveau peut ne pas avoir été *évoqué* mais être retrouvé à l’aide d’inférences – ‘inferable referents’. De même, il peut être « *tout neuf* » – ‘brand new’ – ou encore être seulement *non utilisé* – ‘unused’. Prince (1981b) distingue encore les référents *ancrés*– ‘anchored’ – par rapport à d’autres référents déjà introduits dans le discours.

Figure 2 : Familiarité définie par Prince (Prince, 1981a :237)



Chafe (1976) préfère le terme de *conscience* au terme de *connaissance* (Clark & Marshall, 1981; Clark & Sengul, 1979) et, comme Prince (1981a) qui parle de *familiarité assumée* – ‘assumed familiarity’ –, il pointe le fait qu’il s’agit pour le locuteur de réaliser des hypothèses quant à la *saillance* d’un référent dans la conscience de son/ses interlocuteur(s). Cette notion de *saillance* ‘saliency’ renvoie à l’importance qu’un référent peut occuper dans la conscience de l’interlocuteur. Il utilise également le terme d’*identifiabilité* afin d’évoquer les référents déjà évoqués dans le discours ou saillants, et qui peuvent être *retrouvés* – ‘recoverable referents’. Un référent spécifique identifiable peut par exemple être évoqué pour la première fois mais appartenir à une catégorie de référents déjà évoquée. Ce référent peut également être identifiable pour être présent dans la situation d’interaction et appartenir au ‘focus of consciousness’ (Chafe, 1980), que nous traduirons *focus attentionnel*. Le *topique* est selon Chafe (1976) le référent saillant, au *centre d’attention*, à l’*avant-plan*. Le topique constitue alors le *cadre spatial, temporel et individuel* de la prédication, le *domaine topical*, ‘topic domain’, sur lequel porte la prédication (cf. aussi Haiman, 1978). Cette acception du topique est reprise, dans une perspective sémantique, par la notion de *topique scénique* d’Erteshik-Shir (1997) et rejoint les travaux de Li et Thompson (1976). Outre cette notion d’avant-plan et de cadre, les travaux interlangues de ces derniers auteurs ont largement contribué à distinguer la notion de topique de la notion de sujet grammatical.

La notion de *focus attentionnel* ou d’avant- ou d’arrière-plan est un des aspects qui amène une grande confusion autour des travaux à propos de la topicalité. Des auteurs comme Prince (1981) par exemple, tendraient au contraire à considérer les topiques comme un élément d’*arrière-plan*. Ces notions d’avant-plan et d’arrière plan, ou de *forme-fond*, ‘figure-ground’, sont encore utilisées dans la grammaire cognitive par Langacker (1991, 2000) ou Talmy (1988) qui définissent le topique selon cette opposition. Selon ces auteurs, le locuteur peut placer, à l’aide des constructions syntaxiques qu’il produit, une information en avant-plan, et au contraire laisser une autre information dans l’arrière-plan, à la manière d’une mise en scène du discours.

Une autre approche aborde la topicalité en la définissant en termes d’*aboutness* – ce à propos de quoi un énoncé apporte une information nouvelle (Reinhart, 1982). Cette description en termes d’*aboutness* permet de libérer la notion de topique des oppositions *donné/nouveau*, *topique/commentaire*, *topique/focus* qui amènent une certaine confusion. Tout référent donné n’est pas nécessairement topical et inversement.

Lambrecht (1994) utilise le terme de topique dans cette acception. Ainsi Lambrecht (1994) définit la topicalité comme suit:

« the characterization of «topic» adopted here may be summarized as follows. A referent is interpreted as the topic of a proposition if IN A GIVEN DISCOURSE the proposition is construed as being ABOUT this referent, i.e. as expressing information which is RELEVANT TO and which increases the addressee's KNOWLEDGE of this referent.»

(Lambrecht, 1994 :127)

Lambrecht (1994) insiste sur le fait que la topicalité est une *relation pragmatique* entre un référent et une proposition qui survient dans un certain contexte discursif (*« Topic is a PRAGMATICALLY CONSTRUED SENTENCE RELATION »*, (Lambrecht, 1994 :127)). Lambrecht (1994) ne limite pas la notion de topique aux éléments qui occupent le début de la phrase. Le topique ne correspond pas nécessairement au sujet de la phrase. Ainsi,

« Even though this topic definition is derived from the traditional definition of «subject», the two notions «topic» and «subject» cannot be conflated. Topics are not necessarily grammatical subjects, and grammatical subjects are not necessarily topics»

(Lambrecht, 1994 :118)

Il est important de souligner que selon Lambrecht (1994), la topicalité ne se détermine pas à partir de la forme linguistique, mais à partir de contexte discursif dans lequel la phrase survient :

« In order to determine whether an entity is a topic in a sentence or not it is often necessary to take into account the discourse context in which the sentence is embedded.»

(Lambrecht, 1994 :120)

Néanmoins, selon Lambrecht (1987), le topique peut être marqué par syntagme nominal lexical disloqué à gauche, qu'il dénomme TOP – T –, ou à droite, qu'il dénomme anti-TOP – AT – ou encore être repris par un pronom – noté t – qui peut être clitique ou relatif. Dans le cas de la dislocation, le syntagme nominal apparaît dans une position extra-propositionnelle sans marquage de cas, ni fonction syntaxique. Il peut également être repris par des pronoms personnels clitiques, en fonction sujet ou objet. Lambrecht (1994) prévoit ainsi des cas où il y aurait plusieurs topiques.

Cette description rejoint les descriptions de Prince (1978, 1981b, 1992), de Ward & Birner (1995, 1996, 1998), Gundel (1975, 1977), Gundel, et al. (1997) et de Givón (1995a, 1995b) qui définissent une échelle des fonctions syntaxiques des expressions référentielles en fonction de leur niveau de topicalité. Ainsi, une expression référentielle en fonction sujet est préférentiellement

topicale par rapport à celle en fonction objet ou en fonction de complément prépositionnel. Givón (1995a, 1995b) met également en relation la topicalité avec les marques linguistiques utilisées selon une échelle allant de l'anaphore zéro et des pronoms personnels clitiques, pour les référents topiques, aux expressions référentielles définies puis enfin aux indéfinies, pour les référents non topiques. Ainsi, selon Givón (1995b), une expression référentielle pronominale en fonction objet pourrait référer au topique secondaire.

Un référent topique correspond davantage à une valeur sémantique d'agent et est impliqué dans une proposition contenant un verbe d'action plutôt qu'un verbe d'état. Ainsi,

« a topic referent is usually described as being involved in some action or process rather than a state. And actions and processes tend to involve more agentive participants. »

(...)

« Referents with high topicality will therefore tend to appear in clauses of higher transitivity. And high transitivity is usually considered to be a property of main rather than subordinate clauses. »

(Lambrecht, 1987 :236)

Lambrecht (1994) définit également une *échelle d'acceptabilité des topiques* – 'topic acceptability scale' présentée dans la figure 3. Plus un référent est actif, plus il est susceptible d'être un topique acceptable. Puis son acceptabilité va en décroissant, depuis le référent accessible, le référent identifiable inactif, « unused », le nouveau référent non-identifiable « brand-new », ancré dans le discours par un autre référent, jusqu'au référent non-identifiable non ancré qui ne peut pas être topique.

Figure 3 : (Lambrecht, 1994:166)

THE TOPIC ACCEPTABILITY SCALE

Active	most acceptable
Accessible	
Unused	
Brand-new anchored	
Brand-new unanchored	least acceptable

Lambrecht (1987) distingue des niveaux de topicalité en évoquant la notion de *topicalité haute*, ‘high topicality’, qui correspond pour un topique à la possibilité d’être repris comme topique dans les propositions suivantes. Ainsi,

« *higher topicality of a referent entails that the referent is a more salient protagonist in the discourse. And salience in the discourse entails that the referent will tend to be a topic in more than one clause, i.e. will extend anaphorically over a stretch of discourse. A more salient referent is also likely to be more specific and individuated* »

(Lambrecht, 1987 :236)

Lambrecht (1994) remet cependant en question l’acception de Givón (1983) qui renvoie, en parlant de topique, à tous les référents évoqués dans le discours. Selon Lambrecht (1994), un référent topique est en effet un référent nécessairement accessible, mais cette condition n’est pas suffisante, il faut encore qu’une nouvelle information soit ajoutée à son propos par la prédication. L’acception du terme de topique en terme d’*aboutness* fait que cette notion se situe au niveau de la prédication dans la mesure où chaque apport d’une nouvelle information détient un topique qui n’est pas nécessairement le même que la prédication précédente. De nombreux auteurs distinguent ainsi le *topique de proposition* tel que le définit Lambrecht (1994) (ou *thème* de Dik, 1997) du *topique discursif* (ou *topique* de Dik, 1997) (cf. Halliday & Hasan (1976); Ochs & Schieffelin (1976), van Dijk (Teun A. Van Dijk, 1977), Reinhart (1982); Barnes (1985), Van Oosten (1986) pour une discussion à propos de cette distinction). Cadiot et Fradin (1990) réalisent le même type de distinction en signalant le fait que le *topique phrastique*, le *thème phrastique* dans leur terminologie, est un *actant* dans l’énoncé qui suit tandis que le *topique discursif*, ou le *thème discursif*, est une *rubrique* de l’énoncé qui suit. Lambrecht (1994) utilise deux tests pour distinguer ces deux notions, le test de l’*à propos de*, ‘aboutness’, (Reinhart, 1982) pour le topique de la proposition, et le ‘as for’, *au sujet de*, (Gundel, 1974) pour le topique discursif, qui sont utilisés par d’autres auteurs pour déterminer les topiques qu’ils soient phrastiques ou discursifs.

La notion de topique discursif est une notion assez floue pour laquelle ont été proposées, comme pour la notion de topique, diverses définitions, parfois contradictoires. Le topique discursif est parfois défini comme l’entité évoquée de manière récurrente dans une séquence de discours (cf. la notion de *topic framework* de Brown et Yule (1988)). Van Dijk et Kintsch (1983) la définissent comme une *macrostructure sémantique*. Ces derniers auteurs distinguent parfois le *topique séquentiel* qui permet d’isoler des séquences organisées autour du même topique dans le discours.

Lambrecht (1994) s'intéresse principalement au topique phrastique. Néanmoins, ce topique au niveau de la prédication se définit au niveau du contexte discursif précédent et n'est donc pas découplé du niveau discursif. Par exemple, dans un énoncé tel que *after the children went to school* dans lequel le fait que les enfants soient allés à l'école est présenté comme présupposé dans le contexte discursif, il s'agit d'une proposition sans topique pour lequel Lambrecht (1994) évoque la notion de *scene-setting* qui fournit l'arrière-plan temporel des propositions qui suivent. Le chapitre suivant évoque d'autres types de propositions, dites événementielles ou 'sentence-focus', qui ne contiennent pas de topique.

3.3. La notion de focus

Tout comme la notion de topique, la notion de focus a également reçu diverses acceptions dans la littérature. Classiquement le focus est défini à partir de l'opposition entre topique et focus, qui serait une évolution de l'opposition entre information nouvelle et ancienne, ou encore focus/présupposition. Le focus est traditionnellement associé à un marquage prosodique (Chomsky, 1971; Chomsky & Halle, 1968; Rebuschi & Tuller, 2001) ainsi qu'à des constructions syntaxiques particulières, dont les clivées (Rebuschi & Tuller, 2001). Rebuschi et Tuller (2001) affirment que tout en étant une notion discursive, le focus a une dimension grammaticale. Ainsi,

« Focus has a discourse function, but is unquestionably a product of grammar. Its grammatical manifestation may be phonological, morphological, or syntactic, and to be related to various «components» of grammar. » »

(Rebuschi & Tuller, 2001 :2)

Ces même auteurs remarquent néanmoins que Chomsky (1981) fait très peu recours à cette notion dans ses descriptions, ainsi :

« «Very little heed is paid to focus in Chomsky (1981): the «rule of focus» still belongs, along with «the rule of quantifier movement» and «the LF rule of wh- movement» to the list of abstract, post-s-s, instances of Move- α . » »

(Rebuschi & Tuller, 2001 :8)

Plusieurs focus sont distingués : le *contrastif*, ou encore dit *exhaustif* – ‘exhaustive listing property’ – et le non contrastif (Rebuschi & Tuller, 2001). Clech-Darbon et al. (Clech-Darbon, et al., 1999 :86) évoquent plutôt une opposition entre focus *large, présentatif*, - ‘broad (or presentational)’ – et focus *étroit, contrastif* – ‘narrow (or contrastive focus)’. Ces auteurs distinguent encore les focus *présentationnels* – ‘broad presentational focus’ – des focus *événementiels* – ‘broad event-related focus’.

Dans la perspective de la grammaire cognitive, Talmy (Talmy, 1988) définit la focalisation en décrivant le fonctionnement du discours qui focalise l’attention et la distribue sur des éléments d’arrière-plan. Dans un même ordre d’idée, Langacker (1987, 2000) aborde la focalisation en décrivant de quelle manière un locuteur peut construire une même scène de diverses façons dans son discours en focalisant différents éléments de la situation. Par des opérations de *cadrage*, le locuteur définit ainsi une *scène*, qui est en fait une partie d’un *domaine cognitif*, sur laquelle porte la prédication – *scope of predication* – qui constitue une *base*. Une structure, dite de *profil*, met en avant l’élément impliqué dans la prédication. Dans cette perspective, le focus est ici très proche de descriptions du topique telle que celles qui ont pu être proposées par Chafe (1976) ou Li & Thompson (1976).

Dans une perspective discursive, la notion de focus a également été étudiée conjointement à la notion de topique (Gundel, 1988; Lambrecht, 1994, 2002; Tomlin, Forrest, Pu, & Kim, 1997), sans que ces deux notions n’aient été nécessairement opposées. Lambrecht (1987, 1994) définit le focus d’une proposition comme la partie de l’information nouvelle la plus éloignée des présuppositions du locuteur à propos des connaissances partagées avec son interlocuteur :

« the term *focus*, which stands for the more explicit relational expression focus of the assertion or focus of the (new) information, refers to that element in the case which is singled out as the most salient part of the new information, or, as little precisely, to that element by which the assertion expressed by the proposition differs most saliently from the pragmatic presupposition, which I define as the assumed state of information of the addressee at the time of the utterance. »
(Lambrecht, 1987 :220)

Comme pour la topicalité, Lambrecht (1987, 1994, 2000) définit la focalité comme une relation pragmatique

« Note that the focus expresses «new information» only insofar as it indicates an unpredictable (or non-topical, cf. below) relationship between a referent and a proposition. The referent of the focus constituent (if the focus is a referential item) does not have to be new in the discourse. »
(Lambrecht, 1987 :221)

Cette notion de relation pragmatique est essentielle pour ne pas réaliser de confusion entre la notion de focus et la nouveauté d'un référent. La notion d'information la plus saillante parmi l'information apportée dans une proposition est à distinguer du niveau d'accessibilité d'un référent. Ainsi,

« thus, while 'focus' refers to a pragmatic relation expressed in a proposition, 'given', 'recoverable' and 'new' refer to temporary psychological statuses of referents in the mind of the speaker/hearer, independently of the role these referents play as elements play in the proposition. »
(Lambrecht, 1987:221)

Et plus loin,

« «It is important to draw a distinction between the focus of the new information, which is found in every clause, and a new discourse referent, which is not an obligatory part of every clause. »
(...)
« in spoken French, every new discourse referent that the speaker wishes to mark as such must appear in focus position. But, as noted above, every focus constituent does not have to contain a new discourse referent. »
(Lambrecht, 1987 :221)

Lambrecht (1994, 2000) distingue différents types de focus qu'il identifie à partir de questions. Le premier type de focus, le focus *prédicatif* répond à la question *qu'est-ce qu'a fait...?* 'what did...?'. La structure informationnelle d'un énoncé répondant à cette question correspond en fait à une structure du type topique-commentaire. Dans ce cas, le focus est la prédication de la proposition, qui ajoute une nouvelle information à propos d'un référent topique. Ce type de proposition correspond aux énoncés *catégoriques* décrits par Kuroda (1973) et présentés précédemment.

Le second type de focus, le focus *argumental* répond à la question *qui...?* et *quoi...?* ‘who...? what...?’. Dans ce cas, Lambrecht (2001a) dénomme ces focus *des focus identificatoires* ou *contrastifs*. Lambrecht (1994) parle encore de phrases *identificationnelles* – ‘identificational sentences’ – dans lesquelles le sujet n’est pas le topique mais identifie l’argument d’une proposition. Parmi ces phrases identificationnelles, Lambrecht (Lambrecht, 1994) distingue encore les notions d’*exhaustivité* – ‘exhaustive’ – ou de *liste* – ‘listing’.

Le troisième type de focus, le focus phrastique – ‘sentence-focus’ - répond à la question *qu’est-ce qui s’est passé ?* ‘what happened ?’. Le focus porte alors sur l’ensemble de la phrase et détient une valeur événementielle – ‘event-reporting’ en anglais. Cette structure informationnelle correspond au jugement sémantique thétique évoqué précédemment. D’un point de vue discursif, le focus portant sur l’ensemble de la phrase, cette phrase est indépendante du reste du discours :

« since the focus of the assertion covers the entire proposition «The children went to school», the sentence is contextually relatively independent and could be felicitously uttered «out of blue» »
(Lambrecht, 1994 :124)

Lambrecht (2000) et Lambrecht & Polinsky (1997) distinguent les structures avec un focus phrastique des structures avec un focus prédicatif. Dans le premier cas, il ne s’agirait pas d’une relation topique-commentaire. La structure informationnelle du focus phrastique ne contient pas de référent topique. Ce type de proposition correspond à ce que Kuroda (1973) dénomme les phrases thétiques (cf. Cornish (2005) pour une discussion à propos de ces phrases).

Lambrecht (1994) met beaucoup en avant la transparence de la syntaxe du français par rapport à la structure informationnelle. Ainsi,

« in the French sentence both the semantic and the syntactic structure are accommodated to an independently motivated information structure, at the price of complex semantic and syntactic adjustments. »
(Lambrecht, 1988 :141)

Selon Lambrecht (1994, 2000), les constructions syntaxiques en français parlé permettent de respecter la structure préférentielle du français parlé dont la syntaxe est transparente avec la structure informationnelle. Ainsi,

« the constructions of spoken French to be discussed all have in common that they respect, in one way or another, the preferred clause structure [clitic+Verb(X)]. »

(Lambrecht, 1987 :223)

Nous allons donc dans le chapitre suivant étudier une de ces constructions, objet de notre recherche, la construction présentative clivée.

3.4 Structure informationnelle et construction présentative clivée

Ainsi selon Lambrecht (1988, 1994, 2001a, 2001b, 2002), des constructions syntaxiques permettent de respecter la structure préférentielle des énoncés en français. Le clivage permettrait par exemple à un référent focus de ne pas apparaître en fonction sujet.

« The clefting process creates an additional postverbal slot in which the focus NP may appear, preventing it from occurring in initial subject position. »

(Lambrecht, 1988 :141)

Selon Lambrecht (2001a), les constructions clivées sont des constructions bi-propositionnelles qui expriment une proposition simple. Ainsi, Lambrecht (2001a) propose la définition suivante des constructions clivées :

« A CLEFT CONSTRUCTION (CC) is a complex sentence structure consisting of a matrix clause headed by a copula and a relative or relative-like clause whose relativized argument is coindexed with the predicative argument of the copula. Taken together, the matrix and the relative express a logically simple proposition, which can also be expressed in the form of a single clause without a change in truth condition. »

(Lambrecht, 2001a :467)

Un premier type de clivée en français est la clivée en *c'est...qui*, illustrée dans l'extrait 32 :

Extrait 32 : FNRS A, 3643 « *c'est Luc qui l'a piquée* »

- 1 B on pourrait juste revoir la définition de grosjean là/
→ 2 Q *c'est luc qui l'a piquée*
3 R moi je la pique [hein parce qu'il me la faut

La construction clivée à la ligne 2 *c'est luc qui l'a piquée* est composée de deux parties : la proposition *c'est luc* et la proposition *qui l'a piquée*. Selon Lambrecht (2001a), cette construction exprime le contenu propositionnel de la phrase simple, *Luc l'a piqué*. La construction clivée serait cependant nécessaire ici dans la mesure où, dans la phrase simple, l'expression référentielle *Luc* étant en fonction sujet du prédicat *a piqué*, le référent auquel elle réfère serait considéré comme le topique. Or, il s'agit ici de ce que Lambrecht (1994) dénomme un *focus d'identification*. En effet, le locuteur B demande de relire la définition de Grosjean et, à la ligne 2, le locuteur Q indique qu'un des participants de l'échange, *Luc*, a pris le document en question. Du fait de la préférence pour éviter les expressions référentielles référant à un référent focus en fonction sujet en français, la construction clivée permet à l'expression référentielle *Luc* d'apparaître en position finale de la première proposition. Le pronom relatif *qui* de la seconde proposition (*qui l'a piquée*), qui coréfère avec cette dernière, est placé en position initiale, dans de cette proposition. Dans ce type de construction, le référent auquel réfère l'expression référentielle qui suit *c'est*, est accessible, cette expression référentielle peut donc être un nom propre, comme c'est le cas dans cet exemple, un syntagme nominal défini ou encore un pronom comme c'est le cas dans l'Extrait 33.

Extrait 33 : FNRS A, 235

- 1 B *c'est elles qui s- ont développé des [compétences*

Cette construction peut ainsi servir à marquer un contraste. Elle permet encore de présenter un référent comme la totalité des éléments répondant aux caractéristiques contenues dans la proposition relative (cf. Léard (1992) et, en anglais, Davidse (2000)).

Une autre construction syntaxique permet de marquer un *focus d'identification*, en marquant un élément comme répondant aux caractéristiques contenues dans une proposition : il s'agit de la proposition présentative clivée en *il y a*. Dans ce cas, cette construction syntaxique n'attribue pas de valeur d'exhaustivité à un référent, présenté comme l'unique élément répondant à une

caractéristique, mais comme un élément, parmi d'autres, y répondant (Léard, 1992, Lambrecht, 1994). Lambrecht (1994) dénomme *listing* cette lecture sémantique. Ainsi,

« the semantic distinction between the «exhaustive» and the «listing» interpretation of identificational sentences is syntactically expressed via two different kinds of cleft constructions in spoken French. The exhaustive reading is expressed via the ubiquitous c'est-cleft construction (C'est les enfants qui sont allés à l'école), while the listing reading is expressed via a type of avoir-cleft construction in which the relative clause is unaccented (Y a les enfants qui sont allés à l'école (...)). »

(Lambrecht, 1994 :123)

D'autres constructions servent à promouvoir des référents sur l'échelle d'acceptabilité de topiques. Alors que les dislocations à droite surviendraient lorsque les référents seraient hautement saillants, les dislocations à gauche seraient produites alors que les référents seraient accessibles, ou encore dans les contextes de changements topicaux ou d'annonce de topique. Lambrecht (1987, 2001b) reprend ici les distinctions de Prince (1981a) à propos des référents « *tout-neufs* » ou *inutilisés*. Les référents inutilisés seraient les référents qui sont supposément identifiables pour les interlocuteurs mais qui ne seraient pas disponibles pragmatiquement à partir du contexte de production de l'énoncé. Ainsi, à propos de la notion de topique et de la dislocation à gauche :

« in a language like (spoken) French, in which differences in information structure tend to be marked syntactically, (...) if the phrase l'actuel Roi de France 'the present King of France' were to be construed as a topic expression, it would likely appear in right-detached or left-detached position, i.e. the sentence would be Le Roi de France il est chauve or il est chauve le Roi de France. »

(Lambrecht, 1994 :157)

Plus loin, à propos d'une autre construction, la construction présentative clivée, Lambrecht (1994) ajoute:

« if, on the other hand, the sentence were uttered (...) without the King of France being an accessible topic referent, this lack of accessibility would also have to be expressed syntactically and the proposition would be likely to appear in the form of thethetic sentence Il y a le Roi de France qui est chauve (...), in which the referent is formally marked as a non-topic. »

(Lambrecht, 1994 :158)

Ainsi, la construction présentative clivée est une autre construction syntaxique qui permet de respecter la structure préférentielle des propositions en français :

« the ya-cleft is thus a sequence of two clauses of the preferred type which a referent first appears as a focus (the NP) and then as a topic (with $t=qu(i)$) »

(Lambrecht, 1987 :227)

Lambrecht (1987) compare la valeur informationnelle des présentatives clivées et des dislocations à gauche, qu'il dénomme T, et à droite, qu'il dénomme AT de la manière suivante:

« in summary, the T and AT constructions can be interpreted from a cognitive-pragmatic point of view as grammatical devices whereby speakers can name pragmatically recoverable topic referents outside the proposition in order to make them available for given t status within the clause. Whereas the previously discussed Presentational constructions can be defined as strategies «promoting» a referent from focus to t status, the Marked Topic constructions are strategies promoting an already recoverable (T or AT) referent to status. »

(Lambrecht, 1987 :234)

Comme pour les clivées en *c'est*, il s'agit de ne pas faire apparaître un référent focus en position sujet et de lui fournir un slot syntaxique en position post-verbale. Dans le même temps, ce référent est un référent non accessible voire non identifié, « *tout-neuf* » donc. Lambrecht (1994) définit ainsi la fonctionnalité de la présentative clivée comme suit :

« the promotion expressed in presentational sentences are THETIC. The basic communicative function of such sentences is not to predicate a property of an argument but to introduce a referent into a discourse, often (but not always) with the purpose of making it available for predication in subsequent discourse. » »

(Lambrecht, 1994 :177)

Selon Lambrecht (1988, 1994), la construction présentative clivée correspond à une phrase à jugement thétique (Kuroda, 1972) qui introduit un nouvel élément dans le discours sans qu'il ne soit relié à un topique déjà installé ou une proposition présupposée. Ainsi, cette construction :

«introduces a new element into the discourse without linking this element either to an already established topic or to some presupposed proposition»

(Lambrecht, 1994 :144)

Cet auteur attribue donc à ce type de propositions une fonctionnalité informationnelle plutôt que sémantique. Il lui associe une structure informationnelle dite de *focus phrastique*, 'sentence-focus', qui correspond aux jugements thétiqes évoqués précédemment. Lambrecht (1988, 1994) distingue deux fonctions détenues par la présentative clivée: la *promotion de topique* 'topic-promotion', dite encore présentative, et la fonction *événementielle*, 'event-reporting'.

Dans la fonction de *promotion topicale*, la construction présentative clivée permet d'éviter d'introduire un nouveau référent dont il n'a pas été question précédemment et de prédiquer une nouvelle information à son sujet dans une même proposition. Dans la construction présentative clivée *il y a des gens qui laissent tomber*, le référent *des gens* est introduit en position post-verbale dans la proposition en *il y a (il y a des gens)* et est repris dans la proposition suivante dans laquelle une nouvelle information est ajoutée à son propos (*qui laissent tomber*).

Selon cette description à nouveau, la position pré-verbale est évitée au référent focal. Au contraire de l'anglais, il existerait en français parlé une forte contrainte en français contre la présence d'un référent focus en position sujet. La construction présentative clivée permettrait ainsi de promouvoir des référents sur l'échelle d'acceptabilité topicale évoquée dans le chapitre précédent, depuis l'état non-activé jusqu'à l'état activé. Ainsi,

«PROMOTE referents on the Topic Acceptability Scale from non-activated (i.e. brand-new, unused, or accessible) to activated state in the discourse and hence from lexical to unaccented pronominal coding in the sentence.»

(Lambrecht, 1994 :176)

Le référent est alors promu à un niveau de haute topicalité et devient un topique potentiel pour les propositions suivantes.

Dans le cas de la valeur événementielle, il s'agit encore d'un événement en rupture à l'intérieur du discours à l'intérieur d'une chaîne discursive. Cette construction permet dans le cas de la valeur événementielle de contourner l'ambiguïté de la structure informationnelle des phrases sujet-verbe qui détiendraient par défaut la structure *topique-commentaire*.

Extrait 34 : FNRS C, 235

1 S &eu::h quand y a ma grand-mère de turquie qui vient en suisse/ .

Dans l'exemple précédent, la construction présentative clivée signalerait que c'est l'ensemble de la phrase *y a ma grand-mère de turquie qui vient en suisse* qui est focale et qu'il ne s'agit pas d'un ajout d'information à propos de cette grand-mère.

Dans une autre perspective, Béguelin (2003) distingue également les structures informationnelles du type [il y a X_{rhème} + qui P_{rhème}] (Béguelin, 2003 :127), qu'elle considère comme une *clause stratifiée*, des valeurs événementielles. Dans ce dernier cas, Béguelin (Béguelin, 2003 :128) affirme qu'« *on n'observe plus ni stratification informationnelle, ni articulation intonative* ». Ces distinctions reposent sur « *de subtils problèmes de gestion du « savoir partagé » par les interlocuteurs* » (Béguelin, 2003 :128). Cette distinction entre promotion topicale et valeur événementielle est parfois ardue à établir puisque, tout d'abord, dans les deux cas, un événement est évoqué. Dans les deux cas, c'est la relation entre ce référent et le prédicat qui est en focus, *sentence-focus*. Ensuite cette distinction repose uniquement sur le contexte de production de cette construction plutôt que sur un contenu linguistique (Lambrecht, 1988 :168). Le statut attentionnel des référents à la suite d'*il y a* se distingue dans ces deux valeurs. Dans le cas de la promotion topicale, ce référent *a* n'est pas activé, ni accessible, tandis dans le cas de la valeur événementielle, il est au moins accessible.

Par ailleurs, comme dans les perspectives syntaxiques et sémantiques, Lambrecht (1986, 1988) opère une distinction entre les relatives *prédicatives* et les *restrictives*. Cet auteur fait cependant à nouveau reposer cette distinction sur des critères informationnels et non pas seulement sur des critères sémantiques ou structuraux. Selon lui, la proposition relative prédicative exprime une nouvelle information tandis que la proposition relative restrictive exprime une information présupposée, ce que remettent en question par Matthiessen et Thompson (1988). Ainsi, selon Lambrecht (1988):

« *the information expressed in the qui-clause of the presentational cleft is not (pragmatically) presupposed as in the relative clause. In fact it is the predicate of the qui-clause, not of the avoir-clause, that codes the main assertion expressed by the sentence.* »

(Lambrecht, 1988 :141)

Dans les cas où la proposition relative est présupposée, cette construction syntaxique détient une structure informationnelle distincte qui est celle de marquer le focus *identificationnel* évoqué précédemment. Lambrecht (1988) illustre ce type de structure informationnelle par des exemples du type *y'a Beth qui veut y aller dans y'a Beth qui veut y aller, euh y'a y'a Jean-Marc, y'a moi, bon* (Lambrecht, 1988 :154) qu'il compare aux *listing there-*constructions de Rando & Napoli (1978). Dans ce cas, les éléments listés sont les référents qui, parmi d'autres, correspondent au contenu propositionnel de la proposition relative, à savoir *qui veut y'aller*. Dans une autre perspective, Léard (1992) parle pour ces constructions, qu'il distingue de ce qu'il dénomme les *tours présentatifs*, de *tours clivés présupposants*, dans lesquels le contenu propositionnel contenu dans la proposition relative à la suite de la proposition en *il y a* est présupposé, comme dans l'Extrait 35.

Extrait 35 : Choi-Jonin & Lagae (Choi-Jonin & Lagae, 2005 :13)

1 pourquoi faire de l'image ? est-ce que les gens en ont besoin ? non,
2 il y a les annonceurs qui en ont besoin, tu comprends, c'est les
3 annonceurs.

Dans ce cas, la proposition relative de la ligne 2, *qui en ont besoin*, reprend en fait la question de la ligne 1, *est-ce que les gens en ont besoin ?*, afin d'établir un contraste entre *les gens* et *les annonceurs*. La proposition relative est présupposée et n'apporte pas une information nouvelle à propos d'un référent, ce qui serait le cas d'une structure informationnelle de type *topique-commentaire*. Il s'agit plutôt d'une structure informationnelle de focus d'identification d'un argument. De manière intéressante, les *annonceurs* sont présentés avec une valeur de non-exhaustivité, comme étant, parmi d'autres, ceux qui *ont besoin de faire de l'image* puis *il y a* est réparé par *c'est*, les présentant ainsi comme étant les seuls qui en avaient besoin.

Là encore, le choix de Lambrecht (1994) de faire reposer la distinction entre les propositions relatives et prédicatives sur des critères informationnels et contextuels rend cette distinction parfois difficile à effectuer, surtout lorsqu'on étudie un corpus de données attestées, et non plus

seulement des énoncés inventés, pour lesquels l'interlocuteur et encore moins le chercheur n'a pas forcément un accès direct aux présuppositions du locuteurs.

3.5 Structure informationnelle d'autres configurations syntaxiques impliquant « il y a »

Lambrecht (1987) relève également des configurations syntaxiques, autres que les constructions évoquées précédemment, qui détiendraient des structures informationnelles comparables. Il évoque par exemple les configurations du type *il y a SN il...* qu'il met en relation avec la construction présentative clivée. Ainsi,

« A presentational device that is closely related to the ya-cleft is the construction in which a new discourse referent is introduced after the verb avoir but in which the initial clitic is a personal pronoun. »

(Lambrecht, 1987 :238)

Comme nous l'avons vu dans la partie relative à la syntaxe, le marquage de la complexité syntaxique a longuement été discuté dans la littérature. Si nous revenons sur les approches s'étant intéressées à la grammaire de l'oral, le GARS (Blanche-Benveniste, 2000; Blanche-Benveniste, et al., 1990; Deulofeu, 2003; Deulofeu & Debaisieux, 2003) et l'école de Fribourg (Béguelin, 2002, 2003; Béguelin, et al., 2010; Berrendonner, 1990, 1993, 2003, 2008), nous avons vu qu'au-delà de la (micro-) syntaxe, la combinatoire repose sur la structure informationnelle, le domaine de la *macrosyntaxe*. A ce niveau, Béguelin (2003) parle d'*énonciations* qu'elle définit comme des « entités informationnelles ayant valeur d'actes de langage » (Béguelin, 2003 :113) qui modifient l'état de connaissances partagées entre les interlocuteurs, la *mémoire discursive*. Ainsi,

« (...) une énonciation peut être définie fonctionnellement comme une action destinée à transformer le savoir partagé des interlocuteurs. (...) J'appelle mémoire discursive (M) cet ensemble de « référents » cognitifs communs, et fonction communicative le pouvoir d'y opérer des transformations. Une énonciation a ce pouvoir. Elle l'exerce sur le mode ostensif-inférentiel

(Sperber-Wilson, 1989), c'est-à-dire en tant que conduite mimo-gestuelle exhibant aux yeux du destinataire certaines représentations à introduire dans M. »

(Berrendonner, 2003 :95)

Berrendonner (2003) définit encore la mémoire discursive comme suit :

« On peut figurer M comme un ensemble évolution d'objets-de-discours, notion qui s'applique à toute entité mentalement réifiable, quel que soit son type : individus, espaces, procès, états de choses, vérités, etc.. A chaque objet-de-discours O est attaché un ensemble d'attributs, qui constituent son intension (Desclés, 1986). Celle-ci s'incrémente au fur et à mesure des prédications qui sont faites sur O dans le discours. »

(Berrendonner, 2003 :96)

Ces prédications qui sont faites sur de O dans le discours correspondent en fait à ce que Berrendonner (2003) dénomme des *actions communicatives*. A leur tour, « les actions communicatives exercées sur M s'y trouvent enregistrées sous forme d'objets-de-discours, et, ainsi réifiées, deviennent des référents parmi d'autres. Leur existence est attestée par les pointages effectués ultérieurement sur eux » (Berrendonner, 2003 :97).

Ce niveau concerne donc les aspects informationnels et discursifs et des entités hétérogènes, comme les aspects non verbaux, les gestes et les connaissances partagées, peuvent être intégrées. Définir les énonciations consiste à distinguer des *îlots rectionnels* ou *microsyntactiques* qui s'organisent entre eux. Les énonciations peuvent à leur tour s'organiser entre elles pour former ensemble une *période* définie « comme un programme énonciatif complet, réalisant une intention communicative du locuteur » (Béguelin, 2003 :114) et qui se terminerait par un *intonème conclusif*. Berrendonner (2004) définit les *configurations macrosyntaxiques* comme « la mise en énonciation successive de deux clauses non connexes » (Berrendonner, 2004 :259).

Dans le GARS et l'approche pronominal, l'unité minimale de la macrosyntaxe est le *noyau* qui « permet de former un énoncé autonome » (Blanche-Benveniste, et al., 1990 :114). Un noyau peut être regroupé avec un autre noyau dans le cadre d'un *noyau complexe*. Des éléments peuvent encore s'adjoindre au noyau : les *préfixes*, les *suffixes* et les *postfixes*. Le noyau se caractérise comme un « *schéma mélodique autonome* » qui se termine par une *mélodie conclusive* (Blanche-Benveniste, 2003 :57) et pas nécessairement sémantiquement autonome. Un noyau peut être

constitué de toute unité linguistique accentuable. Les *préfixes* sont des séquences non autonomes qui précèdent le noyau et qui sont définis par une intonation non-conclusive. Les *suffixes* sont situés après le noyau, avec une intonation conclusive et les *postfixes* surviennent à la suite d'un *schéma intonatif conclusif*. Des *appendices* peuvent encore se brancher sur un des ces éléments.

Ces deux dernières perspectives de la grammaire de l'oral prennent en compte la prosodie afin de délimiter les unités de la macrosyntaxe. Berrendonner (, 2004) évoque ainsi l'absence de pauses entre les propositions, une intonation dominante sur la seconde et la présence d'une pause après. Il distingue encore les intonèmes conclusifs, qui marquent la fin d'une période, avec un ton bas final, des intonèmes non conclusifs, avec une pente légèrement montante, l'intonème plat, qui ne marquent pas cette opposition conclusif/non-conclusif. Il reprend ainsi les critères évoqués par divers prosodiciens (Lacheret-Dujour, 2003; Morel & Danon-Boileau, 1998). Ainsi,

« Au rang de la période, les intonèmes jouent ainsi un rôle important de marqueurs d'intégration, de délimiteurs et d'indicateurs de structure. Certaines d'entre eux spécifient en outre quelles sont les actions communicatives visées par l'énonciation qui les porte (question, assertion couplée à une demande de confirmation, assertion plus posture exclamative, etc.) »

(Berrendonner, 2003 :95)

Nous revenons sur la prosodie du français dans une partie spécifique de notre travail. Comme le souligne Blanche-Benveniste (Blanche-Benveniste, 2003 :53), les analyses du GARS et de l'école de Fribourg se distinguent par leurs portées. Selon l'approche de l'école de Fribourg, la microsyntaxe porte sur la clause, le syntagme, la proposition, tandis que la macrosyntaxe porte sur une unité plus large, la *période*. Dans l'approche du GARS, il s'agit davantage de prendre en compte le type de relation, grammaticale ou non grammaticale, qui peut relier syntagmes et propositions. L'idée de considérer ensemble structure informationnelle, prosodie et gestes, paraît en effet pertinente dans la mesure où ils surviennent de manière simultanée lors de la production. Ainsi, les analyses se superposeraient dans l'école du GARS tandis qu'elles porteraient sur des unités distinctes, la *clause* et la *période*, dans l'école de Fribourg. Dans la perspective de l'approche pronominale de Blanche-Benveniste (et al., 1990 ; 2000), microsyntaxe et macrosyntaxe peuvent se recouvrir ou non. Ainsi, à propos du clivage par exemple, la proposition relative peut faire partie du *noyau* ou au contraire constituer un *postfixe* :

« Il n'y a pas de coïncidence entre le clivage, qui est une construction syntaxique, et la possibilité de répartition en noyau et suffixe, qui est une réalisation macrosyntaxique. »

(Blanche-Benveniste, 2003 :68)

Les relations macrosyntaxiques ne donnent pas lieu à la réalisation de *dispositifs* ou d'*opérations de clivage* (Blanche-Benveniste, 2003 :59). Des relations de dépendance peuvent exister, mais la relation macrosyntaxique repose sur le fait qu'une séquence ne forme pas une unité autonome et non pas sur la présence d'une marque linguistique. Cette perspective permet de rendre compte de la syntaxe parfois dite *non-liée*, ou non rectionnelle, se manifestant par des structures syntaxiques telles que les *disloquées*, les *segmentées*, les *détachements non régis*, les *incises*, les *appositions* et les *relatives détachées* par exemple, coupées de leur antécédent, plus généralement de configurations syntaxiques parmi lesquelles celles impliquant *il y a*. L'école de Fribourg s'emploie à identifier un certain nombre de *relations* entre différentes énonciations qui participent à l'*organisation périodique*.

Berrendonner (2003) distingue ainsi un certain nombre d'actions communicatives, parmi les plus simples, *l'introduction d'objets*, *l'élimination d'objets* et la *détermination d'objets*. Il illustre par exemple la détermination par l'extrait 36:

Extrait 36 : (Berrendonner, 2003 :97)

euh (y a une chose)^S (c'est que: i= m'est absolument impossible d'arriver à l'heure quelque part)^F (Cavanna)

Il s'agit ici selon cet auteur d'une première action, qui consiste en l'introduction d'un objet de discours, dit *indéterminé*, suivie d'une seconde action qui consiste en une *prédication d'identité*.

La succession des actions communicatives organise donc les périodes. Dans d'autres cas il peut s'agir de *pointer* un référent déjà dans la mémoire discursive, étant entendu que « *pointer sur un référent apparaît en ce cas comme le moyen de l'activer, et donc de le faire monter en première ligne, indépendamment de toute autre action communicative* » (Berrendonner, 2003 :98), comme dans :

Extrait 37 : (Berrendonner, 2003 :98)

(cette maison)^S(tout est à refaire)^F

Berrendonner (2003) compare ce genre d'énonciation avec les jugements thétiques, non pas à partir de leur valeur sémantique, mais plutôt en se basant sur leur valeur informationnelle et discursive, à savoir, leur valeur *présentative*. Ainsi,

« Une telle clause se distingue donc des clauses propositionnelles par le fait qu'elle sert à une autre sorte d'action communicative que l'assertion. Son rôle n'est pas d'exprimer un jugement valable, mais simplement de susciter une représentation d'objet, d'évoquer une entité en la nommant. »

(Berrendonner, 2003 :99)

Berrendonner (2003) parle dans ce cas de *clause formulaire* dans la mesure où « *ce qui est désigné à l'attention de l'interlocuteur n'est pas un élément de M, mais un matériau verbal. (...) Ce genre de clause peut être constitué d'un tronçon de signifiant quelconque, doté ou non de complétude microsyntaxique.* » (Berrendonner, 2003 :100).

De manière intéressante pour la suite de notre exposé, le *pointage* de ce segment, est soumis à la négociation entre les interlocuteurs dans la mesure où cette formulation peut être reprise en écho, marquant ainsi l'approbation d'un interlocuteur. Nous développerons ce type de négociation dans la partie dévolue au déroulement des configurations syntaxiques en *il y a* dans l'alternance des tours de parole.

Ensuite, dans l'extrait 37, la première clause, la première activité communicative n'est pas portée par une proposition. Ainsi,

« La notion d'action communicative sert à figurer des opérations implicites, de niveau cognitif, et non des actes qui seraient inscrits dans le signifié des clauses et typés en langue, voire codifiés dans le lexique. »

(Berrendonner, 2003 :98)

Ces diverses activités de base vont ensuite s'agencer, combiner des énonciations distinctes et organiser les périodes, diverses configurations syntaxiques découlant de cette organisation. Ainsi, Berrendonner (Berrendonner, 2003) évoque par exemple des organisations périodiques du type *préparation* ▷ *action* dans lesquelles « l'action A₁ laisse attendre à sa suite une action A₂ » (Berrendonner, 2003 :101):

Extrait 38 : (Berrendonner, 2003 :102)

il y a un problème, c'est les portes-ouvertes à la bibliothèque,

Berrendonner (2003) insiste sur le fait que la première action ne dispose de *pertinence informative* et que la prosodie joue un rôle important dans la création de cette attente : un intonème non conclusif participerait de cette attente tandis qu'un *intonème exclamatif*, par exemple, ne l'induirait pas. A propos de l'extrait précédent, Berrendonner (2003) ajoute :

« La clause 1 est dans ce cas une clause existentielle, nominale ou verbale (un N, il y a un N, j'ai un N...). Son énonciation a pour effet d'introduire dans M un nouvel objet-de-discours, doté d'une intention minimale (celle-ci se limite dans le meilleur des cas à un attribut de catégorisation + un repérage par rapport à l'énonciateur). La 2^{ème} énonciation apporte ensuite une détermination à cet objet. »

(Berrendonner, 2003 :102)

Cette approche propose ainsi un certain nombre d'organisations périodiques, comme une organisation de type *action* ◁ *continuation* illustrée dans l'Extrait 39 :

Extrait 39 : (Berrendonner, 2004 :254)

1 ((ben heu: disons qu'y a une de mes copines)[□] (elle a: un copain)^{□+}
 2 (elle a son p=tit copain)^{□++} ◁ (et pis à la récré il ose pas v=nir avec
 3 elle)

Berrendonner (2004) évoque encore des organisations du type *action* ◁ *confirmation* - et *action* ∴ *réfection* dans des extraits du type. Il définit la première comme suit :

« type de macro-syntagme formé deux énonciations dont la seconde, à fonction thétique, a pour particularité de ne rien apporter en mémoire discursive que n'y ait apporté la première. Elle se contente en effet de pointer sur un référent déjà actif, sans rien faire d'autre, ce qui est une opération communicativement « nulle ». La seule transformation qui en résulte concerne la modalité épistémique attachée à ce référent et à son intension momentanée : leur validité publique, admise à la suite d'inférences plus ou moins sujettes à caution, se voit formellement confirmée »

(Berrendonner, 2003 :107)

La seconde relation est illustrée entre la seconde et la dernière clause de l'extrait 40:

Extrait 40 : (Berrendonner, 2004 :254)

- 1 ((ben heu: disons qu'y a une de mes copines) (elle a: un copain) ∴
2 (elle a son p=tit copain)

Divers types d'organisation d'activités communicatives permettent de poser que l'organisation des périodes, et plus généralement des configurations syntaxiques qui nous intéressent ici, ne correspond pas aux descriptions structuralistes classiques. Ainsi,

« Une période n'est pas faite d'unités disjointes, hiérarchiquement emboîtées, se suivant dans un ordre déterminé, et dont l'occurrence serait prescrite par des règles de complétude syntaxique fixées a priori. Bien au contraire, elle s'invente au fur et à mesure qu'elle se construit. Pour en figurer la structure, un modèle à états non déterministe semble donc être un moyen plus adéquat qu'un modèle arborescent ». »

(Berrendonner, 2003 :105)

Béguelin (2003) étudie particulièrement la grammaticalisation en rappelant que « dans l'histoire des langues, certaines subordonnées ont pour origine des clauses indépendantes, la parataxe venant alimenter l'hypotaxe » et que ces cas de grammaticalisation repose sur « des faits de variation entre macro- et micro-syntaxe » (Béguelin, 2003 :112), notamment la coalescence, qui « concerne deux clauses qui viennent à se souder pour n'en former plus qu'une » (Béguelin, 2003 :116), un phénomène comparable à l'asyndète. Béguelin (2003) invoque plusieurs phénomènes pour expliquer les phénomènes de coalescence. Une première explication prosodique

évoque une intonation *liée* se substituant à une intonation *segmentée* du fait d'« *un affaiblissement de l'articulation prosodique* » (Béguelin, 2003 :116). Au niveau sémantico-pragmatique, une première partie avec « *une pertinence informationnelle (...) faible* » pourrait expliquer ce type de phénomène.

La grammaticalisation peut également donner lieu à un phénomène tout à fait inverse, le *dégrouperment* qui s'appuierait sur le fait qu'« *une clause constituée d'un élément présupposé et d'un élément posé peut ainsi subir un dégroupage et éclater en deux groupes rhématique* » (Béguelin, 2003 :129). Ce phénomène de grammaticalisation expliquerait que, comme nous l'avons évoqué précédemment dans la partie relative à la syntaxe, les distinctions opérées au niveau syntaxique invoquent largement des arguments informationnels.

Ce phénomène de grammaticalisation peut encore s'illustrer dans d'autres usages d'*il y a*, comme le *il y a* à valeur *temporelle* évoqué par Blanche-Benveniste (1997) qui peut être paraphrasé par une préposition, comme dans *il est parti il y a deux minutes* (Béguelin, 2003 :116).

D'autres configurations syntaxiques impliquant *il y a* paraissent s'appuyer sur le discours plutôt que sur la structuration informationnelle de la proposition. Ainsi, comme le rappellent Choi-Jonin et Lagae (2005), *il y a* peut présenter un référent en tant que *cadre discursif*, au même titre que le titre d'un livre ou d'un article de journal. Nous avons évoqué précédemment la notion de *topique discursif* que Lambrecht (1994) évoque sans réellement l'étudier. Dik (1997) développe davantage cette notion qu'il dénomme *topique* et qu'il oppose au *thème* qu'il définit comme un élément détaché à gauche sur lequel porte la prédication, en d'autres termes, le *topique* au sens de Lambrecht (1994). Nous parlerons ici de *topique discursif* pour renvoyer à cette notion. L'extrait illustre la notion de *topique discursif*. Dans cet exemple, le locuteur N décrit son dessin sur lequel il a représenté les aires de son cerveau correspondant aux différentes matières qu'il étudie en classe.

Extrait 41 : FNRS F, 355 « *il y a les mathématiques je suis bon* »

1 N .h après il y a les mathématiques je suis bon en
2 mathématiques
3 Q mhm

A la ligne 1, après une inspiration, le locuteur N poursuit la description de son dessin qui consiste en une liste des éléments qu'il a représentés. Après la proposition *il y a les mathématiques*, le référent *les mathématiques* n'est pas repris par un pronom relatif ni par un pronom personnel clitique. La proposition suivante est plutôt un commentaire évaluatif à propos

des mathématiques, *je suis bon en mathématiques*. Dans ce type de construction, en suivant les tests de Lambrecht (1994) la proposition suivant la proposition en *il y a* ne répond pas à la question *what about ?*, comme dans le cas des topiques propositionnels, mais répond plutôt à la question *as for ?* Il en est de même dans l'extrait 42.

Extrait 42 : FNRS A, 2865 « *il y a des intentions langagières* »

1 Q donc euh il y a des intentions langagières/ on a les moyens de
 2 réaliser ces intentions langagières/ .h et puis il faut que ça ce
 3 soit en place . pour que . on puisse . passer à à un stade eu:h&
 4 M &supérieur&
 5 Q &à un stade supérieur quoi
 6 M ouais\

3.6 Structuration informationnelle et le segment « *il y a SN* »

Au fil de ce rapide parcours de la littérature, nous avons vu que la construction présentative clivée, et plus généralement les configurations syntaxiques dans lesquelles est impliqué *il y a*, ont donné lieu à un grand nombre de descriptions issues de diverses perspectives. Le lecteur aura pu commencer à apercevoir les limites et les difficultés posées par les catégories proposées, notamment entre les propositions relatives restrictives et prédicatives, dont la distinction peut reposer sur des critères sémantiques, syntaxiques ou informationnels, la valeur événementielle ou liée à la promotion topicale de la présentative clivée, ou encore la distinction entre les diverses valeurs des configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a*], locatives, existentielles ou présentatives. Il aura pu également appréhender le piège tendu par certaines terminologies. Comme nous l'avons relevé précédemment, la terminologie utilisée pour évoquer la construction présentative clivée révèle un aspect problématique des analyses proposées de cette construction. La notion de clivage par exemple, est un héritage de la perspective structuraliste et fait référence à la transformation d'une structure propositionnelle canonique et de sa réorganisation en deux propositions. La notion de présentatif a été utilisée par Chevalier (Chevalier, 1969) pour exprimer le fait que ces constructions, suivies d'un syntagme nominal, peuvent constituer une phrase. La notion d'existentiel renvoie davantage à une perspective sémantique. Les frontières entre les *il y a* locatifs, existentiels ou présentatifs, ne semblent pas si claires. Ces diverses appellations, que nous

reprenons pour certaines à notre compte pour des raisons de clarté, limitent ces diverses configurations syntaxiques à certaines fonctionnalités et les cloisonnent. Ainsi, comme le remarque Mondada (1994), les diverses fonctionnalités pointées par les notions de présentatif, d'existentiels et de locatifs peuvent être imbriquées dans le discours :

« l'existentiel « il y a » comporte un locatif, comme la forme correspondante en anglais « there is » : Lambrecht remarque à son propos que l'appellation de « construction existentielle » n'est pas appropriée puisque le discours ordinaire tend moins à prédiquer l'existence qu'à introduire une entité dans un lieu du discours (1986, 129). »

(...)

« Lambrecht souligne le lien existant entre la construction existentielle (correspondant à « il y a SN ») et la construction déictique (correspondant à « voilà SN ») de « there is », toutes deux servant à introduire un référent inactivé dans le discours, le déictique en pointant vers une entité dans le monde externe du texte, l'existentiel en introduisant une entité dans le monde interne du texte (1986, 129). »

(Mondada, 1994 :329)

Parmi les difficultés relatives à l'étude d'*il y a* se pose la distinction évoquée à de multiples reprises entre la complexité syntaxique et son marquage. Ce questionnement amène également à reconsidérer les frontières établies entre la construction présentative clivée et les constructions en *il y a SN il...* Un premier abord de ce type de configuration syntaxique pourrait être de les comparer avec la construction présentative clivée (Blanche-Benveniste, 2000; Choi-Jonin & Lagae, 2005; Jeanjean, 1979; Willems & Meullemans, 2010). Cette approche reprend en fait de manière sous-jacente, les postulats de la grammaire des constructions qui associe un sens à chaque construction syntaxique et qui conçoit ces constructions davantage en terme de *gestalt* (Lakoff, 1987). De la construction syntaxique centrale (*central clause structure* en anglais, cf. Lakoff (1987:463)), le segment [*il y a* + SN] découlerait l'existence d'autres constructions moins centrales (*non-central clause structure*, cf. Lakoff (1987 :463)).

Une autre approche, qui sera la nôtre, consiste plutôt à étudier cette construction telle qu'elle est produite dans des interactions ordinaires, en prenant en compte à la fois son déploiement dans le fil de l'échange de tours de parole, la temporalité de sa production, l'activité dans laquelle les interlocuteurs sont engagés au cours de cette production, la gestion de l'alternance des tours de parole et des topiques. Comme semble le suggérer Mondada (1994), le segment [*il y a SN*] permet d'introduire un référent inactivé dans le discours, ou plus généralement, selon les termes de

Berrendonner (2003 :93), de *pointer* un référent, un objet de discours, comme le fait le jeune enfant en pointant dans la communication préverbale (cf. Tomasello et al. (2007)). Nous distinguerons néanmoins la notion de *repérage*, au sens de Ducrot (1972 :223), qui permettrait d'introduire un référent dans le discours, et au niveau sémantique, dans le sens de Abbott (1993), de localiser une expression référentielle indéfinie pour permettre de résoudre sa référence. Le *pointage* lui sera distingué pour souligner le fait que l'élément n'est pas seulement localisé, *repéré*, évoqué en passant au fil de l'échange, mais qu'il est au contraire isolé, voire prosodiquement marqué, la prosodie pouvant générer ce type de pointage comme relevé par Berrendonner (2003) ou encore par Simon, Grobet, & Auchlin (2004 :92).

Si comme Matthiessen et Thompson (1988) et la perspective de la grammaire de l'oral le postulent, ces agencements syntaxiques sont configurés par le discours et la structure informationnelle au niveau de la macrosyntaxe, nous proposons de faire un pas de plus et de considérer que ces constructions sont également configurées par l'interaction au sein de laquelle elle se déploie et par les activités dans lesquelles sont engagés les participants de l'échange, ce qui est le propos de la linguistique interactionnelle que nous présentons dans le chapitre suivant.

4 La linguistique interactionnelle

Comme nous l'avons vu précédemment, la construction présentative clivée est une construction syntaxique impliquée, au niveau de la structure informationnelle, dans la promotion topicale de référents qui ne seraient pas encore accessibles, i.e. *tout neufs*, 'brand-new', pour les interlocuteurs (Lambrecht, 1988, 2002). Comme nous l'avons également déjà souligné, cette construction n'a par ailleurs pas été abordée dans une perspective prenant en compte l'interaction. Cette construction syntaxique paraît pourtant être du plus grand intérêt dans le cadre de la linguistique interactionnelle, puisque si l'on en croit la perspective informationnelle, elle permettrait au participant d'un échange conversationnel de porter l'attention des autres participants sur un élément sur lequel leur attention ne s'est pas portée précédemment. A ce titre, cette construction syntaxique serait susceptible de participer aux transitions dans les topiques conversationnels. Par ailleurs, ces transitions se dérouleraient dans ce cas de manière potentiellement abrupte. Or, comme le remarque Mondada (1994) :

« Si le premier aspect, explicitant les mécanismes de la continuité discursive a été abondamment traité, c'est le second, qui prête attention aux discontinuités discursives, qui nous intéresse davantage ici. C'est lui en effet qui manifeste des traces du discours en train de se faire, des procédures par lesquelles le discours affronte et dépasse les obstacles qui se posent dans sa construction et ses ajustements. C'est lui qui permet de cerner la dynamique instable des faits discursifs. »

(Mondada, 1994 :28)

L'abord de la construction présentative clivée, et plus généralement des configurations syntaxiques impliquant *il y a* dans une perspective distincte des descriptions classiques soulève cependant un certain nombre de difficultés. Tout d'abord, comme nous l'avons rappelé précédemment, la terminologie utilisée classiquement pour décrire ces configurations syntaxiques est l'héritage de perspectives diverses. Cette terminologie, et les frontières qu'elle établit entre ces configurations syntaxiques, si elle se révèle pertinente dans les approches dans lesquelles elle a été définie, peut au contraire se révéler un écueil pour le chercheur qui s'inscrit dans une perspective distincte. La notion de *clivage* par exemple, qui est l'héritage d'une perspective structuraliste, peut induire l'établissement de frontières entre les constructions clivées et les autres configurations syntaxiques, qui ne seraient pas pertinentes dans sa perspective. Elle peut amener le chercheur à

ne considérer que les constructions syntaxiques bipartites, telles qu'elles sont décrites par Lambrecht (1988, 2002), et à négliger d'autres configurations syntaxiques, qui relèveraient davantage de la macrosyntaxe, voire à ne pas porter son attention sur le rôle que pourrait détenir le segment [*il y a SN*] dans l'organisation de séquences conversationnelles plus larges. Les notions de *locatif* et d'*existentiel*, qui sont l'héritage de perspectives sémantiques et qui peuvent avoir leur pertinence sur des exemples construits ou sortis de leur contexte, ne sont pas nécessairement fonctionnelles dans une approche praxéologique du langage qui prend en compte le déploiement de configurations syntaxiques dans l'alternance des tours de parole. La notion de *présentatif* n'est pas plus aisée à manipuler dans cette perspective : s'agit-il uniquement de *présenter un référent*, afin de l'*introduire dans le discours*, ou s'agit-il davantage, en termes actionnels, de porter l'attention des autres participants d'une conversation sur un élément ?

De manière générale, les perspectives structuralistes et sémantiques ont largement négligé la dimension interactionnelle de la séquence et de sa production. Goodwin (1979, 1981) a pourtant montré que les productions langagières étaient largement conditionnées par le déroulement de l'échange conversationnel, notamment par l'attention que portent les participants de l'échange au discours du locuteur. Ce dernier pourrait marquer des interruptions de projet syntaxique, des hésitations et des répétitions si les autres participants de l'échange ne manifestent pas leur attention par des regards ou par des continueurs par exemple.

La linguistique interactionnelle (Auer, et al., 1999; Couper-Kuhlen, 1996; Ford & Thompson, 1996; Fox, et al., 2012; Helasvuoto, 2001; Mazeland, 2012; Ochs, et al., 1996; Selting & Couper-Kuhlen, 2001; Thompson & Couper-Kuhlen, 2005) inspirée par l'analyse conversationnelle (Sacks, 1995a, 1995b; Sacks, et al., 1974; Schegloff & Sacks, 1973) prend en compte la dimension interactionnelle du langage en étudiant de quelle manière il se déploie dans le fil de l'alternance des tours de parole et des activités dans lesquelles sont impliqués les participants de l'échange. Par ailleurs, cette perspective s'est également largement intéressée aux changements topicaux dans la conversation (Button & Casey, 1984, 1985; Jefferson, 1984) et à la référence (Auer, 1984), notamment dans les transitions d'un topique à l'autre, qui peuvent être abruptes ou plus progressives. Ainsi,

« L'analyse ethnométhodologique des catégories permet de montrer qu'elles sont toujours construites dans un contexte interactionnel, de façon située et à toutes fin pratiques. La question de l'adéquation référentielle ne peut se poser que si on conçoit qu'elle est elle-même construite localement et interactivement – et non pas qu'elle est donnée par des critères a priori en rapport avec une réalité indépendante. »
(Mondada, 1994 :97)

L'intérêt de la linguistique interactionnelle et de l'analyse conversationnelle dans l'étude de la présentative clivée est donc multiple. Cette perspective nous apporte un abord méthodologique de la mécanique de l'alternance des tours de parole en vue d'illustrer de quelle manière cette construction se déploie dans l'alternance des tours de parole et, dans le même temps, en quoi elle participe à l'organisation de l'échange conversationnel et de séquences conversationnelles, comme à la gestion des topiques conversationnels, en portant, comme nous le verrons, l'attention des autres participants de l'échange sur un élément. Il nous reste à préciser ici les positionnements principaux de cette perspective.

4.1 Les principes de l'analyse conversationnelle

La perspective de l'analyse conversationnelle s'inspire de l'ethnométhodologie d'Harold Garfinkel (1967) et des études de l'interaction de Goffman (1982). Garfinkel (1967) insiste sur l'aspect méthodique et observable des pratiques quotidiennes des membres d'une communauté. Cette perspective s'est éloignée des explications au niveau *macro* en s'intéressant aux pratiques quotidiennes des individus. Ces pratiques sont étudiées localement, *in situ*. L'analyste se limite aux observables, ce que laissent à voir les participants en réalisant leur action et en s'orientant vers une certaine organisation de leur activité.

Ainsi l'approche de l'analyse conversationnelle se porte principalement sur des données produites au cours des activités quotidiennes, qualifiées de *naturally occurring data*, dans le sens qu'elles n'ont pas été induites par une démarche expérimentale. Cette perspective insiste principalement sur la dimension *située* des données étudiées. La notion de *membership* est ainsi régulièrement évoquée. Le terme de *conversation* est entendu dans le sens d'une interaction impliquant des participants au cours de leur activité quotidienne. Cette perspective est une

approche *émique* en cela qu'elle tente d'étudier les phénomènes survenant lors de la conversation en adoptant la perspective des participants de l'échange.

L'analyse conversationnelle insiste sur la dimension praxéologique du langage qui serait à considérer au regard de l'activité en cours, elle-même à considérer en relation avec le contexte dans lequel elle est réalisée (Heritage, 1984). La notion de *contexte* a été largement développée dans cette perspective. Contrairement à d'autres approches, le contexte n'est pas une notion figée mais est plutôt abordé dans son aspect dynamique. Les activités des participants construisent le contexte à la fois parce qu'elles font partie intégrante de ce contexte et parce qu'elles s'orientent vers certains éléments de ce contexte. Le contexte est ainsi construit par les participants de l'échange de façon locale et dynamique et est interprété comme tel par ces derniers.

Le propos de cette démarche est d'observer *comment* les participants accomplissent leurs activités au cours d'une interaction et de déterminer les techniques employées de manière *organisée* et *observable*. Les données conversationnelles ont longtemps été pensées de manière intuitive, comme un ensemble désorganisé. Les études qui se sont intéressées à ce type de données les ont abordées comme une suite d'actes isolés. L'analyse conversationnelle insiste au contraire sur la dimension *organisée* des conversations. Cette organisation est étudiée telle qu'elle ressort à partir de l'étude des données, telle qu'elle est rendue observable aux participants de cette conversation et par ces derniers. Cette organisation est en effet également interprétée et utilisée par les membres d'une conversation qui *s'orientent* vers de nouvelles activités. A nouveau, son observation se situe donc nécessairement à un niveau *local*.

Un reproche parfois opposé à cette perspective est la difficulté de généralisation des observations. Son propos est cependant d'observer des *régularités* dans les données et non des *généralités*, définissant ainsi une *préférentialité* pour certaines activités dans certains contextes interactionnels. Il s'agit ainsi de définir des activités qui suivent préférentiellement une première activité. La réalisation d'une activité ne répondant pas à cette préférentialité suppose que les participants de l'échange conversationnel utilisent des stratégies particulières, souvent plus coûteuses, qui constituent elles-mêmes un objet d'étude de cette perspective.

Sacks (1987) et Pomerantz (1984) évoquent par exemple la *préférence pour l'accord* en conversation. Si une action est engagée et sa suite projetée, les interlocuteurs s'alignent en participant à cette action. Par ailleurs, lorsqu'une action est projetée, les participants réalisent cette action de manière très rapprochée dans le temps, c'est la *préférence pour la contiguïté*. La préférence pour l'accord fait que lorsqu'un participant à un échange souhaite marquer son désaccord, il commence par s'aligner sur ce qui vient d'être dit lors de sa prise de parole, pour marquer par la suite son désaccord, avec une intervention du type '*oui, mais...*'.

Une fois ces préférentialités et ces règles d'organisation explicitées, il reste à circonscrire ce que cette perspective entend par *conversation*, ce terme pouvant revêtir plusieurs significations. Ainsi,

« 'Conversation' can mean that people are talking with each other, just for the purpose of talking, as a form of 'sociability', or it can be used to indicate any activity of interactive talk, independent of its purpose. »

(ten Have, 2007 :4)

Nous reprenons ainsi à notre compte la seconde acception qui correspond en fait au terme de *talk-in-interaction* (Schegloff, 1987b) et qui constitue une définition extensive de la conversation en la considérant comme toute production langagière produite en interaction. Un des reproches régulièrement évoqué à propos de l'analyse conversationnelle est qu'elle a été développée à partir de données particulières, telles que des conversations téléphoniques à un centre d'appel de prévention du suicide ou encore des groupes de parole. Cependant, au fil du temps, de nombreux types de données ont été étudiés, comme des données institutionnelles ou des entretiens (Greatbeath, 1992; Heritage & Greatbatch, 1991). Dans ces différents contextes, les locuteurs disposent d'un droit à la parole distinct, comme nous le verrons pour les interactions entre enfants et adultes.

L'observation à l'origine de cette perspective est que l'alternance entre les locuteurs se fait généralement de manière continue, avec un temps de transition rapide entre les locuteurs et sans chevauchement (Sacks, et al., 1974). Ainsi, *préférentiellement*, un seul locuteur parle à la fois – *one people at a time* – et les changements de locuteurs surviennent de manière rapide, régulière et sans accrochage, avec des transitions très courtes – *minimal gap* – entre les participants de l'échange, comportant peu de chevauchements – *minimal overlap*.

Cette fluidité dans les transitions suggère que les participants à une conversation anticipent la fin des tours de parole et les emplacements séquentiels dans lesquels la prise de parole est possible. Ils analysent par exemple les unités linguistiques produites au sein d'un tour de parole afin de pouvoir déterminer le moment de sa fin. Ils déterminent ainsi des *points de transition potentiels* (*Transition Relevant Place*, ou *TRP*, en anglais) durant lesquels ils vont pouvoir prendre la parole. Ces points de transition potentiels, qui sont le lieu, ou non, d'un changement de locuteur, délimitent des unités de construction de tour de parole, ou UCT (*Turn Constructional Unit*, ou *TCU* en anglais). L'UCT est cependant une unité interactionnelle qui ne doit pas laisser penser qu'il s'agit d'une unité de type linguistique qui se délimiterait seulement selon des critères

linguistiques, voire prosodiques. Il s'agit plutôt de garder à l'esprit la nature actionnelle de cette unité. Ainsi,

« it is essential, I think, for an adequate understanding of the CA enterprise, to see that what basically defines the 'units' of the turn-taking system, the TCUs, is not some objectively describable set of structural, such as grammatical, prosodic or whatever, properties, but its action potential for participants. »

(ten Have, 2007 :129)

L'étude de ces transitions a amené ces auteurs à prendre en compte la temporalité dans l'étude de la mécanique de l'alternance des tours de parole et à étudier les interactions de manière séquentielle, pas à pas. Ainsi,

« the idea of 'sequence' refers to the common experience that 'one thing can lead to another'. »

(ten Have, 2007 :130)

Par exemple, l'accélération du débit de la parole du locuteur, le *rush through*, permet au locuteur, à l'approche d'un point de transition potentiel, de prolonger son tour. Une attention toute particulière est également portée aux enchaînements entre les participants d'un échange et notamment aux éventuels chevauchements, aux pauses.

Comme nous l'avons dit précédemment, l'analyse conversationnelle s'intéresse à la perspective des locuteurs, impliqués dans une activité, au fil de l'interaction. Il s'agit donc d'une approche *émique* et *praxéologique*. Le corrélat de ce positionnement méthodologique est que plutôt que de considérer l'interaction comme un produit fini, cette perspective étudie la manière dont elle se déploie, la question centrale étant *why that now?* (Schegloff & Sacks, 1973). Durant l'échange, les interlocuteurs rendent intelligibles, *accountable*, les activités vers lesquelles ils s'orientent dans l'interaction. Cette mise en évidence, cette *accountability*, passe entre autre par le langage. Selon Goodwin (1979) par exemple, un locuteur construit le sens de ses productions en maintenant l'attention de son interlocuteur, au fil de l'échange. Cette démarche s'intéresse aux *détails* des pratiques quotidiennes, tels qu'ils sont rendus observables à l'analyste. Il représente une particularité par rapport aux pratiques d'observation de terrain ou de codage.

Ainsi, cette perspective s'emploie à étudier les mécanismes qui permettent aux participants d'une interaction de se coordonner, la manière dont ils laissent voir aux autres participants vers quelle alternative interactionnelle ils s'orientent : l'arrêt du tour de parole en cours ou au contraire

la projection de sa continuation. Le corollaire de cet intérêt est l'étude des discontinuités qui surviennent dans les conversations quotidiennes : l'absence de prise de parole ou les chevauchements. Ces événements conversationnels sont eux-mêmes étudiés de manière séquentielle. Ainsi, l'absence de prise de tour peut être une façon pour un participant de signaler un non-alignement sur une suite projetée et préférentielle d'un tour précédent – la réponse à une question, l'acceptation d'une invitation (Schegloff, 2007). Les pauses constituent donc elles-mêmes un événement conversationnel d'importance puisque par ce biais, les participants montrent leur orientation dans la conversation. Elles doivent cependant être considérées avec précaution, dans la mesure où leur durée varie également en fonction des caractéristiques des participants (cf. Ervin-Tripp (1979) avec les enfants). Elles varient également en fonction de l'activité en cours. Ainsi, Lerner (1996) observe des pauses à l'intérieur des tours de parole qui peuvent être respectées par les autres participants et considérées comme des '*no trouble*' *silence* (Lerner, 1996) dans la mesure où ces pauses surviennent alors que l'activité contingente se déploie et les justifie.

Ainsi, Schegloff & Sacks (1973), Sacks et al. (1974) et Sacks (1995a, 1995b) décrivent l'organisation conversationnelle en termes mécaniques – *turn-taking machinery*. Ils définissent un système de règles, normatives, qui découlent d'un certain nombre d'observations effectuées à partir de données conversationnelles. Dans cette approche, la mécanique de l'échange de tours de parole s'entend avec un déroulement local, tour après tour, pas à pas, de manière séquentielle. Schegloff & Sacks (1973) développent la notion de *paires adjacentes* à partir de d'échanges comme les salutations en fin de conversation.

Ces auteurs définissent les paires adjacentes comme :

1. deux énoncés
2. positionnement adjacent de ces énoncés
3. chaque énoncé est produit par un participant distinct

Les paires adjacentes sont composées de deux parties de type *question-réponse*, *proposition-acceptation/refus*, *salutations-salutations*,... Cette *séquence* est régie par une règle qui veut que dès que la première partie d'une paire adjacente est produite, le locuteur s'interrompt et laisse la parole à un autre membre de la conversation. La première partie de la paire, une question par exemple, projette la pertinence de la seconde partie de la paire adjacente, la réponse à cette question. La seconde partie de la paire adjacente sera donc contrainte par la première partie et notamment par le type de paire adjacente que la première partie a engagé. Ainsi, les paires adjacentes participent de manière essentielle dans l'organisation de l'énoncé. Schegloff (2007)

identifie des insertions possibles dans cet agencement en paires adjacentes. Il évoque des *pre-expansions* avant la première paire adjacente, les *insert expansions*, entre les deux paires adjacentes, et les *post expansions*, à la suite de la seconde paire adjacente.

Un autre objet d'étude en analyse conversationnelle est la *clôture* de conversation (Button, 1990; Davisson, 1978; Jefferson, 1973; Schegloff & Sacks, 1973). Les clôtures seraient organisées en paires adjacentes et composées plus précisément de deux paires adjacentes. Un locuteur propose la clôture de la conversation dans la première partie de la paire adjacente. Si le(s) destinataire(s) signale(nt) qu'il(s) s'oriente(nt) vers cette clôture, le premier locuteur ouvre donc la seconde paire adjacente et clôt la conversation, par des salutations par exemple. Des paires adjacentes du type - A : OK - B : OK, signalent la clôture d'une séquence topicale et une clôture potentielle de la conversation, une pré-clôture. Une possibilité pour réaliser une clôture est le fait de ré-évoquer un aspect présent dans la conversation. Schegloff & Sacks (1973) signalent encore que la clôture peut être initiée par une sorte de maxime qui résume la séquence précédente.

La clôture d'une conversation peut survenir à diverses occasions dont le début de la conversation. Elle peut survenir par exemple alors qu'un locuteur ne souhaite pas poursuivre la conversation à propos d'un topique. Un participant peut encore limiter son intervention à des éléments topicalement vides (*we-ell*, *OK* et *so-oo*), qui laissent aux autres participants d'une conversation l'opportunité de poursuivre cette conversation à propos du topique ou d'amener un nouveau topique. Ces *topically empty objects* constitueraient donc des *pré-clôtures possibles* 'possible pre-closings', qui pourraient donner lieu à une séquence de clôture à proprement parler si les autres participants de l'échange choisissent de s'orienter également vers une clôture. La clôture est en fait proposée aux autres participants d'une conversation.

Une autre préoccupation de l'analyse conversationnelle est l'organisation des *réparations*, 'repairs' (Jefferson, 1987; Schegloff, 1979, 1987a, 1992; Schegloff, et al., 1977). Ces auteurs distinguent tout d'abord les *auto-réparations*, 'self-repairs', des *hétéro-réparations*, 'other-repair'. La préférence va aux auto-réparations (Schegloff, et al., 1977), ce qui signifie que le ou les autres participant(s) de la conversation ne propose(nt) pas une réparation du tour précédent, mais qu'il(s) initie(nt) seulement une séquence orientée vers une réparation que le locuteur va réaliser lui-même. Une seconde distinction est ainsi établie entre les réparations initiées par le locuteur, *auto-initiée* – 'self initiated repairs' – ou par les autres participants de l'échange, ou *hétéro-initiée* – 'other initiated repairs'. Les autres participants disposent d'emplacements séquentiels pour initier ces réparations, selon le *wait-and-see principle*, ils attendent la complétion de certaines unités pour intervenir. Dans le cas de constructions telles que la présentative clivée, il resterait à déterminer à quel emplacement séquentiel surviendrait ce type de réparations dans la mesure où

ces dernières pourraient être initiées au terme de la construction ou encore au terme du segment [*il y a SN*], avant la production de la seconde proposition, alors que la construction syntaxique en elle-même n'est pas achevée. Parmi les réparations hétéro-initiées, Jefferson (1987) distingue ainsi *hétéro-réparations exposées*, 'exposed other-initiated repairs', pour lesquelles le locuteur choisit d'initier une réparation, en proposant une réparation de manière ouverte ou explicite, des *hétéro-réparations imbriquées* 'embedded other-repaired', dans lesquelles les autres participants peuvent proposer une réparation à l'intérieur de leur tour de parole, sans réaliser cette réparation de manière trop ostensible. Aux emplacements séquentiels dans lesquels pourrait survenir une initiation de réparation, ou une réparation, des autres participants de l'échange, ces derniers peuvent encore produire des *continueurs*, 'continuers', (Jefferson, 1985a; Schegloff, 1982) signifiant qu'ils passent leur droit à l'initiation de réparation.

Comme tous les mécanismes conversationnels observés dans cette perspective, les réparations surviennent à certains emplacements séquentiels. Ainsi, Jefferson (1972) observe que les éléments positionnés dans la fin du tour de parole précédent sont davantage susceptibles de subir une réparation, à l'aide d'une répétition ou d'une question.

De manière générale, le langage se déploie de manière collaborative, au fil de l'alternance des tours de parole dans la mesure où les participants de l'échange peuvent intervenir à certaines occasions pour initier des épisodes de réparation. Dans ce sens, le choix des mots, de la formulation ou des topiques est toujours pensé comme adressé aux autres participants de l'échange – i.e. *recipient design*.

Dans notre recherche, nous portons un intérêt tout particulier aux productions langagières et à un type de configuration syntaxique particulier. En cela, notre démarche se distingue des travaux classiques d'analyse conversationnelle qui ne s'intéressent au langage qu'au travers du prisme de l'étude de l'organisation des conversations. Notre recherche s'inscrit dans la démarche de la linguistique interactionnelle qui relie plus explicitement l'étude du langage et de l'interaction, à la suite de l'ouvrage de Ochs et al. (1996). Cette perspective part de l'observation que le langage est produit au fil des tours de parole et que sa production est donc contrainte et configurée par cette alternance. Goodwin (1979, 1981) a pu montrer par exemple que lors de chevauchement ou lorsque le locuteur ne dispose pas de l'attention – visuelle – de ses interlocuteurs, des répétitions pouvaient survenir en début de tour de parole. Par ailleurs, si les unités linguistiques sont configurées par l'échange de tours de parole, le langage participerait lui aussi à cette mécanique. Par exemple, la répétition d'éléments présents dans les tours de parole précédents, *tying technique* (Sacks, 1995a), permet au locuteur de prendre la parole et de poursuivre son tour. Elle peut permettre par exemple de s'aligner sur un segment de parole précédent pour contredire le discours

précédent (Goodwin & Goodwin, 1990), ou s'orienter vers une autre action. Pour marquer son désaccord, le *oui mais* permet à un locuteur de respecter la préférence pour l'accord décrite par Pomerantz (1984) ou Sacks (1987) en conversation et marquer son désaccord par la suite. Lors de la réception de nouvelles, de courts énoncés avec une préface en *oh !* sont décrits par Heritage (1984).

L'analyse conversationnelle suppose une analyse très fine qui est susceptible d'intégrer des aspects de différentes natures – linguistiques, prosodiques ou gestuels – lorsque ces aspects participent à la construction du contexte. Ils participent chacun à la délimitation des unités de construction de tour. Ainsi, des éléments tels que des prises de souffle, des regards, des mouvements de la tête vers le participant de la conversation auquel le locuteur s'adresse, peuvent annoncer une prise de tour de parole. Schegloff (1996a) dénomme ces éléments des *pre-beginnings* puisqu'ils n'appartiennent pas en soi à la prise de tour, mais ils ne font que la préfigurer et l'annoncer.

Lors de la prise de parole, les préfaces, ou *pre-*, décrites par Sacks et al. (1974), ou les *pre-pre* de Schegloff (1980) (du type *puis-je vous poser une question ?*) permettent de projeter un tour complexe. Les destinataires de ces préfaces tendent à valider la continuation du tour du locuteur précédent et à suspendre leur tour de parole. Lors de la construction de liste, des *list initiating markers* (*premièrement...*) (Jefferson, 1987, 1990), permettent de signaler la construction d'une liste et la poursuite du tour de parole du locuteur. Les *préfaces*, ou *pre-*, ont donné lieu à un large éventail d'études. Schegloff (2007) identifie des paires adjacentes qui fonctionnent comme une préparation pour une paire ultérieure qu'il qualifie de *pre-sequence*. Il peut s'agir de divers types de pré-séquences, comme des *pré-invitations* 'pre-invitations' ou des *pré-demandes* 'pre-requests'.

Comme nous le verrons, cette perspective porte également un intérêt certain aux aspects non verbaux relatifs au fonctionnement de l'interaction. Ainsi, de nombreux travaux se sont intéressés aux gestes et aux regards, comme à la prosodie. Comme le remarque ten Have (2007) néanmoins :

« *When one looks at these analyses in detail, however, one can see that in most cases the verbal production by the participants is taken as a baseline for the understanding of the interaction, with selected visual details being added to this understanding to make the analysis more completely an analysis of face-to-face interaction.* »

(ten Have, 2007 :8)

Comme nous le verrons, cet abord n'est pas sans enjeu lors de l'étude d'interactions impliquant des locuteurs en train d'acquérir une langue, qu'elle soit première comme dans notre cas, ou seconde, ou encore pour des locuteurs présentant des troubles du langage. Outre l'étude du déploiement de la syntaxe, et de la construction présentative clivée que nous étudions ici au fil de l'échange de tours de parole, cette perspective s'est proposée également d'étudier les changements topicaux aux fils de l'échange de tours de parole. Si les topiques de l'analyse conversationnelle se distinguent des topiques tels qu'ils ont été abordés dans les travaux relatifs au discours et à la structure informationnelle et ressemblent davantage à ce que d'autres auteurs appellent *objet de discours* par exemple, il n'en reste pas moins que la construction présentative clivée est impliquée dans les changements topicaux et que l'analyse conversationnelle nous permet de rendre compte de certains phénomènes topicaux en conversation.

4.2 La référence et la topicalité dans l'analyse conversationnelle

Les perspectives sémantiques et informationnelles présentées précédemment négligent largement un aspect qui, nous l'avons maintenant affirmé un certain nombre de fois, nous paraît essentiel dans l'étude du langage et du discours : la dimension interactionnelle. De son côté, l'analyse conversationnelle a, à son origine, été peu encline à considérer la référence et la topicalité. La topicalité a été considérée comme davantage relative au contenu plutôt qu'à la mécanique conversationnelle (Sacks, 1995a, 1995b; Schegloff, 1990). Cette réticence découle du fait qu'il est souvent ardu de définir quel est le topique d'une séquence conversationnelle (Schegloff, 1990). Schegloff (1990) s'interroge sur la pertinence de tenter de délimiter le (ou les) topique(s) d'une séquence conversationnelle dans la mesure où un topique se configure au fil des activités en cours et qu'il n'est pas toujours identifiable par un segment de parole. De même, l'organisation des topiques ne correspond pas à l'organisation séquentielle de la conversation. Ainsi, un enchaînement topical qui pourrait paraître à première vue incohérent peut apparaître cohérent du fait de l'activité en cours. A contrario, un enchaînement topical cohérent peut faire apparaître des anomalies sur le plan séquentiel du fait d'une non-correspondance avec l'activité en cours. Ces deux dynamiques peuvent ainsi se répondre l'une l'autre.

La topicalité, et plus généralement la référence, sont pourtant des phénomènes conversationnels à proprement parler dans la mesure où on ne réfère pas pour soi-même mais pour autrui. Un

locuteur doit tout d'abord évaluer si un référent peut être évoqué au fil de la conversation, s'il s'agit d'un *mentionable*. Cette première étape détient en soi une dimension interactionnelle. Ainsi,

« *If we may refer to what gets talked about in a conversation as 'mentionables', then we can note that there are considerations relevant for conversationalists in ordering and distributing their talk about mentionables in a single conversation.* »

(Schegloff & Sacks, 1973 :301)

Ce locuteur va encore devoir déterminer à quel emplacement séquentiel un nouveau topique peut être proposé dans la conversation (Schegloff & Sacks, 1973). Une première possibilité est de relier ce nouveau topique à un tour de parole et donc d'attendre le moment opportun de ce changement topical. Ainsi,

« *A further feature of the organization of topic talk seems to involve 'fitting' as a preferred procedure. That is, it appears that a preferred way of getting mentionables mentioned is to employ the resources of the local organization of utterances in the course of the conversation. That involves holding off a mention of a mentionable until it can 'occur naturally', that is, until it can be fitted to another conversationalist's prior utterance, allowing this utterance to serve as a sufficient resource for the mentioning of the mentionable.* »

(Schegloff & Sacks, 1973 :301)

La proposition d'un nouveau topique survient encore naturellement en début de conversation, à la fin de la séquence d'ouverture, lieu d'ancrage d'un nouveau topique. Ce topique a pu être défini dès le début de l'échange comme dans le contexte d'une conversation téléphonique durant lequel le *topique principal* '*first topic*' est annoncé comme la raison de l'appel (*reason-for-the-call*). Les échanges se caractérisant par leur topicalité, leur raison d'être peut s'articuler autour d'un topique défini dès l'ouverture de la conversation ou au contraire ne pas avoir de topique prédéfini. Dans ce cas, la proposition d'un nouveau topique peut être réalisée par le biais d'un *misplacement marker* comme par exemple *by the way*.

Un topique peut également être introduit lors de la clôture d'une conversation (Schegloff & Sacks, 1973). En effet dans ce cas, les référents qui étaient attendus par la conversation en cours, les *mentionables*, et qui n'ont pas été évoqués, peuvent être introduits. Par ailleurs, l'introduction d'un nouveau topique peut également survenir lors de l'absence de locuteur qui s'auto-sélectionne

pour prendre la parole. Dès lors, un locuteur peut choisir d'introduire un nouveau topique (Houtkoop & Mazeland, 1985).

Ensuite, le locuteur a plusieurs manières d'introduire un nouveau topique. Il peut choisir d'introduire ce référent de manière abrupte (Button & Casey, 1985; Schegloff, 1996a). Dans ce cas il s'agit de topiques délimités, *bounded topics*, qui sont marqués par une introduction explicite (Schegloff & Sacks, 1973). Ce locuteur peut choisir au contraire de glisser d'un référent à l'autre (*topic shading*), on parle alors de topiques « partagés » (*shared topics*). Ces derniers types de changements topicaux sont les changements de topique les plus fréquents en interaction et sont également dénommés *step-by-step transition* (Jefferson, 1984; Sacks, 1995a, 1995b).

Dans le cas des topiques circonscrits, ces derniers sont introduits de manière disjointe avec les topiques précédents. Des techniques diverses existent pour l'introduction de topiques nouveaux. Un locuteur peut proposer un topique à son interlocuteur et lui proposer de continuer à proposer de ce référent par une question (*comment va ton pied ?*), c'est le *itemized news enquiry* (Button & Casey, 1984).

Figure 4 : Button et Casey (1985 :18)

C: How's yer foot?
A: Oh it's healing beautif'ully!
C: Goo[::d
A: [The other one may haftul to come off

Ce locuteur peut également, par le biais d'une question, laisser la responsabilité à l'interlocuteur de choisir le topique en question (*quoi de neuf ?*), c'est le *topic initial elicitor* ou *news enquiry* (Button & Casey, 1984).

Figure 5 : Button et Casey (Button & Casey, 1984 :182)

S: What's new,
G: We::ll? 't °lemme see° las' ni:ght, I had the girls ove[r?
S: [Yea:h?

Le locuteur peut encore choisir d'introduire lui-même un topique nouveau dans la conversation, c'est le cas du *news announcement*.

Figure 6 : Button et Casey (1985 :23)

E: Now look (.) im-uh llene has just pushed note in front'v my fa:ce
J: Ye:s?
(0.3)
E: Ten pou:nds

Un autre cas est le *topic nomination* (Button & Casey, 1985). Dans ce type d'introduction, le locuteur propose un référent et une formulation qui devront être validés par les participants de l'échange, qui auront résolu la référence, avant que le tour de parole se poursuive : c'est le *try-marked reference* (Sacks & Schegloff, 1979). Schegloff (1996a) dénomme ce type de séquence *topic-proferring*.

Ainsi, le locuteur est également confronté au problème du choix de la formulation de l'expression référentielle (*process of assembling features into a referential description*, Auer (1984 :627)). Des contributions classiques se sont par exemple intéressées à la formulation des noms de personnes (Sacks & Schegloff, 1979) et des noms de lieux (Schegloff, 1972a), en étudiant le choix de la formulation choisie par un locuteur afin de permettre au(x) destinataire(s) de résoudre la référence. Dans certains cas, le locuteur peut considérer que la personne ou le lieu qu'il souhaite évoquer est connu des autres participants de la conversation et utiliser une forme linguistique qui l'indique, il peut s'agir d'une expression définie par exemple ou d'un nom propre. Dans ce cas, il s'agit d'un *reconnaissable*, 'recognitional'. Dans d'autres cas, le locuteur peut considérer que la personne ou l'endroit en question n'est pas connu des autres participants et dans ce cas il peut utiliser une forme linguistique qui le signale, comme un pronom indéfini ou un syntagme nominal indéfini. Il s'agit dans ce cas d'un *non-reconnaissable*, 'non-recognitional'. Sacks & Schegloff (1979) observent la préférence pour les *recognitionals* en observant que cette préférence peut parfois s'opposer à une autre préférence qui est la préférence de produire une expression référentielle unique, *preference for single reference*.

Dans le cas d'une acception de ce topique, qui est la réponse préférentielle (Pomerantz, 1984), le locuteur laisse la parole au locuteur initial. Dans le cas d'un refus, les interlocuteurs s'orientent vers une difficulté autour de la référence. Ainsi, l'activité référentielle devient une activité en soi vers laquelle s'orientent les interlocuteurs, notamment lorsque ces derniers ne partagent pas suffisamment de connaissances et que les unités linguistiques utilisées ne leur fournissent pas assez d'informations. Un certain nombre de stratégies sont utilisées à la fois par le locuteur et l'interlocuteur pour mettre en évidence qu'ils s'orientent vers un problème lié à la référence.

Parmi les stratégies explicites, le destinataire montre qu'il s'oriente vers la résolution de problèmes liés à la référence en initiant une demande de réparation. Cette réaction est généralement tardive (« *participants who still don't know may decide to rely on the 'wait and see principle', i.e. they may hope that the future development of the conversation will clarify things* », Auer (1984 :629)) et est constituée par une répétition de l'expression référentielle problématique.

Le locuteur peut également choisir de s'orienter vers la résolution de problèmes liés à la référence en anticipant une éventuelle difficulté. Il peut par exemple placer une expression référentielle problématique à la fin d'un tour de parole ou avant une pause dans le tour, permettant ainsi de laisser la place à une réaction des autres participants de l'échange. De manière plus explicite, le format de questions décrit par Auer (1984 :633) en allemand du type *kennst du X*-format 'connais-tu X', qui précède la référence, permet d'inviter le destinataire à s'orienter vers la résolution d'une difficulté liée à la référence, comme une préface.

Le locuteur peut encore utiliser une expression référentielle nominale avec un déterminant démonstratif qui signalerait que les unités linguistiques produites ne permettent pas à elles seules de résoudre la référence et qu'il faut avoir recours au contexte ou aux connaissances partagées. Il s'agit alors de *l'indexicality marking* (Auer, 1984 :636).

Les marques d'hésitation sont un autre des indices qui signalent que la référence est potentiellement problématique (« *By using various hesitation techniques, the speaker displays a process of mental search for the appropriate referential item* », Auer (1984 :639)) par contraste avec une expression référentielle produite *en passant* qui laisse supposer que le locuteur n'anticipe de difficulté particulière liée à la référence.

Que ce soit pour le choix des topiques de la conversation comme pour les formulations choisies, l'analyse conversationnelle insiste donc largement sur le caractère *recipient-design* de la référence (Sacks, et al., 1974). Comme nous l'avons vu dans la partie relative à la topicalité, les perspectives relatives aux aspects discursifs et informationnels de la référence ont pris en compte les calculs inférentiels des locuteurs quant au statut attentionnel des référents évoqués dans la conscience de leurs interlocuteurs. Cette prise en compte pourrait paraître très proche de la notion de *recipient-design* de l'analyse conversationnelle. Cependant, la prise en compte des réparations et des aspects séquentiels de ces réparations et des changements topicaux montre que l'analyse conversationnelle insiste davantage sur la nature collaborative et interactionnelle de cet aspect *recipient-design* (Auer, 1984). Les choix des formulations et des topiques sont réalisés de manière dynamique, en s'ajustant de manière collaborative et négociée entre les participants de la conversation. Un locuteur va modifier sa formulation en fonction des réactions de son ou ses interlocuteur(s) et de leur(s) niveau(x) de compréhension.

Le corrélat de ces observations est que si le choix des topiques et des formulations est constamment ajusté au fil de l'alternance des tours de parole, à leur tour les unités linguistiques produites peuvent détenir une fonctionnalité dans la mécanique de l'alternance des tours de parole. Par exemple, la reprise d'une unité lexicale produite dans un tour précédent, en le répétant, permet à un participant de se sélectionner pour la prise de tour ou le début d'une nouvelle séquence conversationnelle. Fox (1986, 1987) montre par exemple que l'usage des pronoms est beaucoup moins contraint dans les conversations que dans les narrations. Ainsi, l'usage d'unités lexicales dans les cas de reprise peut survenir lors de la clôture d'une séquence conversationnelle ou lors de la prise de tour, pour relier ce tour de parole à un tour précédent, comme dans le cas des questions réponses. Pekarek Doehler (1999, 2001) et Laury (2003) présentent encore des cas de surdétermination, qui signalent que le locuteur prend le tour de parole et poursuit ce qui vient d'être dit.

Ford et Fox (1996) observent que la répétition lexicale lors de reprise de référents à courte distance peut annoncer un changement d'activité, la production d'un récit, en servant de préface, ou permet encore de sélectionner un destinataire. Pekarek Doehler (2001) et Laury (2001, 2003) évoquent les cas de positionnement d'un locuteur par rapport au tour précédent pour expliquer ces reprises lexicales.

Dans un même ordre d'idée, Pekarek Doehler (1999) évoque encore des cas d'anaphore à distance, où le locuteur réintroduit par un pronom un référent dont il a été question dans une séquence précédente, avant la survenue d'une séquence latérale au cours de laquelle les interlocuteurs se sont orientés vers une autre activité.

Pekarek Doehler (2001) montre également que la dislocation à gauche permet à un locuteur de se positionner par rapport au tour du locuteur précédent et de respecter la préférence pour l'accord, pour marquer un désaccord dans la suite du tour. Là encore, en reprenant un référent précédent la dislocation à gauche permet de rendre légitime la prise de tour de parole.

Ainsi, l'analyse conversationnelle considère davantage la référence comme un processus collaboratif. Les topiques émergent au fil de l'échange de tours de parole et sont validés ou rejetés par les interlocuteurs. La notion de topique en analyse conversationnelle est donc une notion dynamique, qui est définie par les locuteurs. Cette perspective s'intéresse ainsi davantage aux procédés qui permettent aux locuteurs d'identifier et de rendre reconnaissable une entité comme un référent topique dans la conversation, plutôt que de chercher de délimiter et de considérer un référent comme topique : un référent n'est pas topique en soi (Mondada, 1994, 2003). Ainsi,

«In real talk-in-interaction, coherence and topic must in the first instance be constructed into the talk and progressively realized, not found. »

(Schegloff, 1990:54)

4.3. Les principaux apports de la linguistique interactionnelle

Si notre recherche ne s'intègre pas entièrement dans la perspective de la linguistique interactionnelle, elle s'en inspire néanmoins fortement, tout en cherchant à compléter le regard de la linguistique interactionnelle par des discussions plus classiques des constructions syntaxiques analysées. La linguistique interactionnelle, approche récente, permet d'aborder le phénomène langagier sous un point de vue distinct des approches plus classiques qu'elles soient formelles, structurales, fonctionnelles ou pragmatiques.

En prenant en compte certains aspects négligés jusqu'à récemment, tels que la *temporalité*, la notion d'*émergence* liée à l'*(inter)dépendance* du langagier par rapport à l'activité en cours, la dynamique de l'alternance des tours de parole, la linguistique interactionnelle permet de repenser les catégories développées dans d'autres approches, parmi lesquelles les constructions syntaxiques, et la manière d'aborder certains des phénomènes qui nous occupent, à savoir la complexité syntaxique, la notion d'activité et les diverses formes de réalisation des configurations syntaxiques en *il y a*. La linguistique interactionnelle s'est récemment fortement inspirée de la conception de la grammaire *émergente* formulée dans les travaux de Paul Hopper. Ainsi, elle se base sur :

« the rejection of two premises of syntactic analysis. One is that we can conduct analysis on sentences as static, context-free objects existing only in the mind of the individual. The other premise is a corollary of the first, namely that sentences are timeless entities that are fully present and complete, whose beginning, middle and end can be surveyed simultaneously. Instead, we must view utterances as a form of behaviour that unfolds in time, produced by a speaker in reference to listeners whose ongoing ratification of the utterance as it develops is inseparable from the act of production. »

(...)

« As utterances unfold, they structure according to 1. The hierarchization introduced by turn-taking, and 2. Prior texts. They do not conform to fixed prior grammatical forms. Instead they conform to norms, which means they more or less conform to recognizable patterns. »
(Hopper, 2011 :41)

Nous présentons les différents points qui nous paraissent les apports principaux de cette approche, en insistant particulièrement sur les notions de projection et de construction syntaxique que nous reprenons dans nos analyses des configurations syntaxiques en « il y a ».

4.3.1. La temporalité et la notion d'émergence

Un premier apport de la linguistique interactionnelle est d'aborder le phénomène linguistique en le considérant dans son épaisseur temporelle. Classiquement, le fait linguistique a été considéré comme un produit achevé et abouti et non dans le processus de son élaboration. Or, si tôt que l'on adopte la perspective du locuteur comme le propose l'analyse conversationnelle, on conçoit que ce dernier n'a pas nécessairement une idée précise dans son esprit des structures linguistiques qu'il va produire par la suite. Ainsi,

« Placing temporality in the front rank has important implications for the practice of linguistics. Speakers do not possess a bird's eye view of an utterance, but rather move forward in time through it (Franck 1985, Lerner 1991, Auer, 1992, Auer, 2000). The current speaker is always already situated at the leading edge of an unfolding interaction, and can only create new structure by a process of incrementation, adding bits and pieces to the utterance. »
(Hopper, 2011 :23)

Auer (2000, 2009) insiste ainsi sur la dimension temporelle de la syntaxe et parle de *syntaxe en ligne* – 'online syntax'. Cet abord de la temporalité du phénomène langagier souligne l'(inter)dépendance de la syntaxe avec d'autres phénomènes et se configure pas-à-pas au fil de l'alternance des tours de parole entre les participants d'une conversation alors que ces derniers accomplissent des activités. Si l'une des particularités de la production langagière est qu'elle est produite de manière linéaire, sans qu'il soit possible d'en effacer des segments, des *réparations* peuvent revenir sur des productions antérieures et être intégrées à l'analyse du phénomène langagier. Dans le même temps, cette temporalité permet aux participants de l'échange d'anticiper et d'émettre des hypothèses quant à la poursuite de l'échange, des activités en cours comme sur la

nature et des éléments linguistiques qui seront produits par la suite, créant une attention, un phénomène de *projection*. En fonction de ces hypothèses, les participants de l'échange vont pouvoir s'aligner sur le cours des activités en cours et sur ces productions langagières. Ces aspects sont développés dans les chapitres suivants.

Un autre aspect que la prise en compte de la temporalité a permis de développer est l'*émergence* des constructions langagières. La notion d'émergence, introduite dans l'étude des constructions syntaxiques par Hopper (1987, 1992, 2001, 2004) et que s'est appropriée la linguistique interactionnelle, découle précisément de cette prise en compte. Cette notion revient en fait à souligner la notion d'*impermanence* de la production langagière et son caractère éphémère. Ainsi,

« The term 'emergent' and its nominalization 'emergence' refer to the fact that a grammatical structure is always temporary and ephemeral (Hopper, 1987, 1998). The provisionality of grammar follows directly from the decision to study spoken language in its natural setting, which is informal conversation. »

(Hopper, 2011 :26)

Cette notion d'*émergence* suppose l'étude des constructions syntaxiques dans le déroulement de leur production et non plus comme un objet fini, que ce soit dans le cas des exemples inventés comme des extraits attestés. Cette production est configurée à la fois par l'accomplissement des activités dans lesquelles les participants de l'échange sont impliqués et par le déroulement de l'échange conversationnel, étant entendu que ces deux aspects se déploient également pas-à-pas dans le temps. Nous préférons le terme d'*(inter)dépendance* pour traduire la notion *contingency* évoquée régulièrement dans la littérature conversationnaliste pour insister sur le fait que si les productions langagières sont configurées par les activités dans lesquelles les locuteurs sont engagés et l'alternance des tours de parole, ces constructions participent également à l'accomplissement de ces activités et à la participation du locuteur à la dynamique de l'alternance des tours de parole. Ainsi,

« The temporal character of language and action – or rather : of language-as-inscribed in action – implies the omnipresence of local adaptations of syntactic trajectories. At times, this local adaptation yields « new » or « unusual » patterns ; at others, it simply yields « classic » construction formats, which still emerge in real time as a result of interactionnally contingent changes or reorientations in the ongoing syntactic trajectories. »

(Pekarek Doehler, 2011a :80)

La temporalité amène ainsi à considérer le système linguistique non plus seulement comme un système de règles, mais davantage comme un phénomène hautement adaptatif à un certain nombre de contraintes parmi lesquelles la dynamique interactionnelle caractérisée par l’alternance des tours de parole, tout comme le respect de certaines préférentialités, comme la préférence pour l’accord. Ainsi,

« emergent constructions : Although they are clearly mapped onto sedimented constructional schemata in the language, their concrete occurrence in talk is often configured on-line, in step-by-step process that involves revisions and expansions of ongoing syntactic trajectories. »

(Pekarek Doehler, 2011a :78)

Comme le remarque Hopper (2011), de nombreux auteurs évoquent la notion d’*émergence* afin de rendre compte de la grammaticalisation des constructions syntaxiques que ce soit d’un point de vue diachronique (Traugott, 2008) ou acquisitionniste (MacWhinney, 1999). Ces divers auteurs ne rendent cependant pas compte de cette notion d’émergence telle qu’elle se réalise pas à pas. Hopper (2011) introduit ainsi une distinction entre des constructions *émergentes*, ‘emergent’, et *émergeant*, ‘emerging’. Ainsi,

« By ‘emerging’ we are entitled to understand the development of a form out of its surroundings, its epigenesis. The term ‘emerging’ is thus appropriate for the view of grammar as a stable system of rules and structures, which may ‘emerge’ (i.e., come into existence) out of a less uniform mix. »

(Hopper, 2011 :27)

Or, Hopper (2011) remet en question l’idée d’un *système stable de règles et de structures* qui pourrait rendre compte du phénomène langagier. Si des régularités peuvent s’observer, comme les constructions syntaxiques sédimentées et ayant émergé, si des catégories peuvent être établies, l’*émergence* s’entend comme un phénomène permanent dans lequel les constructions, même

celles qui sont sédimentées et classiquement décrites, se configurent au fil de l’alternance des tours de parole alors que les participants de l’échange accomplissent les activités dans lesquelles ils sont engagés. Les catégories pouvant être établies sont ainsi susceptibles d’être en permanence remaniées au fil des échanges conversationnels comme dans chaque échange conversationnel. Par ailleurs, cette idée d’émergence incite à ne pas recourir à la solution de facilité qui consisterait à ne s’intéresser qu’aux constructions classiques en laissant de côté des trajectoires syntaxiques moins sédimentées et plus ardues à décrire avec un système de règles et qui sont pourtant produites par des locuteurs natifs dans des conversations attestées.

Au cours d’un échange conversationnel, les locuteurs peuvent réparer leur production, produire des ajouts de manière incrémentale, lorsque par exemple aucun locuteur ne se sélectionne pour prendre la parole, ou anticiper des initiations de réparation de la part des autres participants de l’échange en insérant des parenthèses dans les structures syntaxiques qu’ils sont en train de produire. La notion d’*improvisation* est ainsi centrale dans la production langagière, une trajectoire syntaxique, une fois initiée, peut être réorientée chemin faisant, en aboutissant potentiellement à un autre type de construction que celui qui aurait été initialement entamé et projeté. Ainsi,

« *Speakers are free to reanalyze their utterances on the fly by adapting their discourse to the linguistic resource they are provided with. The leading edge of an utterance is always open to renegotiation through increments which under some circumstances may work to recreate an original grammatical project and (seen retroactively) transform it into a new construction.* »
(Hopper, 2011 :32)

Ces ajustements ad hoc, ces changements de trajectoire syntaxique, peuvent aboutir à la production de constructions syntaxiques sédimentées et classiquement décrites dans la littérature, comme à la production d’agencements syntaxiques moins fréquents. Afin de souligner le caractère *émergent*, la temporalité et le caractère dynamique de leur production, nous avons choisi le terme de *configuration syntaxique* afin d’évoquer les agencements syntaxiques non sédimentés. Cette dénomination ne doit pas laisser entendre que nous considérons que ces aspects ne sont pas définitoires de la production des agencements syntaxiques plus sédimentés en les dénommant *construction syntaxique*. L’opposition entre *construction* et *configuration* fait uniquement référence à leur degré de sédimentation comme à la littérature qui porte davantage son attention sur les agencements syntaxiques plus fréquentes tandis que les autres types d’agencements syntaxiques sont considérés davantage comme des *bizarries* de l’oral qui ne relèveraient plus de

la syntaxe, mais de critères informationnels. Dans le chapitre suivant nous abordons le fait que, pour les *constructions* comme pour les *configurations* syntaxiques, dans le même temps que la production langagière est façonnée par la dynamique de l'échange conversationnel et l'accomplissement des activités en cours, les participants de l'échange conversationnel peuvent à leur tour exploiter les structures linguistiques afin d'en utiliser les éventuelles fonctionnalités dans l'alternance des tours de parole.

4.3.2. L'interdépendance du langage avec l'alternance des tours de parole

La linguistique interactionnelle s'appuie notamment sur les travaux de Goodwin (1979, 1981) qui documente de quelle manière les productions langagières d'un locuteur sont conditionnées par des aspects interactionnels, notamment en ce qui concerne l'attention que portent les autres participants de l'échange au discours du locuteur. Des interruptions dans la production langagière et des répétitions peuvent intervenir lors de chevauchements ou lorsque les autres participants de l'échange ne signalent pas par leurs regards qu'ils sont attentifs au discours du locuteur.

Les auteurs de cette perspective, en français, ont par exemple rendu compte des fonctionnalités interactives de la dislocation à gauche (Pekarek Doehler, 2001), de la construction pseudo-clivée (Müller, 2007) ou encore de la dislocation à droite (Horlacher, 2010). Horlacher (2010) illustre par exemple de quelle manière la dislocation à droite est utilisée lorsque les autres participants de l'échange ne prennent pas la parole, l'élément dit 'disloqué' étant ajouté à la manière d'un *incrément* suite à l'absence de réaction des autres participants de l'échange. Pekarek Doehler (2001) documente de quelle manière la dislocation à gauche permet de marquer son accord dans un enchaînement de type *accord-désaccord* ou peut encore être utilisée comme ressource afin d'accéder au tour de parole dans un moment peu privilégié pour la prise de tour. Ces divers aspects soulignent, dans la droite ligne de l'analyse conversationnelle, que selon la linguistique interactionnelle, tout tour de parole, et ainsi toute production langagière, sont configurés en fonction des autres participants de l'échange, se fondant ainsi sur le *recipient design*.

Une autre trace de la dimension interactionnelle des productions langagières est la nature *distribuée* de la syntaxe, la possibilité de produire de manière collaborative. Lerner (1991, 1996, 2004a), Hayashi (2003), Helasvuoto (2004), Pekarek Doehler (2011a) documentent des productions collaboratives d'unités de constructions de tours, avec la notion d'UCT composées, d'autres auteurs parlent de *shared syntax*, *collaborative syntax*. Ces descriptions soulignent le fait que les productions langagières sont produites de manière collaborative entre les interactants. Les

participants d'un échange conversationnel peuvent ainsi intervenir dans le tour de parole du locuteur, en produisant des continueurs à certains emplacements séquentiels, ou en co-construisant les trajectoires syntaxiques, par exemple de constructions bipartites. A ces mêmes emplacements séquentiels, chaque participant peut initier une demande de réparation ou une demande de précision.

Pekarek Doehler (2011a) observe ainsi des cas de production collaborative dans son étude des dislocations à gauche en français. Cette auteure insiste que cette production collaborative s'appuie sur un ajustement précis de l'accomplissement d'une activité. Par ailleurs, la partie produite de manière collaborative permet de réaliser un certain nombre d'activités : marquer son (dés)accord, fournir de l'aide au locuteur initial.

4.3.3. La notion de construction

La linguistique interactionnelle utilise une terminologie diversifiée afin d'évoquer les constructions syntaxiques : des *schémas constructionnels* (Ono, Thompson, 1995), *gestalts* (Auer, 2005, 2007), *formats grammaticaux* (Thompson, 2008), et finalement de constructions (Auer, 2006, Günthner, 2006, 2007, 2008, Imo 2007, Depperman, 2007). Cette perspective reprend un certain nombre de positionnements de la grammaire des constructions (Goldberg, 1995, Croft, 2001), notamment dans sa dimension dite *usage-based*. Par exemple, cette perspective cherche une alternative à l'abord de la syntaxe par le biais d'un système de règles, tel qu'a pu le faire la grammaire générative. Ces deux perspectives considèrent ainsi les constructions syntaxiques comme des segments formulaïques, installés par l'usage, qui disposent également d'une dimension créative dans la mesure où elles peuvent se combiner entre elles et qu'elles disposent d'emplacements syntaxiques qu'il est possible d'occuper (« formulaic pieces with open slots », Hopper, 2011 :23). Ainsi,

« The possibility of an on-line perspective on grammar suggests an alternative to the standard lexical-item-and-rules model of linguistic description. » (...) « In place of a uniformly available language system, we should reckon with a massively large pool of linguistic resources, one that is not uniformly available, and a few simple linear techniques, a « toolkit », for combining them into structured utterances. »

(Hopper, 2011 :23)

Hopper (2011) évoque divers types possibles de constructions. Il peut s'agir d'expressions figées, de fragments d'énoncés, de marqueurs discursifs (cf. ses analyses à propos de *when* ou de *and-X* en anglais). Les positionnements de la linguistique interactionnelle sur la temporalité du fait langagier et sur le fait que les constructions syntaxiques ne se sédimentent pas à partir d'une simple cohésion syntaxique, voire sémantique, mais à partir des activités accomplies par les participants de l'échange permet d'aborder les constructions syntaxiques de manière distincte. Ainsi, à propos des constructions en *and-X*,

« The point we wish to make, both with respect to and-patterns and in general with respect to emergent constructions, is that as a contributor to structure emergence togetherness implicates not only syntactic/semantic cohesion but also two further dimensions : (a) togetherness of action, and (b) togetherness in prosodic/phonetic form. »

(Barth-Weingarten, Couper-Kuhlen, 2011 :263)

Comme dans le cas de la grammaire des constructions, la linguistique interactionnelle affirme que la sédimentation des constructions syntaxiques reposerait sur la routinisation de patterns actionnels. Nous revenons ci-après sur cette routinisation et la nature actionnelle de cette sédimentation. Une nuance importante entre la linguistique interactionnelle et la grammaire des constructions repose cependant sur le fait que la linguistique interactionnelle décrit et documente le déploiement des productions langagières au cours même de l'échange conversationnel.

Elle s'intéresse ainsi particulièrement au caractère négocié de ce déploiement, de manière distribuée entre les interlocuteurs. La négociation peut ainsi porter dans cette perspective sur le choix de la structure langagière comme de sa signification, la grammaire des constructions associant au contraire de manière moins dynamique une construction à une signification. L'agencement syntaxique et le sens qui sont associés aux constructions syntaxiques seraient ainsi construits de manière négociée, au moment de l'échange, de manière interdépendante avec le déroulement de l'interaction, de l'alternance des tours de parole, de l'activité en cours. Ainsi :

« constructions are not seen as the mere product of the exteriorization of representations stored in a single speaker's mind. Rather, constructions are shared adaptative resources for actions. An empirically strong case in point for this view is the fact that constructions can be distributed between speakers and spread out across two or three interactional moments. For instance, they can be collaboratively established on the basis of the utterance co-construction (...). Also, in their course of production, speakers can design the initial part of a construction so as to invite

recipient reaction before proffering the subsequent part(s) (...). Finally, constructions can be adapted on-line as part of the recipient design of complex turns (...). »

(Pekarek Doehler, 2011a :54)

Nous revenons sur les notions de tours complexes dans la suite de notre exposé.

4.3.4. Les notions de *reprise* et de *routinisation* et la notion d'activité

Si les productions langagières et la syntaxe se déploient de manière collaborative à toute fin utile alors que les participants de l'échange conversationnel accomplissent des activités et interviennent dans la conversation en fonction de la mécanique de l'alternance des tours de parole, la sédimentation des constructions syntaxiques classiquement décrites dans la littérature reposerait sur la répétition régulière de certains patterns (inter-)actionnels. Cette sédimentation comprendrait donc une dimension micro comme une dimension macro. Le niveau micro correspond au déploiement, évoqué précédemment, local et instancié, d'une construction syntaxique, de manière interdépendante avec l'activité engagée et le déroulement de l'échange conversationnel. La dimension macro repose sur la reprise d'un agencement syntaxique issu d'une séquence conversationnelle précédente. Ces reprises doivent par ailleurs se ritualiser progressivement pour amener la sédimentation d'agencements syntaxiques, de configurations syntaxiques en constructions syntaxiques. Dans un premier temps, ces reprises peuvent consister, sur le plan discursif, en des reprises de type anaphorique, des retours à une séquence topicale antérieure ou, sur le plan conversationnel, en des reprises de formulation pour marquer un accord ou préfigurer une opposition. Peu après, ces patterns seraient repris, associés aux mêmes activités, de manière routinisée. Ainsi,

« Participants in (inter)action take recourse to already-uttered material, which was either heard in the immediately preceding moment (...) or in the wider previous course of the conversation (...); they are not only collectors of prefabricated elements, however, but also pattern-seekers. This holds true for syntactic patterns as well as semantic frames. »

(Breyer, 2011 :213)

Au-delà de cette sédimentation, les segments répétés le seraient cependant de manière créative, le déploiement de ces patterns syntaxiques se déroulant de manière locale, à toutes fins utiles, dans le fil de l'alternance des tours de parole. Ainsi,

« Informal dialogue from an on-line perspective consists not of sentences generated by rules, but of the linear on-line assembly of familiar fragments. Grammar is emergent and epiphenomenal to the ongoing creation of new combinations of forms in interactive encounters. As Roberts (1944 : 299) put it, « Yesterday's discourse is today's discourse in tomorrow's language. »

(Hopper, 2011 :26)

Breyer (2011) parle de *montage* pour évoquer ces nouvelles combinaisons de formes. Le locuteur reprend des configurations syntaxiques qu'il a rencontrées dans des interactions précédentes, associées à des contextes actionnels particuliers, qu'il utilise pour élaborer de nouvelles configurations syntaxiques, dans un contexte actionnel plus ou moins proche. Ainsi,

« when co-constructing the actual conversation in real time, speakers do not only choose ready-made constructions from a 'basket' of previously heard utterances. Rather, they go beyond the copy-and-paste activity by combining fragments of constructions or applying frequency-based combinational strategies, such as analogy. The result of this activity is known as montage. »

(Breyer, 2011 :195)

Ce caractère adaptatif ne se limite pas à nos yeux à l'étude des configurations syntaxiques les moins fréquentes mais s'applique tout autant aux constructions syntaxiques plus sédimentées, décrites dans les approches linguistiques plus traditionnelles reposant sur un système de règles. Ainsi,

« The fact that such adaptations are not restricted to yielding new or « unusual » forms, but can imply the local reconfiguration of (sedimented) constructions to yield other (partially) sedimented constructions, is highly significant : It suggests that it is these recurrent interactional needs – rather than internalized grammatical rules or prefabricated formulas – that provide a certain stability for the grammatical practices that we have observed, or perhaps for some more abstract but flexible constructional schemata which underlie these practices, yet are open to being reshaped by them. » (...)

« *Thus, even classic patterns are caught in a continuous process of both sedimentation and possible reconfiguration in response to interactional needs.* »

(Pekarek Doehler, 2011a :83)

Cette reprise de segments syntaxiques entendus précédemment a ainsi une dimension créatrice dans la mesure où ces segments peuvent à leur tour être combinés et donner lieu à la production de nouvelles configurations syntaxiques.

Ces divers aspects permettent encore aux participants de l'échange, sur la base de ces expériences précédentes, d'anticiper la fin des configurations syntaxiques entamées et permettent la production collaborative de configurations syntaxiques.

4.3.5. La notion de projection

Au fil des échanges conversationnels dans lesquels les locuteurs d'une langue sont engagés, la ritualisation de patterns actionnels permet à ces derniers d'anticiper la poursuite de l'échange. De la même manière, la sédimentation des constructions syntaxiques permet aux participants de l'échange d'anticiper la poursuite du projet linguistique. Ainsi, la projection repose sur la préfiguration par un segment de discours d'un autre segment de discours. Cette préfiguration reposerait à la fois sur l'activité accomplie dans ce segment de discours et sur la structure syntaxique produite.

Cette préfiguration, cette projection, est évoquée dès les premiers travaux d'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff, and Jefferson, 1974) afin d'expliquer les transitions très courtes entre les tours de parole des participants de l'échange, la rareté des chevauchements. Les participants de l'échange anticipent le déroulement des activités, les trajectoires syntaxiques afin d'anticiper des points de transition potentiels, les *transition relevance place (TRP)*. La prosodie est également évoquée dès ces premiers travaux.

Cette anticipation, la *projection*, constitue un des aspects fondamentaux du système de l'alternance des tours de parole (Sacks et al., 1974, Houtkoop, Mazeland, 1985, Streeck, 1995, Goodwin, 2000, Ford, 2004, Hayashi, 2004). Cette notion permet donc de rendre compte de la manière dont les participants d'un échange conversationnel collaborent dans leurs activités sociales et, de manière plus intéressante pour ce qui nous concerne, permet de documenter la sédimentation des constructions syntaxiques. Ainsi,

« In studying how participants orient to sedimented patterns and how grammatical constructions emerge in interactions, the concept of projection plays a major role. »

(Günthner, 2011 :158)

La projection repose en partie sur la connaissance de la langue des participants de la conversation et de patterns plus ou moins sédimentés qu'ils ont rencontré et produit collaborativement au fil de leurs interactions. Le locuteur peut s'appuyer sur la connaissance de la langue des autres participants de l'échange afin d'entamer des projets syntaxiques qui induisent l'attente de leurs achèvement. Ainsi,

« Through the use of syntactic projections, the speaker creates expectations in the listener about the further development of the emerging syntactic pattern; a syntactic gestalt is opened up, which in the end will be closed via the production of a more or less predictable element. The projection is then fulfilled. »

(Auer 2009a: 4)

Cette projection repose plus généralement sur le déroulement d'une activité, plus ou moins routinisée, dont il est possible pour les interactants d'anticiper la poursuite.

« Projections are possible because participants have shared experiences and knowledge about what patterns are routinely used for performing what kind of social actions. This shared knowledge also allows co-participants to complete or co-construct a started pattern (Lerner 1987, 2002 ; Ono/Thompson 1995, 1996 ; Auer 2005, 2007, 2009 ; Couper-Kuhlen/Thompson 2006 ; Günthner 2006 a,b ; Günthner/Imo 2006 ; Depperman 2007 ; Imo 2007). However, even though participants orient to sedimented patterns, their actualization takes place in the hic et nunc of the interaction ; linguistic patterns are deferred, locally negotiated, and thus, emergent. »

(Günthner, 2011 :160)

La projection ne signifie cependant pas pour autant que la partie projetée soit entièrement déterminée. Tout d'abord, la réalisation du segment projeté est soumise à la négociation entre les participants de l'échange. Ainsi,

« Even though projection does not equal determination and part B is interactively negotiated, it does not mean that what follows is arbitrary either. By applying their knowledge of sedimented patterns of a particular language, recipients can anticipate to a certain degree what might follow. As discourse unfolds through time, they are able to infer the eventual substance of the communication, and can process it more easily. »

(Günthner, 2011 :180)

La notion de projection permet à la fois de rendre compte de la production de certaines configurations syntaxiques au fil de l'interaction et de conjecturer sur la manière avec laquelle ces configurations se sédimentent progressivement. Cette notion de projection permet également de rendre compte de tours complexes et de ce que Lerner (1991, 1996) dénomme une unité de construction de tour composée. Elle permet encore de rendre compte de ce qui est dénommé classiquement la *complexité syntaxique*. C'est ce que nous étudions dans le chapitre suivant.

4.3.6. La notion de tour complexe et la complexité syntaxique

Ce qu'on dénomme classiquement la complexité syntaxique repose sur l'agencement de plusieurs propositions syntaxiques dans un rapport de dépendance, de *subordination*, entre une proposition principale et une, ou plusieurs, propositions subordonnées. Naturellement, ce type de description est issu de syntaxes formelles qui tentent de rendre compte des phénomènes langagiers à partir d'un système de règles qui négligent le déploiement de la syntaxe dans sa temporalité.

La complexité syntaxique repose encore, dans les descriptions linguistiques traditionnelles, sur le marquage par des unités linguistiques, tels que les pronoms relatifs ou les conjonctions de subordination, qui permettent de relier plusieurs propositions de manière dite *hypotaxique*. Ces mêmes descriptions opposent les configurations hypotaxiques aux configurations syntaxiques dans lesquelles plusieurs propositions sont agencées sans marquage linguistique de la complexité linguistique, dénommées *parataxiques*.

Des contributions plus récentes issues de la grammaire de l'oral (Berrendonner, 2003, 2004, 2008, Deulofeu, 1989, 2003) évoquent ce même type de construction en se distanciant des contributions classiques et en distinguant la complexité linguistique de son marquage. Cette perspective prend encore en compte les activités dans lesquelles sont engagés les participants de l'échange. Ces activités ne sont cependant pas décrites de manière séquentielle pas à pas et ne

prennent pas en compte là encore le déploiement temporel et le déploiement au fil de l’alternance des tours de parole de ces agencements syntaxiques.

Concernant la complexité linguistique, la linguistique interactionnelle remet régulièrement en cause l’analyse classique en termes de dépendance. Dans cette approche, la proposition principale – *matrix clause* – contient l’information principale et la proposition subordonnée contiendrait au contraire une information subsidiaire. Un certain nombre de dénominations ont été introduites en linguistique interactionnelle : *constructions projectives* ‘projecting constructions’ (Hopper 2005 ; Hopper/Thompson i.pr. ; Günthner 2006a, 2007, 2008a, b, 2009, Günthner/Hopper 2010). Ainsi, cette perspective propose de considérer le premier segment d’une structure complexe comme un *projector segment* qui crée l’attente d’une suite. Ainsi,

« *Projection (...) offers the possibility for utterance co-construction (Lerner 1991, 1996 (...)) and it is one – if not the central – resource for floor-holding and for the construction of complex, multi-unit turns (Hopper and Thompson 2008; Pekarek Doehler 2011).* »
(Pekarek Doehler, 2011a : 48)

La *projection* est étroitement dépendante de l’emplacement séquentiel dans lequel se trouve le segment de langage étudié – dans notre recherche le segment *il y a SN*. Ainsi,

« *TCU-beginnings and TCU-ends are interactionally sensitive places for doing very different things : the former are particularly relevant places for configuring projections (Auer 2005 ; Lerner 1991, 1996, Schegloff 1996), dealing with turn-taking issues (Sacks, Schegloff, and Jefferson, 1974), displaying on-topic talk (Jefferson 1978), or managing the preference for agreement (Pomerantz 1984). TCU-ends, on the other hand, are particularly sensitive places for marking transition relevance places (Sacks, Schegloff, and Jefferson 1974), dealing with issues of reciprocity, and they can lead into different kinds of turn-extension (Couper-Kuhlen and Ono 2007; Ford, Fox, Thompson 2002; Schegloff 1996).* »
(Pekarek Doehler, 2011a :51)

Ces constructions *projectives* illustrent encore la nature *émergente* de la syntaxe qui se déploie de manière collaborative entre les participants de l’échange. La syntaxe repose en fait sur la réalisation de segments syntaxiques sédimentés qui permettent à la fois au locuteur d’organiser son tour de parole comme l’activité qu’il est en train de réaliser au fil de la conversation. Les

autres participants de l'échange portent également leur attention sur ces segments syntaxiques sédimentés comme sur l'accomplissement des activités afin d'anticiper leurs termes.

Ainsi,

« (...) projective constructions reflect the dialectic process of local emergence of grammar on the other hand, and participants' orientation to sedimented patterns on the other : Even though part A opens a projection span, the projection can be fulfilled in a number of ways ; i.e. part B is an emergent product of the locally managed interaction. It can take the form of a canonical pattern as presented in reference grammars based on written standard German. More frequently, however, part B shows no sign of syntactic integration and stretches over longer segments of talk.»

(Günthner, 2011 :180)

4.3.7. La linguistique interactionnelle dans l'étude de la présentative clivée

L'apport principal de la perspective de la linguistique interactionnelle est un regard nouveau sur un certain nombre de constructions linguistiques. Pekarek Doehler (2001, 2011a) pour la dislocation à gauche, Müller (2007) pour la constructions pseudo-clivée et Horlacher (2012) pour la dislocation à droite, en partant d'analyses prenant en compte la dynamique de l'alternance des tours de parole, la temporalité et les activités accomplies par les participants de l'échange, ont pu remettre en question les frontières établies entre ces constructions syntaxiques que ce soit à partir de critères sémantiques, syntaxiques ou informationnels :

« LD and RD have typically been treated in the literature as being tightly related, both formally and functionally (...). However, LD and RD differ drastically in how they shape utterances online »

(Pekarek Doehler, 2011a :50)

Les configurations syntaxiques qui correspondent à des trajectoires syntaxiques non canoniques, ou présentées comme telles dans la littérature, et pourtant relevées régulièrement lors d'échanges conversationnels, témoignent du caractère émergent de la syntaxe. Les travaux de la

linguistiques interactionnelle montrent également, comme nous tenterons de le faire dans nos analyses, que les constructions syntaxiques davantage sédimentées, et classiquement décrites dans la littérature, se déploient également au fil de l’alternance de tours de parole, alors que les participants de l’échange accomplissent des activités, de manière (inter)dépendante avec ces phénomènes. Les phénomènes de co-construction, de syntaxe distribuée, l’alignement des participants de l’échange qui anticipent l’accomplissement de ces activités, les trajectoires syntaxiques, les fonctionnalités que peuvent remplir ces constructions syntaxiques dans l’interaction, témoignent du fait que ces constructions syntaxiques sédimentées sont également des adaptations ad hoc en vue de remplir certaines activités. Ces activités seraient, dans le cas de ces constructions, davantage ritualisées avec des formats réguliers. Dans le cas de la construction présentative clivée par exemple, ce pourrait être de porter l’attention des autres participants de l’échange sur un élément dans la première partie de la construction, le segment [*il y a SN*], avant que l’échange ne se poursuive à son propos dans la proposition suivante, la proposition relative. Nous tenterons de montrer qu’en fonction des activités accomplies, avec des formats actionnels moins ritualisés, et du déroulement de l’échange, des trajectoires syntaxiques moins sédimentées pourraient alors se configurer pas à pas.

La perspective de la linguistique interactionnelle, comme celle de l’analyse conversationnelle, que ce soit pour les changements topicaux, comme plus généralement pour l’étude des réparations et de l’alternance des tours de parole, s’est intéressée aux aspects non-verbaux et parmi eux, aux phénomènes prosodiques (Auer, et al., 1999; Barth-Weingarten, et al., 2010; Couper-Kuhlen, 2001; Couper-Kuhlen & Ford, 2004; Couper-Kuhlen & Selting, 1996; Fox, 2001; Selting & Couper-Kuhlen, 2001). Cette perspective analyse la prosodie dans l’alternance de tours de parole en considérant de quelle manière elle participe à la construction du contexte par les membres d’une communauté linguistique. Local (1992), Couper-Kuhlen (1996) et Auer (1996a) ont étudié le rapport d’un mouvement prosodique avec le tour qui précède, les éléments co-occurents dans le même tour de parole et les suites de ce mouvement dans le tour de parole qui suit. Nous avons vu également que la prosodie était régulièrement invoquée dans les études relatives au discours, à la structure informationnelle comme à la grammaire de l’oral. La prosodie se trouve donc être au cœur de notre recherche.

La perspective de l’analyse conversationnelle s’est cependant principalement intéressée, comme nous le verrons, à des données en anglais et en allemand. Avant de présenter les travaux de cette approche, et après avoir rapidement défini ce que nous entendions par le terme *prosodie*, nous présentons donc brièvement les particularités de la prosodie du français ainsi que les principaux travaux actuels à son propos.

5 La prosodie

La prosodie a déjà été évoquée à de multiples reprises au fil des présentations des diverses perspectives que nous avons évoquées. Ainsi, dans la perspective de l'école de Fribourg, Berrendonner (1990, 1993) affirme que la prosodie participe à l'organisation des périodes en les concluant par un *intonème conclusif*. La prosodie est impliquée dans le marquage du focus de la proposition dans la perspective générativiste (Chomsky, 1971; Chomsky & Halle, 1968; Jackendoff, 1972) ou encore dans les travaux relatifs à la structuration informationnelle ou au discours (Halliday, 1967; Lambrecht, 1994; Lambrecht & Michaelis, 1998). La perspective de l'analyse conversationnelle illustre encore de quelle manière la prosodie participe à l'alternance des tours de parole.

Dans les chapitres suivants, après une définition succincte des diverses facettes de la prosodie et une présentation de la prosodie du français, nous parcourons les principales approches de la littérature en développant particulièrement les liens que ces perspectives établissent entre la prosodie et Les configurations syntaxiques que nous étudions.

5.1 Qu'est-ce que la prosodie?

Traditionnellement « *la prosodie est le domaine de la phonétique qui étudie l'intonation, l'accentuation, le rythme et la durée des réalisations des phonèmes* » (Martin, 2009 :13). La prosodie regroupe en fait plusieurs phénomènes physiques : la vibration des cordes vocales – la *fréquence* dite *fondamentale* (F0) – et la vitesse et la masse du souffle vocal – l'*intensité vocale*. Ces paramètres physiques donnent lieu à la perception de variations mélodiques et d'intensité. Le discours se déroulant dans le temps, la *durée* des émissions vocales et des pauses, participe également à la construction du discours ainsi que des effets de *rythme*. Le *rythme* renvoie au débit de la parole, plus ou moins rapide, ou consiste en l'impression de répétition de phénomènes prosodiques tels que des accents prosodiques ou des contours prosodiques de forme et d'amplitudes équivalentes, créant par exemple des effets de scansion. Ces aspects appartiennent donc également à la prosodie.

Par ailleurs, comme le remarque Martin (2009), la prosodie a récemment glissé de la phonétique à la phonologie et a intégré une conception plus musicale. Ainsi,

« (...) outre l'intonation, séquence de variations musicales attachées à chaque syllabe, le rythme, succession de durées longues ou brèves, et l'intensité, qui ont depuis longtemps constitué les paramètres traditionnels de la prosodie, la phonologie a aussi élaboré (ou tenté d'élaborer) des systèmes de règles associant les syllabes du texte avec par exemple des degrés d'accent ou des mouvements ou des hauteurs mélodiques. »

(Martin, 2009 :13)

Du fait de l'héritage, assumé ou inconscient, du structuralisme, la prosodie a longtemps été limitée aux travaux des phonéticiens, parfois évoquée dans la littérature, souvent peu approfondie dans les travaux portant sur la structuration informationnelle, le discours ou le langage en interaction. La grammaire générative l'a initialement reléguée à la performance, l'excluant clairement du système langagier résumé à la syntaxe. Martinet (1960) s'est contenté d'affirmer qu'elle ne relevait pas de la double articulation du langage.

La situation s'est largement infléchie plus récemment dans les travaux francophones, dans la mesure où de nombreux travaux à propos de la prosodie comme Mertens (1987, 1990), Morel et Danon-Boileau (1998), Martin (1975, 1987, 2009), Lacheret-Dujour (2003), Lacheret-Dujour & Beaugendre (1999) et Simon (2004) ont tenté de réaliser des liens entre leur objet d'étude et différents modèles d'analyse de l'oral et du discours, tels que les analyses proposées par le GARS et l'école de Fribourg, évoqués précédemment, ou encore le modèle de Roulet (Roulet, Fillietaz, Grobet & Burger, 2001).

De manière évidente, le discours se déploie sous forme d'ondes sonores et détient une mélodie, ce que le chercheur a parfois tendance à omettre lorsqu'il est confronté à ses transcriptions ou qu'il s'intéresse aux aspects structuraux. Contrairement à ce que laisseraient croire les descriptions d'auteurs tels que Martinet (1960, 1975, 1987), prosodie et langage sont indissociables et nous paraissent difficilement pouvoir être étudiés séparément. Ainsi, selon Martin (2009), « *l'intonation est (...) indissociable de l'énoncé, elle n'est jamais absente* » (Martin, 2009 :14). La prosodie pourrait ainsi tout aussi bien appartenir à la langue à part entière, étant entendu par exemple que chaque langue dispose de sa propre prosodie. La prosodie permet également au locuteur de ponctuer son discours. La parole se déroulant dans le temps, ses interruptions participent à la démarcation de paquets. Les modulations de la mélodie de la voix et les proéminences prosodiques participent également à cette démarcation et organisent ces paquets entre eux. Les phénomènes prosodiques susceptibles de donner lieu à des frontières sont de plusieurs ordres : les pauses, les accents finaux et initiaux, les décrochages mélodiques. Nous reviendrons sur chacun de ces phénomènes au fil de notre exposé.

De nombreux travaux ont tenté d'établir des liens avec différents niveaux tels que la syntaxe, l'énonciation, la structure informationnelle (cf. Rossi, 1999). Les travaux récents soulignent pour la plupart qu'il n'existe pas de relation univoque entre ces divers niveaux et la prosodie. Certains travaux ont développé la notion de *morphème intonatif* (Mertens, 1987; Rossi, 1999) ou ont défini des structures prosodiques tels que le *paragraphe oral* (Morel & Danon-Boileau, 1998), la *structure prosodique* (Martin, 2009), la *période intonative* (Lacheret-Dujour, 2003; Lacheret-Dujour & Beaugendre, 1999) avec un lien plus ou moins étroit avec la structure syntaxique. Simon (2004) se propose d'étudier la prosodie dans la perspective du modèle de Roulet en montrant en quoi elle participe à l'organisation et à la hiérarchisation des unités de discours. Ces différents types d'unités dépendent bien évidemment des orientations théoriques et des objets d'étude des travaux desquels ces unités sont issues. Simon (2004 :2) parle cependant de *dépendance mutuelle* entre les différents niveaux d'analyse et affirme :

« Les frontières prosodiques (délimitées par les accents finals et initiaux, les pauses, les décrochages mélodiques) ne sont pas en corrélation univoque avec des unités syntaxiques, mais elles sont potentiellement synchronisées avec des unités sémantiques, textuelles (actes, interventions), énonciatives (discours représenté), informationnelles, etc. Cette interdépendance se réalise de manière très flexible : le découpage prosodique peut tantôt se mettre en phase avec certaines sphères d'organisation du discours, tantôt être déphasé par rapport à elles (Simon & Auchlin 2001). »

(Simon, 2004 :2)

L'abandon du lien univoque entre prosodie et syntaxe s'explique en fait par le recours plus récent à des données non lues comme objet d'étude, les données issues de conversations naturelles donnant lieu à des structures syntaxiques et prosodiques moins conformes aux structures canoniques décrites dans la littérature. La prosodie a en effet initialement été largement étudiée par le biais d'enregistrements de phrases lues en laboratoire (Ladd, 1987). De plus, une distinction est à opérer entre les études portant sur des segments isolés des segments plus longs, des *« fragments discursifs attestés d'une certaine longueur »* (Simon, 2004 :5). Dans un même ordre d'idée, nous pouvons distinguer les productions induites par un protocole des données enregistrées au fil de conversations quotidiennes.

Ce recours plus récent à des contextes toujours plus divers et dans des interactions naturelles s'explique, entre autre, par des raisons méthodologiques. Les progrès techniques et la miniaturisation des outils ont permis d'enregistrer des données toujours plus variées, dans des

contextes différents. Les enregistreurs de qualité tout d'abord, comme les outils informatiques avec des logiciels toujours plus performants, accessibles financièrement et permettant de traiter des quantités de données toujours plus grandes. Ces moyens techniques ont en effet permis de sortir les locuteurs dont on étudiait les productions des laboratoires de phonétique pour en arriver à étudier des enregistrements de leurs conversations échangées au cours de leurs activités quotidiennes. La technologie a vraisemblablement eu une influence sur le développement des théories puisque la possibilité d'enregistrer hors du laboratoire de manière satisfaisante a permis d'étudier les locuteurs au plus près de leur usage quotidien et de prendre donc en compte les aspects contextuels, informationnels et conversationnels. Au niveau méthodologique, la prosodie demeure difficile à étudier de manière satisfaisante, les bruits de fond entravant les possibilités d'analyse.

Une autre difficulté est relative à la polyfonctionnalité de la prosodie. Fónagy (1983) décrit largement l'implication de la prosodie dans l'émotion, en décrivant les *bases pulsionnelles de l'intonation* dans une perspective qu'il qualifie de psychophonétique. Léon (1993) définit des *indices* prosodiques de l'état émotionnel, comme physiologique, du locuteur. Il distingue ces indices des signaux plus intentionnels du locuteur. Rossi (1999) définit les *accents emphatiques* qui marquent l'indignation ou l'étonnement. Cet auteur évoque également les aspects *expressifs* qui relèveraient de l'émotion, mais il n'aborde pas l'émotion à proprement parler dans ses travaux. Classiquement cet aspect de la prosodie est considéré comme détenant une dimension universelle. Lacheret-Dujour & Beaugendre (1999) soulignent néanmoins le caractère conventionnel de la prosodie dans l'expression de l'émotion. Ensuite, la voix du locuteur, son timbre, son débit et les variations mélodiques donnent des informations sur son âge, son sexe et son état émotionnel et physique. La prosodie est donc également influencée par ces divers paramètres.

De manière triviale, des aspects physiques, liés à la prise de souffle interviennent. Entre deux prises de souffle, la fréquence fondamentale tend à décliner de manière progressive du fait de la baisse de réserve d'air et de la tension des cordes vocales qui décline progressivement au fil de l'émission (Lacheret-Dujour & Beaugendre, 1999; Martinet, 1960; Morel & Danon-Boileau, 1998). Cette déclinaison tonale est parfois remise en question, notamment par Simon (Simon, 2004). Cette auteure rappelle tout d'abord que beaucoup de recherches à propos de cette déclinaison ont été menées dans le cadre d'études en laboratoire à propos de phrases lues (Ladd, 1984). Elle évoque encore certains critères tels que la faible amplitude de cette déclinaison et ses fréquentes perturbations – par des accents et autres hésitations – qui amènent cette auteure à « *abandonner cette notion comme principe de segmentation du discours en unités maximales* »

(Simon, 2004 :305). Les contours prosodiques peuvent être marqués par des perturbations liées au contenu segmental, comme par exemple à la production des occlusives voisées (Martin, 2009).

Par ailleurs, la mélodie associée au discours est continue et présente des contours plus ou moins modulés, avec des contours mélodiques d'une certaine amplitude, ayant une direction et une forme, qui s'organisent autour de certaines syllabes accentuées. Ensuite, il existerait des *clichés mélodiques*, onze selon Fónagy (1983), dits encore formes *stylisées* (Ladd, 1978) qui sont des contours invariants, retrouvés de manière récurrente, comparables aux constructions syntaxiques ou encore aux expressions figées.

La prosodie varie également en fonction des genres de discours et des situations de communication, ce qu'a bien décrit Léon (1993) avec les phonostyles. Chaque locuteur détient également un niveau de hauteur qui lui est propre – des valeurs absolues de hauteur – et à l'intérieur de cette *tessiture* il peut avoir des habitudes quant aux variations mélodiques.

De plus, certaines proéminences dans le contour mélodique, des accents, participent de la structure informationnelle en marquant un contraste sur certains éléments du discours ou en les présentant comme des éléments focaux. Dans de nombreuses perspectives, la prosodie participe à la structuration des énoncés, lorsque par exemple le niveau dit *segmental* ne suffit pas pour organiser un énoncé. Nous pouvons citer ainsi les travaux de l'école de Fribourg (Berrendonner, 2003, 2004, 2008) ou du GARS (Deulofeu, 1989) comme de certains prosodiciens (Lacheret-Dujour, 2003; Martin, 2009).

Des mouvements prosodiques annoncent des segments longs. Ainsi, Simon (Simon, 2004) utilise la notion de *réinitialisation* « *définie comme attaque haute (prise d'élan), indépendamment des phénomènes de déclinaison* » (Simon, 2004 :306). La « *réinitialisation en termes d'attaque haute* » (Simon, 2004 :306), ou *high onset* en anglais (Couper-Kuhlen, 2001) permet selon ces deux auteurs de signaler la production d'un segment de discours long.

Plusieurs phénomènes se superposent donc au travers de la prosodie. Nous insisterons ici sur les aspects structuraux, informationnels et discursifs.

Dans cette partie, nous allons présenter brièvement différentes approches francophones récentes de la prosodie. Nous ne présenterons ici que les travaux portant sur la production. De nombreux travaux portent sur le plan perceptif en tentant de montrer son influence sur la compréhension des locuteurs dans les cas de désambiguïsation par exemple. Nous insisterons également sur les travaux portant sur des données dites *spontanées*, *attestées* que nous qualifierons de naturelles, en ne citant pas de travaux portant sur des productions lues.

5.2 La prosodie du français

Le français se distingue tout d'abord des langues à tons, comme le mandarin ou le cantonais, dans la mesure où une variation prosodique – variation mélodique, variation de la durée syllabique ou de l'intensité – n'induit pas de modifications du sens des mots.

Le français est une langue dite à *accent fixe* pour laquelle le placement des accents est contraint, contrairement aux langues dites à *accents libres*, comme l'espagnol ou l'italien, dans lesquelles l'emplacement des accents est libre.

L'accent le plus fréquent en français est qualifié d'*accent de mot*, les accents portant sur la dernière syllabe des mots – non-clitiques. Il s'agit en fait davantage d'un *accent de groupe* puisque cet accent ne se réalise qu'à la fin de groupes de mots. Cet accent est également dénommé *accent final* car il porte uniquement sur la dernière syllabe de la fin d'un groupe (Lacheret-Dujour & Beaugendre, 1999). D'autres auteurs l'appellent encore *accent lexical* (Martin, 2009) dans la mesure où cet accent ne porte que sur des éléments lexicaux⁹.

Il existe également un autre type d'accent, l'accent *initial*, qui porte lui sur la première syllabe des mots. Cet accent dit également *secondaire* (Martin, 2009) ou *de focalisation* participe à la structuration informationnelle en marquant un élément comme focal, afin de marquer un contraste par exemple.

Enfin, le français est encore défini comme une langue dans laquelle les syllabes sont *isochroniques* (Morel & Danon-Boileau, 1998), ce qui est cependant remis en question par de nombreux auteurs (Lacheret-Dujour & Beaugendre, 1999). Un allongement syllabique est en effet observé dans la réalisation des accents (Rossi, 1999). Par ailleurs, la durée syllabique peut être modifiée selon Morel et Danon-Boileau (1998) lorsque par exemple le locuteur recherche une formulation. De plus la durée des syllabes tend à augmenter au fil d'un groupe intonatif. Ainsi,

⁹ Selon Martin (2009), cet accent ne peut en effet porter que sur des unités lexicales et non des mots dits de classe fermée.

« comme dans les langues *stress-timed*, les mécanismes de compression syllabique existent en français (Dauer 1983). En outre, des études sur le rythme de cette langue ont souligné la possibilité d'un allongement progressif des syllabes internes mettant en cause l'isochronie comme principe régulateur des constructions accentuelles : dans bien des contextes, la durée des syllabes inaccentuées d'un groupe tend à progresser jusqu'à la syllabe finale dans un mouvement général de ralentissement progressif. »

(Lacheret-Dujour, 2003 :48)

Dans ce chapitre, nous avons choisi de présenter les principales perspectives qui étudient la prosodie du français. Nous ne présentons pas ici les travaux issus de la perspective métrique auto-segmentale (Nespor & Vogel, 1986; Pierrehumbert, 1980; Selkirk, 1984), dont peu de travaux portent sur le français (cf. cependant Post (2000) ou Jun et Fougeron (2002), D'Imperio et al. (2009) et Hirst et Di Cristo, (1984) à propos du français). Par ailleurs, cette théorie postule la congruence entre les unités prosodiques et les unités syntaxiques en affirmant l'existence d'une hiérarchie prosodique suivant divers niveaux d'analyse : l'énoncé, le syntagme intonatif, le syntagme phonologique, le mot prosodique, le pied et la syllabe, selon un principe dite de *non récursivité*, 'strict layer hypothesis'. Dans le même temps, les *syntagmes intonatifs* – 'intonational phrases' – correspondent à une *unité de sens* et sont décrits comme indépendants de la syntaxe. Cependant, Hirst et Di Cristo (1984) définissent des unités intonatives, rythmiques et tonales qui correspondent en fait à des unités syntaxiques sous-jacentes. Le *syntagme intonational*, ou *Intonational Phrase* de Delais-Roussarie & Post (2008) est défini comme une unité prosodique qui correspondrait à une *phrase racine*. Sa limite à droite est marquée par un contour mélodique caractéristique, une pause et un allongement. Ces auteurs distinguent un IP syntaxique et un IP informationnel. Les éléments syntaxiques et informationnels peuvent donc intervenir dans la construction d'un IP pour certaines constructions syntaxiques, dont la construction présentative clivée.

Lacheret (2003) pointe donc un raisonnement circulaire lorsque par la suite ces travaux repensent le lien entre syntaxe et prosodie (cf. Lacheret-Dujour (2003)). Cette perspective utilise le système de transcription ToBI que nous évoquerons dans la partie de la méthodologie. Enfin, comme le remarque Martin (2012), cette perspective confronte assez peu ses descriptions avec des données orales spontanées ce qui paraît à nos yeux paradoxal pour un modèle censé rendre compte de la prosodie d'une langue.

Nous présentons en revanche diverses perspectives plus significatives dans l'espace francophone en partant des perspectives dites morphologiques, pour illustrer ensuite la perspective

intonosyntaxique (Martin, 1975, 1987, 2009), puis la perspective énonciative de la grammaire de l'intonation (Morel & Danon-Boileau, 1998), la période intonative de Lacheret-Dujour (2003) pour finir par la perspective discursive de Simon (2004). Depuis l'Ecole de Prague, avec les travaux de Daneš (1968) et de Mathesius (1975), l'intonation est reconnue comme détenant une fonctionnalité informationnelle et sémantique en reliant un contenu sémantique avec une structure informationnelle, le thème ou le rhème (cf. aussi Bally (1932) en français). Nous portons donc naturellement notre attention sur les travaux étudiant les relations entre prosodie, syntaxe et structure informationnelle.

Nous avons choisi enfin de clore ce chapitre par les travaux d'analyse conversationnelle qui se sont intéressés à la prosodie. A notre connaissance, peu de travaux significatifs de cette perspective se sont intéressés au français. Simon (2004) effectue régulièrement des liens entre son approche et ses travaux.

5.2.1 Approche morphologique

La prosodie est fréquemment distinguée du niveau phonématique et phonologique et est décrite comme ne relevant de la seconde articulation du langage (Martinet, 1980) ou encore à l'instar de Bolinger (1986), comme relevant plus du geste que de la grammaire, d'autres approches ont comparé certains mouvements prosodiques à des signes linguistiques en utilisant le terme de *morphème intonatif*. Les travaux que nous présentons dans ce chapitre sont représentatifs d'une telle perspective.

C'est Delattre (1966) qui commence à établir une correspondance entre des courbes mélodiques et un sens en utilisant la méthode de la commutation. Cet auteur établit 10 contours auxquels il attribue diverses valeurs : la valeur de continuation mineure, de continuation majeure, de parenthèse, d'interrogation, de question, d'exclamation, de commandement, d'implication, de finalité et d'écho. Cette description, reprise en partie dans d'autres perspectives, a reçu de nombreuses critiques. Comme le remarque Martin (2009), cette approche traite sur un même niveau de représentation modalité et structuration prosodique, comme c'est le cas pour les continuations par exemple.

5.2.1.1 L'approche de Rossi (1999)

Les travaux de Di Cristo et Rossi (1977) ont précisé et approfondi le travail séminal de Delattre (1966). Di Cristo & Rossi (1977) et Rossi (1999) développent cependant des descriptions plus détaillées des contours décrits ainsi que des règles dites *intonosyntaxiques*. L'intonation est ici intrinsèquement liée à la syntaxe et à la structure informationnelle, selon une approche de la prosodie que ces auteurs qualifient eux-mêmes de *hiérarchique*. L'intonation est ici considérée comme un module qui fonctionne en association avec les modules linguistiques de manière *non autonome*, les modules syntaxiques et pragmatiques sous-tendant l'intonation. Selon Rossi (1999), la prosodie n'est pas un phénomène suprasegmental, mais autosegmental.

Rossi (1999) définit différents types d'accents en français : l'accent *lexical*, ou *interne*, l'accent *secondaire*, ou externe et l'*accent de focalisation*. L'accent lexical est un accent potentiel, virtuel, susceptible de se réaliser en fin de chaque entité lexicale mais qui ne se réalise qu'en fin de groupe intonatif. Cet accent détient ainsi une fonctionnalité au niveau sémantique ou syntaxique. Parmi les accents secondaires, Rossi (1999) distingue l'*accent de focalisation – énonciatif* ou d'*insistance* – qui permet de marquer un élément comme focal, l'accent *emphatique* – qui ne participe pas à la structuration informationnelle mais plutôt à marquer une attitude par rapport au discours et un accent *rythmique*, qui découlerait de contraintes rythmiques sur les accents dits *internes*.

Dans cette approche, la prosodie, qui se présente en fait comme un phénomène continu, serait segmentable en unités discrétisées par des *frontières intonosyntaxiques*. L'unité intonative serait ainsi limitée par des *morphèmes intonatifs* organisés selon un axe paradigmatique. Ces morphèmes intonatifs mettent en correspondance un *intonème*, caractérisé par un ensemble de traits prosodiques, avec une signification, une *fonction*. Les traits prosodiques sont définis à partir d'une unité de perception ou UP qui est égale à une fois la valeur du seuil du paramètre considéré. Les traits prosodiques qui caractérisent les morphèmes sont la fréquence fondamentale, l'intensité et la durée. Les seuils de perception de ces paramètres ont été définis à partir de recherches en laboratoire (Di Cristo & Rossi, 1977; Rossi & Chafcouloff, 1972).

Rossi (1999) reprend ainsi une terminologie linguistique tout en rappelant que « *le signe intonatif ne participe pas, du moins en apparence, de la seconde articulation* » (Rossi, 1999 :46). Rossi (1999) a également recours à la commutation pour mettre en évidence des effets de sens en combinant des intonèmes différents avec deux structures syntaxiques identiques. Rossi (1999) définit des seuils de perception pour chacun des paramètres considérés : la fréquence fondamentale, l'intensité et la durée.

Les morphèmes intonatifs correspondent à des contours prosodiques, des *configurations*, détenant une expressivité et associés à une valeur pragmatique de *topicalisation* par exemple, de *focalisation* ou encore de *rhématisation*.

Rossi (1999) distingue différents intonèmes dont les intonèmes continuatifs, conclusifs et parenthétiques avec diverses fonctionnalités. L'*intonème continuatif majeur* (CT) se caractérise par une hauteur dans l'infra-aigu et un allongement de la durée de 50%. L'*intonème continuatif mineur* (ct) se caractérise davantage par un ton statique dans le niveau médium et un allongement de 50%. Un autre intonème continuatif dit *appellatif* (CA) se caractérise par un glissando dans l'infra-aigu.

L'*intonème conclusif majeur* (CC) se caractérise par une chute de la hauteur ou un glissando dans le grave ou l'infra-grave. Il est également observé une baisse de l'intensité de 10 dB et un allongement vocalique de 100%. Rossi (1999) décrit le morphème comme suit :

« le morphème conclusif CC, s'il n'est pas porteur d'expressivité, est représenté par l'intonème $I\downarrow$ dont les traits sont {accent, grave, long, pause}. La mélodie de $I\downarrow$ est réalisée dans le bas de la tessiture du locuteur, dans le niveau Grave (...) la dernière syllabe porteuse de CC est caractérisée par une chute de l'intensité d'environ 10 dB et par un allongement de 4 UP en moyenne. »

(Rossi, 1999 :110)

L'*intonème conclusif mineur* (cc) se caractérise par une baisse de la F0 d'un ton. L'*intonème parenthétique* (PAR) se caractérise par une intonation plate dans le niveau infra-bas.

Ainsi, Rossi (1999) définit des intonèmes qui correspondent à diverses fonctions syntaxiques. L'intonème du sujet correspondrait à un accent haut et un allongement. Selon Rossi (1999), l'intonation est associée à la structure informationnelle et à la syntaxe. Ainsi, les constructions syntaxiques et les fonctions syntaxiques seraient associées à un contour intonatif particulier. Par exemple, l'intonème de sujet est défini par les traits {Accent, Haut, Long}. Ces contours intonatifs rencontrent néanmoins d'autres niveaux d'analyse comme la structure informationnelle. Ainsi,

« L'intonème de topique est défini par les traits : [Accent, Haut, Montant, Long, Pause]. Cet intonème est différent de l'intonème qui accompagne le sujet grammatical, il le domine acoustiquement pour toutes ses propriétés (...). »

(Rossi, 1999 :68)

Au niveau acoustique, cet intonème correspond à trois particularités prosodiques sur l'expression référentielle topicale : un mouvement prosodique montant, ou *glissando*, d'au-moins trois unités de perception dans les niveaux infra-aigus et aigus sur sa dernière syllabe, un allongement de la durée de cette syllabe de 5 unités de perception avec une augmentation de la durée de la syllabe soit les traits [*Accent, Haut, Montant, Long, Pause*] (Rossi, 1999:68). Cet intonème peut être associé à la fonction syntaxique de sujet pour lui attribuer la valeur de topique. Ainsi,

« L'intonème {Accent, Haut, Long, Pause} est l'un des signifiants du morphème intonatif de topique. Cet intonème peut être utilisé sur le sujet, sans extraposition syntaxique, pour le topicaliser, c'est-à-dire lui conférer une valeur contextuelle référentielle »
(Rossi, 1999 :68)

L'intonème du morphème intonatif du topique, noté ↑, indique alors que l'élément marqué n'est pas une information nouvelle et qu'une nouvelle information va être apportée à son propos. La notion de focus est fréquemment associée à la prosodie, ainsi selon Rossi (1999) :

« la notion de focus est liée à la présence d'un accent, précisément un pitch accent ou accent de hauteur, amalgamé avec un accent lexical ou stress. » (...) « Dans une langue comme l'anglais l'identification de l'information nouvelle est opérée par l'accent de hauteur qui est, dans notre cadre théorique, la réalisation du morphème AF (accent de focalisation). » (...) « Dans une langue comme le français, l'identification de l'information nouvelle est fondamentalement opérée par le morphème intonatif conclusif CC. »
(Rossi, 1999 :106)

Du fait des propriétés prosodiques du français, l'accent étant localisé en fin de groupe, le morphème est *amalgamé* avec l'accent primaire de fin de groupe intonatif. Ainsi,

« En français, mis à part le marqueur de focalisation, les morphèmes intonatifs sont amalgamés avec l'accent ; dans les cas où l'accent n'est pas amalgamé avec l'intonation, il a la possibilité d'émerger comme une proéminence accentuelle dans des conditions déterminées par les contraintes phonotactiques ou rythmiques. »
(Rossi, 1999 :9)

Ainsi, la prosodie participe à la structuration informationnelle, au même titre que la syntaxe selon Lambrecht (1994), en associant des contours prosodiques particuliers à certaines constructions syntaxiques. Dans un même ordre d'idées, le morphème conclusif majeur CC peut apparaître à divers emplacements de constructions syntaxiques afin de désigner le rhème d'une proposition et de déterminer une structure informationnelle donnée.

Selon Rossi (1999 :112), le rhème « *contient l'information susceptible d'agir sur l'allocutaire et modifiant ses croyances supposées* ». A la suite d'Halliday (1967), Rossi (1999) distingue le rhème – l'apport d'information nouvelle dans une proposition – du focus – qui correspond à un mot ou un segment de discours mis à l'avant-plan. Ainsi, selon Rossi (1999 :107), le morphème conclusif (CC) permet d'effectuer une *rhématisation*. L'apport informationnel d'un segment de la proposition serait relatif à sa distance par rapport à ce morphème intonatif. L'accent dit de *focalisation* – AF – permet au contraire de délimiter et de mettre au premier plan un segment ou un mot. Selon cet auteur, contrairement à l'anglais, l'espagnol ou encore l'italien, le français a un recours limité à l'accent de focalisation (AF), sauf à ajouter une autre valeur informationnelle. Ainsi,

« *Nous avons dit que le poids informatif d'un élément était en raison directe de sa proximité à CC. Par conséquent le constituant qui précède immédiatement CC ne nécessite pas en principe la présence de AF. Mais AF peut apparaître en amalgame avec CC (...) il véhicule dans cette hypothèse une signification contrastive.* »

(Rossi, 1999:119)

Ceci est distinct des descriptions de l'anglais puisque :

« *Dans une langue comme l'anglais l'identification de l'information nouvelle est opérée par l'accent de hauteur qui est, dans notre cadre théorique, la réalisation du morphème AF (accent de focalisation).* »

(Rossi, 1999:106)

Rossi (1999) distingue trois différents types d'apport d'information nouvelle, de rhématisation que l'intonation participe, selon cet auteur, à distinguer.

Dans le premier cas, le morphème conclusif CC, placé en fin de proposition, participe à *indiquer* l'information nouvelle, c'est *l'indication* (*je l'ai tout tout mangé CC* $\theta\epsilon$, Rossi (1999 :112)). Dans des structures informationnelles autres que la structure *topique-commentaire*

ou *thème-rhème*, le rhème peut précéder le thème en étant antéposé, le morphème conclusif marquerait ainsi selon cet auteur, là encore, le segment correspondant à l'information nouvelle comme dans *tout le chocolat* CC $\theta\epsilon$ (*j'ai mangé*) (Rossi, 1999 :112). Une autre structure informationnelle est la *sélection exclusive*. Cette sélection exclusive, ou contraste, peut être réalisée à l'aide d'une construction clivée en *c'est...qui*. Rossi (1999) décrit le profil intonatif des constructions clivées en *c'est...qui* comme suit : *c'est Lutin d'Isigny* CC $\theta\epsilon$ (*qui oblige les favoris à lutter*) (Rossi, 1999 :113). Rossi (1999) affirme que dans ce cas, le contour intonatif est comparable au contraire des constructions extraposées dans lesquelles le rhème précède le thème. Ainsi,

« Comme nous l'avons montré dans une étude expérimentale contrôlée par des tests de reconnaissance (Rossi, 1973), ni l'accent d'insistance, ni l'expressivité, ni la pause silence ne contribuent à l'intonation des phrases clivées ; seul le morphème intonatif de frontière, ici CC, suivi du morphème de thématisation, forme l'intonation des structures RT [rhème-thème] quelles qu'elles soient. Bien entendu et la pause silence et AF [Accent Focal] ou EXP peuvent accompagner CC dans les phrases clivées (...) mais sans modifier en rien la valeur fondamentale dont leur intonation de base est porteuse. »
(Rossi, 1999 :113)

Lorsque le morphème intonatif CC est placé à un endroit distinct, la structure informationnelle de la construction syntaxique s'en trouve modifiée. Ainsi,

« en revanche c'est joué le rôle d'un présentatif dans des constructions comme c'est le cheval qui a gagné l'épreuve, avec une relative restrictive devant CC précédée d'un morphème continuatif CT d'origine syntaxique ; dans cette dernière construction, le modèle rhématique est l'indication. »
(Rossi, 1999 :113)

A notre connaissance, Rossi (1999) ne s'est pas directement intéressé à la prosodie de la construction présentative clivée. En revanche, son analyse des propositions relatives qui, si elles sont précédées d'un morphème continuatif CT, accordent une valeur de présentatif à la construction tandis que si elles sont précédées par un morphème conclusif CC, attribuent une structure informationnelle distincte, nous paraît pouvoir s'appliquer aux configurations syntaxiques en *il y a*. Dans le premier cas, la configuration syntaxique en *il y a* correspondrait aux

valeurs *locatives* ou *existentielles* régulièrement évoquées dans la littérature à propos des constructions en *il y a*. Dans le second cas, la présence d'un intonème conclusif majeur pourrait attribuer une autre valeur informationnelle à cette construction. Il ne s'agirait pas ici de la valeur dite de *sélection exclusive* dans la perspective de Rossi (1999), mais de la structure de *sentence-focus* évoquée par Lambrecht (1994, 2001a, 2002). Ici également, l'accent de focalisation – AF – est susceptible d'apporter une valeur contrastive à cette construction et enfin, la valeur informationnelle de la proposition relative, présupposée ou non, pourrait influencer sur la valeur contrastive ou non de l'élément à la suite d'*il y a*.

5.2.1.2 La hiérarchie des tons de Mertens (Mertens, 1987, 1990)

Une autre approche que nous pouvons qualifier de morphologique est la perspective de Mertens (1987). L'intonation et les contours intonatifs sont considérés ici comme une suite de syllabes associées à un ton. Cette perspective prête moins d'attention aux mouvements globaux, aux contours intonatifs. Le niveau pris en compte est celui des syllabes. Un apport de cet auteur est de ne pas prendre en compte des niveaux de hauteur absolus mais plutôt des variations relatives par rapport à la syllabe immédiatement précédente, de proche en proche, pas à pas, de manière séquentielle.

Mertens (1987) détermine 4 niveaux de hauteur relatifs: suraigu (+H), aigu (H), bas (B) et infra-bas (B-). Chaque niveau est séparé d'un intervalle *majeur* de cinq demi-tons, que Mertens (Mertens, 1987, 1990) utilise afin de quantifier ces différences de hauteur entre syllabes. Des intervalles *mineurs* de moins de cinq demi-tons sont également pris en compte en termes de haut réhaussé (/H), rabaissé (\H), de bas réhaussé (/B) et bas rabaissé (\B). Selon Mertens (1987 :82), un mouvement sur une seule et même syllabe ne peut pas détenir deux directions montant-descendant ou descendant-montant. Les variations de hauteur correspondent ainsi à des variations de tons, localisés sur des syllabes, qu'il dénomme *phonème de hauteur*. La localisation de ce phonème de hauteur parmi d'autres phonèmes de hauteur construit une nouvelle unité dénommée le *morphème intonatif*. Les morphèmes intonatifs détiendraient une valeur sémantique qui ne serait pas directement liée de manière iconique aux traits prosodiques qui les composent.

Mertens (1987) définit l'accentuation comme un phénomène *autonome* en cela que la présence d'un accent n'est pas définie par le niveau segmental, syntaxique et lexical. Un accent peut prendre diverses formes comme une variation de hauteur, un allongement et/ou une pause : tous,

certain ou seulement un de ces paramètres peuvent s'exprimer. Mertens (1987) distingue deux paradigmes d'accents : les *accents initiaux* et les *accents finaux*.

L'*accent final* porte sur la dernière syllabe de mots, et définit des groupes de mots. Il peut se caractériser par un allongement et une pause plus ou moins longue peut suivre cet accent. Le mouvement de l'accent peut être statique ou dynamique. Selon cet auteur, des contraintes morphologiques limitent les emplacements potentiels des accents finaux. Ces contraintes, de diverses natures, définissent plusieurs niveaux d'analyse. Un premier niveau correspond au placement des *accents lexicaux*, qui sont en fait des emplacements dans lesquels un accent pourrait se réaliser. Ce niveau correspond à la contrainte portant sur les clitiques qui sont supposés ne pouvoir porter d'accent. Au niveau d'analyse suivant, les clitiques se regroupent avec les non-clitiques, qui sont supposés les régir, pour former des *groupes accentuels* se terminant par des *accents virtuels*. Ces accents virtuels sont là encore des emplacements dans lesquels les accents finaux peuvent se réaliser. Au niveau suivant, les contraintes syntaxiques font que ces accents virtuels se réalisent ou non pour définir des *groupes intonatifs* qui se terminent par un *accent effectif*. Ainsi, plusieurs groupes accentuels peuvent être regroupés dans un même groupe intonatif. Cette perspective conditionne la constitution des groupes intonatifs avec les niveaux syntaxiques, afin de constituer des regroupements syntaxiques, ou sémantiques et créer des effets de sens.

L'*accent initial* est plus libre. Il porte sur la première syllabe, voire sur la seconde syllabe des mots. La syllabe portant l'accent initial est une syllabe brève, qui peut être précédée d'une pause, mais jamais suivie d'une pause. L'accent initial est plutôt un ton statique de niveau haut. Il peut être précédé d'une séquence de syllabes atones. Il correspond à l'accent de focalisation dans la perspective de Rossi (1999).

Ainsi, Mertens (1987) distingue dans son modèle les syllabes accentuées et les syllabes inaccentuées, dites également *atones*. Il existe donc trois types de syllabes : les syllabes qui portent un accent final, celles qui portent un accent initial et les syllabes atones. C'est l'accent final qui délimite les groupes intonatifs. L'accent initial peut intervenir pour délimiter le groupe intonatif à son début, mais ce dernier n'est pas obligatoire. Mertens (1987) observe également des séquences de syllabes atones dans le niveau bas, ou haut parfois, à la suite d'un accent final (B-B-, HB-, HB, BH ou H+H+) qui peuvent constituer dans ce cas des *appendices prosodiques*. Le registre B-B-, le ton infra-bas, apparaît dans cette perspective comme une frontière maximale, avec une valeur conclusive. Mertens (Mertens, 2011) attribue ainsi une valeur sémantique à diverses successions de tons :

Figure 7 : Signification des formes intonatives (Mertens, 2011 :23)

	forme	sémantique générale	effets de sens en contexte
	B-B-	finalité	assertif, péremptoire
	H/H	continuation majeure forte	
	HH	continuation majeure	
	/BB, \BB	BB, continuation mineure	
	HB, HB-	centre d'attention, focus informationnel	information importante ou nouvelle, implication du locuteur
	BH	continuation majeure	invitation à l'interlocuteur à réagir
	H+H+	implication du locuteur	conviction, information importante
	AI	début d'une entité informationnelle	mise en valeur de l'entité
	...h B-B-	évidence pour le locuteur	péremptoire
	...h \HH	évidence pour les interlocuteurs	évocation d'un concept
	appendice	arrière-plan informationnel	information accessoire

Ainsi, Mertens (1987) établit une segmentation de la chaîne parlée en *groupes intonatifs*. Ces groupes intonatifs (GI) s'organisent par la suite selon une hiérarchie des tons (Mertens, 1987, 1990, 1997). Le ton infra-bas (B-) domine tous les autres tons. Viennent ensuite les tons de niveau haut (H), impliqués dans une frontière prosodique majeure. Les tons de niveau bas (B) sont impliqués dans des frontières mineures qui ne disposent pas de pouvoir regroupant. Ainsi, « Les deux unités prosodiques indispensables sont la syllabe et le groupe intonatif. Chaque syllabe présente des propriétés prosodiques, liées à la hauteur, la durée (allongement relatif) et l'accentuation. »

(Mertens, 2011 :20)

Ce système de groupement intonatif, comme d'autres modèles que nous allons étudier ici, a établi des liens avec la perspective de la grammaire de l'oral, et principalement avec le GARS et l'approche pronominale de Blanche-Benveniste (1990, 2000). Cet auteur s'est ainsi intéressé à

certaines constructions. Mertens (2008) évoque par exemple la prosodie de la dislocation à gauche, en postulant l'existence d'une frontière entre les éléments disloqués à gauche ou à droite et la proposition ou plus récemment les constructions clivées.

Mertens (1987, 1990) reprend dans ses descriptions l'approche pronominale (Blanche-Benveniste, 1990) afin de rendre compte du lien entre prosodie et syntaxe. Il considère ainsi les îlots organisés autour de la réaction verbale dont les parties entretiennent une relation de dépendance avec le verbe. Ces îlots qui se succèdent dans la chaîne parlée peuvent s'organiser entre eux dans des constructions syntaxiques. Cet auteur envisage ainsi diverses constructions syntaxiques évoquées dans la perspective de la grammaire de l'oral, comme la construction clivée en *c'est...qui*, la construction présentative clivée en *il y a...qui*, les dislocations, les appositions et les incises, ou encore ce qu'il appelle un *dispositif binarisant*, du type de *du gâteau on a mangé*, « avec antéposition du complément et contour d'appendice sur la suite » (Mertens, 2011 :57).

L'organisation des propositions entre elles dépend des éléments lexicaux qui composent ces constructions syntaxiques, de l'agencement de ces éléments lexicaux, des liens discursifs, de la coréférence que leurs éléments peuvent entretenir entre eux, comme de leur organisation prosodique. Ainsi,

« Pensons au focus informationnel, qui peut être exprimé par le contour mélodique HB (chute majeure sur la syllabe accentuée, partant d'un niveau haut), par la clivée, ou par la combinaison des deux. Dans ce cas, qu'est-ce qui revient aux éléments lexicaux, qu'est-ce qui doit être attribué à la structure syntaxique ou à l'ordre des mots, et qu'est-ce qui peut être imputé à la prosodie ? »
(Mertens, 2011 :19)

La question du *regroupement intonatif* de plusieurs groupes intonatifs revêt alors un intérêt tout particulier dans notre questionnement relatif aux relations syntaxiques non marquées au niveau segmental. Ainsi,

« Le regroupement intonatif est donc un mécanisme très général qui indique la présence d'un lien entre deux éléments, mais de façon indirecte, par leur regroupement dans l'unité englobante, en sans différencier la nature de ce lien. »
(Mertens, 2011:29)

Ces regroupements intonatifs peuvent être de diverses natures selon Mertens (Mertens, 2011). Ainsi,

« Le regroupement intonatif s'observe tant pour des suites de groupes sans lien syntaxique (...), qu'à l'intérieur de l'îlot rectionnel, et aussi pour des îlots successifs. Si le regroupement intonatif fonctionne ainsi comme la marque prosodique d'un lien, d'une relation entre plusieurs parties, ce lien peut être de nature très variée : il peut s'agir du lien entre le verbe régissant et son dépendant (sujet, objet, autre complément, circonstant), entre l'élément associé et le noyau verbal régissant, entre l'élément disloqué et le noyau auquel il s'adjoint, entre le topique et le reste de la proposition, et ainsi de suite. »

(Mertens, 2011:29)

Au travers de ces regroupements, Mertens (2011 :19) tente de déterminer les mécanismes généraux qui font qu'une suite de groupes intonatifs s'organisent autour d'une *frontière maximale*, selon sa hiérarchie des tons. Ainsi,

« Ce mécanisme repose sur le degré de frontière associé au contour de la syllabe accentuée finale des groupes intonatifs successifs. Lorsqu'une frontière est suivie d'une frontière plus forte, il en résulte le regroupement des deux unités correspondantes ; dans le cas contraire, il y a simple juxtaposition des parties. »

(Mertens, 2011 :23)

Selon Mertens (2011), la *frontière de degré maximal* regrouperait à la fois les unités syntaxiques précédentes et pourrait jouer un rôle au niveau discursif, ce qui rejoint les positions de Martin (1975, 2009) et de Simon (2004) que nous allons présenter dans les chapitres suivants. La prise en compte du niveau macrosyntaxique tel qu'il est développé dans l'approche pronominale de Blanche-Benveniste (1990) permet d'aborder ce questionnement. Mertens (2011) justifie le choix de la perspective de l'approche pronominale en soulignant l'intérêt d'étudier les regroupements intonatifs dans cette perspective, qui permet d'envisager la prosodie des relations de dépendance plutôt que tomber dans l'écueil de tenter de déterminer la prosodie associée à des constructions syntaxiques ou à des constituants donnés. Comme les travaux actuels l'affirment de manière consensuelle, les constructions syntaxiques ne sont pas associées de manière univoque à un contour prosodique donné.

Mertens (2011) définit un certain nombre de contraintes qui s'appliquent également aux

constructions syntaxiques qu'il prend en compte, quelle que soit la construction syntaxique envisagée (« *dispositif direct, clivée, dislocation à gauche, dislocation à droite, pseudo-clivée, dispositif binarisant, construction présentative, restrictive, incise...* », Mertens, (2011 :27)). Mertens (2011) évoque tout d'abord l'existence de *frontières prosodiques obligatoires, ou FPO*, marquées par des accents localisés à certains emplacements des constructions syntaxiques. Par ailleurs, Mertens évoque également une contrainte sur le choix des contours prosodiques accompagnant ces constructions syntaxiques.

Mertens (2011) commence par affirmer le principe de *congruence* entre syntaxe et prosodie. Cette contrainte « *exige que les parties regroupées soient connexes (autrement dit qu'il y ait un lien de dépendance entre elles)* » (Mertens, 2011 : 25). Par ailleurs, cet auteur évoque une seconde contrainte relative à la longueur des groupes intonatifs en termes de nombre de syllabes.

Mertens (2011) développe ainsi un modèle permettant de prédire la localisation des proéminences prosodiques dans le discours. Dans une étape ultérieure, il se propose de confronter son modèle à des données orales. Cette confrontation amène cet auteur à étudier les cas de divergence entre les prédictions du modèle, qu'il appelle l'*intonation par défaut* et les contours prosodiques observés qui résulteraient eux d'*effets discursifs ou informationnels*. Mertens (2011) s'intéresse particulièrement aux cas où une frontière terminale intervient à l'intérieur d'un îlot rectionnel. Dans ce cas, un effet discursif découle d'un tel emplacement de frontière terminale :

« *La frontière terminale à l'intérieur de la structure syntaxique produit un effet sémantique précis. La partie après la frontière terminale est perçue comme un ajout après-coup qui vient préciser, corriger ou compléter ce qui précède.* »

(Mertens, 2011 :30)

Cet auteur évoque trois cas de désaccord entre la structure syntaxique et la structure prosodique, il parle alors de *déphasage*. Dans le premier cas, il s'agit d'une seule construction syntaxique, un seul îlot rectionnel dans la terminologie de Blanche-Benveniste, qui est réalisée sous la forme de plusieurs *unités prosodiques maximales*, avec des contours de finalité, B-B- par exemple, contrevenant ainsi au principe de congruence précédemment cité.

Mertens (2011) évoque un second type de déphasage qui détient un contour HB- « *qui entraîne une frontière prosodique terminale. Celle-ci apparaît non pas à la fin de l'îlot rectionnel, mais à l'intérieur de celui-ci et la suite de l'îlot est prononcée avec le contour d'appendice.* » (Mertens, 2011 :31). Mertens (2011) parle alors de *rupture du nœud syntaxique par l'emploi de marques intonatives* qui permettent de présenter la première partie d'un îlot comme le focus et la partie

suivante, avec un contour d'appendice, comme l'information d'arrière-plan. Ainsi,

« Supposons que le locuteur veuille focaliser un dépendant du verbe (le sujet, un complément ou un circonstant). Il peut alors recourir à la clivée et associer à l'élément clivé le contour de focus. Mais le procédé de la clivée ne s'applique pas au verbe fléchi, ni à une partie de constituant. Dans ces cas-là, la focalisation peut se faire à l'aide du contour HB- suivi de l'appendice. »
(Mertens, 2011:31)

Enfin, Mertens (2011) évoque un dernier cas de déphasage dans lequel *« une frontière terminale interne à l'îlot rectionnel est suivie d'une frontière majeure non terminale (...) l'auditeur a l'impression que l'énoncé est achevé, mais la locutrice enchaîne tout de suite »* (Mertens, 2011 :31). Dans ce cas, la suite dispose d'un contour BH qui contre la frontière terminale précédente.

Ce type de regroupement prosodique pourrait s'appliquer pour le type de construction complexe que nous étudions. Ainsi,

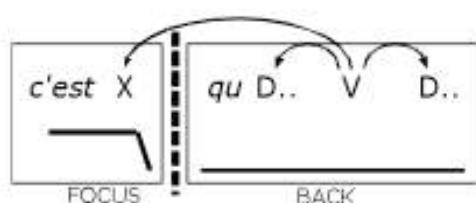
« Dans les constructions complexes, formées par la combinaison de constructions élémentaires, les parties constitutives présentent des propriétés prosodiques analogues aux parties correspondantes des constructions simples. »
(Mertens, 2011 :29)

Dans le cas de la construction présentative clivée par exemple. La contrainte de la congruence permet deux formes de réalisation d'un même contenu lexical – le contenu segmental permettant deux lectures : la construction présentative clivée en *il y a...qui* et d'autres constructions en *il y a* existentielles ou locatives. En revanche, la contrainte de la longueur du segment peut intervenir. Dans le cas d'une proposition relative courte, la construction présentative clivée peut former un même groupe intonatif tandis que dans le cas des propositions relatives plus longues, une seconde frontière prosodique peut intervenir entre les deux propositions. Ainsi,

« La fin de l'antécédent ne s'accompagne donc pas nécessairement d'une frontière prosodique, et certainement pas d'une frontière prosodique majeure. Il suffit que cette frontière soit inférieure ou égale à celle après la relative. »
(Mertens, 2011 :26)

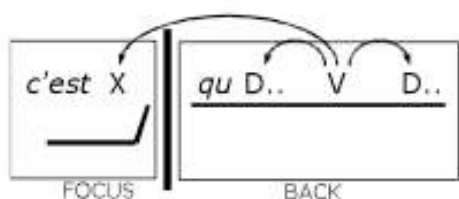
Mertens (2011) s'intéresse tout particulièrement aux constructions clivées en *c'est*. De manière générale, comme nous l'avons vu, la construction clivée en *c'est* attribue une valeur de focus à l'élément clivé à la suite de *c'est*. Mertens (2011) identifie deux types de contour caractéristiques pour la seconde partie de cette construction syntaxique, la proposition relative. Pour le premier cas de figure, un contour prosodique HB peut accompagner l'élément clivé, dans la proposition en *c'est*, en renforçant ainsi sa valeur focale. La proposition relative détient un contour prosodique d'appendice (cf. figure suivante) et apparaît ainsi comme une information d'arrière-plan.

Figure 8: Mertens (2011 :26)



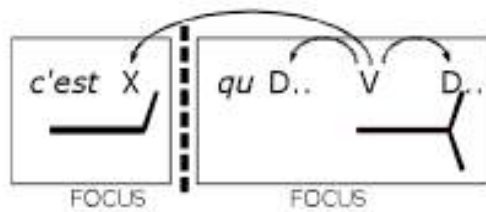
Cet appendice n'est pas nécessairement situé au niveau infra-bas. Il peut au contraire porter un contour d'appendice haut (cf. figure suivante). Dans ce cas, la proposition en *c'est* ne porte pas de contour de frontière terminale mais un contour de continuation majeure.

Figure 9 : Mertens (2011 :26)



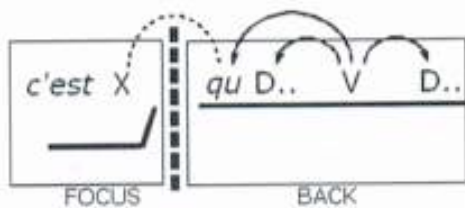
Dans le second cas de figure (cf. figure suivante), qui est la plus fréquente à l'oral selon Mertens (2011), la proposition relative peut porter différents types de contour : un contour à frontière majeure, continuatif – la continuation majeure – ou terminal – la finalité. Dans cas, là encore, le focus de la construction syntaxique est contenu dans la proposition en *c'est* mais « la partie droite peut comporter un deuxième focus (ou plusieurs) si le contour HB y apparaît » (Mertens, 2011 : 28).

Figure 10 : Mertens (2011 :28)



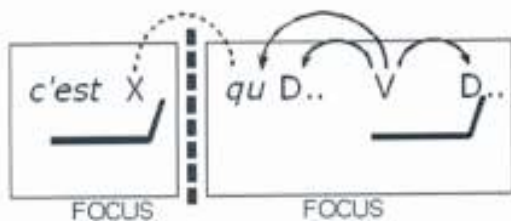
Mertens (2012) s'intéresse également aux constructions syntaxiques avec une modalité interrogative. Mertens (2012) observe là encore deux cas de figure. Dans le premier cas, il n'existe pas de frontière terminale mais au contraire un contour montant continuatif majeur.

Figure 11 : Mertens (2012 :28)



Dans le second cas de figure, la proposition relative porte, comme la proposition en *c'est...*, un contour continuatif majeur.

Figure 12 : Mertens (Mertens, 2012 :137)



A ces deux types de structure, Mertens (2012) apporte des explications liées aux contraintes de longueur des segments. Ainsi,

« A première vue l'appendice haut semble plus fréquent lorsque la partie droite est brève et ne comporte qu'un ou deux groupes accentuels, alors que la continuation majeure s'emploie plus souvent pour des parties droites longues. »

(Mertens, 2012 :137)

Il suppose également que ces deux types de contours prosodiques ne sont que les pendants des constructions clivées déclaratives.

A notre connaissance, Mertens (2012) ne s'est pas directement intéressé aux constructions présentatives clivées. Néanmoins, comme nous le disions précédemment, selon Mertens (2012) :

« Quelle que soit la construction, l'interprétation des marques prosodiques reste constante : focus (contrastif) pour les contours « HB » et « HB- », arrière-plan informationnel pour le contour d'appendice, continuation, finalité et ainsi de suite. Le cas des clivées le montre, mais l'observation est la même pour d'autres constructions. »

(Mertens, 2012 :139)

Dans les cas où la proposition relative, ou plus généralement une proposition, à la suite d'une proposition en *il y a*, apporte une information nouvelle, ce qui est le cas de la construction présentative clivée, nous nous attendons donc à ce que ce type de construction soit associé à ce second type de contour prosodique. Dans le cas où il s'agirait d'une proposition relative restrictive, ou une proposition apportant une information de second plan, nous nous attendons à trouver le premier cas de figure, ou en fonction de la longueur de la proposition relative, comme nous l'évoquions précédemment, une construction syntaxique avec un seul contour terminal au terme de la proposition relative.

5.2.2 Approche intonosyntaxique (Martin, 2009)

D'autres approches ont pris en considération les contours prosodiques de manière plus globale et ont cherché à étudier la relation de cette structure prosodique avec la structure syntaxique. Baissière (1974, 1975), par exemple, a proposé 4 contours intonatifs - le contour *montant*, le contour à *pic*, *descendant* et *en plateau*- qu'elle a mis en relation avec la syntaxe. L'apport de cette perspective est de définir un lien entre prosodie et syntaxe. Il est à souligner que cette relation ne serait pas univoque, ce qui distinguerait cette approche de l'approche de Di Cristo & Rossi (1977) et de Rossi (1999) qui associent syntaxe et prosodie plus étroitement.

Dans le modèle de Martin (2009), l'unité minimale est le *mot prosodique*. Les mots prosodiques s'organisent selon une *structure prosodique*, dite *hiérarchique*. La structure prosodique organise les *groupes accentuels* qui délimitent le *texte*, défini comme *l'énoncé dénué de son intonation*. Le groupe accentuel est défini en français comme « *une séquence de syllabes dont au moins une, la dernière, est proéminente* » (Martin, 2009 :95).

A l'instar de Vaissière (1974, 1975), et contrairement à l'approche de Mertens (1987), Martin (2009) ne considère plus la prosodie comme une suite de syllabes mais plutôt comme un ensemble non discret en prenant en compte les contours prosodiques. Ces contours peuvent être modifiés par différents aspects dont la modalité par exemple. Ainsi,

« *la structure prosodique regroupe en plusieurs niveaux les mots prosodiques porteurs de marques instanciées par des contours mélodiques, et (...) cette structure est corrélative d'une modalité déclarative ou interrogative (et de leur variante) indépendante du texte.* »
(Martin, 2009 :112)

Selon cette approche, la structure prosodique est à mettre en relation avec la structure syntaxique plutôt qu'avec des aspects morphologiques. Cette association avec la structure syntaxique, qu'il appelle le *texte* ne signifie pas *congruence*. En effet, la structure prosodique ne correspond pas systématiquement à la structure syntaxique. Ainsi, les accents peuvent porter sur chaque syllabe d'un mot, lorsque le locuteur veut insister sur un mot, et dans ce cas, chacune des syllabes correspond à un mot prosodique. Martin (2009) ajoute que structure syntaxique et structure prosodique n'interviennent pas nécessairement de paire et que la structuration prosodique agirait même postérieurement à la structure syntaxique. Cet auteur postule cependant

« l'existence d'une structure prosodique détachée de la structure syntaxique et de plus en plus « souveraine » par rapport à la syntaxe » (Martin, 2009 :5). Le lien entre prosodie et syntaxe s'illustre par exemple par le positionnement des pauses inspiratoires qui doit correspondre à des emplacements syntaxiques acceptables, et non par exemple entre un déterminant et un nom. Le lien dessiné par Martin (2009) entre structure prosodique et syntaxique se résume ainsi :

« qu'on ne conçoive plus d'association toujours prévisible de la structure prosodique avec des unités lexicales ou syntaxiques, pas plus qu'on ne recherche des phénomènes intonatifs qui seraient directement corrélatifs d'un phénomène syntaxique ou sémantique particulier. L'association de la structure prosodique peut se faire aussi bien avec des syllabes, des unités lexicales, des groupes syntaxiques, etc. »

(Martin, 2009 :93)

Si Martin (2009) souligne que les unités de la syntaxe et celles de la prosodie ne sont pas congruentes, une correspondance peut exister. Ainsi les éléments qui constituent ces deux structures peuvent entretenir des relations de dépendance identiques. Afin d'étudier la structuration prosodique, Martin (2009) se propose d'étudier des productions sans structures syntaxiques telles que des listes, des énumérations et d'étudier encore, comme d'autres auteurs, des énoncés ambigus, ou de comparer entre des productions spontanées et des productions lues.

De manière comparable à de nombreuses descriptions de la syntaxe, Martin (2009) postule l'existence d'un système de hiérarchie. Ainsi,

« Par définition, dans le mot prosodique, c'est la dernière syllabe qui est proéminente et qui porte, comme on le verra plus loin, la marque prosodique marquant l'appartenance du mot ou du groupe prosodique à un groupe plus grand (sauf en cas de recul d'accent dû à une condition de collision avec la syllabe accentuée suivante). »

(Martin, 2009:105)

A propos de l'accentuation, Martin (2009) affirme l'existence de deux types d'accent : un accent *lexical*, sur la dernière syllabe du groupe accentuel et un accent *secondaire* qui porte sur la première syllabe des mots de classe ouverte. Ainsi, selon Martin (2009 :96) :

« Un groupe accentuel est alors défini par un mot de classe ouverte autour duquel gravitent des mots de classe fermée en relation de dépendance avec le mot de classe ouverte. C'est, en français,

la dernière syllabe du groupe qui reçoit l'accent lexical qui se trouvera être associé aux événements prosodiques participant à l'indication de la structure prosodique. »

(Martin, 2009:96)

Un groupe accentuel est ainsi organisé par la structure syntaxique (*« la structure syntaxique (...) organise les unités de texte, et en particulier les groupes accentuels »*, Martin (2009 :98)). L'accent lexical organise alors la structure prosodique, en délimitant les mots prosodiques. Ainsi, cette structure prosodique est *« indépendante mais nécessairement associée à la structure syntaxique du texte de l'énoncé et à d'autres structures comme la structure informationnelle »* (Martin, 2009 :94).

Selon Martin (2009), les accents lexicaux délimitent des *groupes accentuels*. Les éléments à l'intérieur de ces groupes entretiennent une *relation de dépendance*. Ces relations peuvent exister dans la structure prosodique comme dans la structure syntaxique. Les mots de classe fermée de ces groupes accentuels entretiendraient une relation de dépendance avec les mots de classe ouverte. Martin (2009) décrit divers types de relations qui organisent cette structure prosodique. Il existerait des relations de *dépendance* et des relations de *solidarité*, dites encore *mutuelles*. Parmi les relations de dépendance, Martin (2009) définit des relations de *sélection* à droite et de *sélection* à gauche. Parmi les relations de *solidarité*, certaines relient des éléments qui peuvent apparaître séparément et d'autres dans lesquelles chaque élément ne peut apparaître seul.

Martin (2009) affirme l'existence de *marques* qui permettent de marquer cette structure. Plusieurs types de marques peuvent être prises en compte : les variations mélodiques, l'accentuation, l'intensité. Là encore ces marques peuvent s'exprimer ou non pour marquer l'accentuation. Ainsi, lorsque la voix ne serait pas voisée mais chuchotée, les contours mélodiques seraient substitués par des autres marques comme l'allongement des syllabes ou l'augmentation de l'intensité. Martin (2009) identifie des contours mélodiques qui participent à la structure prosodique. Il distingue un *contour neutralisé*, un *contour déclaratif final* (descendant), un *contour interrogatif final* (montant), un *contour montant ample*, un *contour descendant ample*. Le fait de d'affirmer l'indépendance de la structure prosodique de la structure syntaxique permet d'observer des nuances par rapport à d'autres modèles. Ainsi, Martin (2009) observe que les continuations majeures observées par Rossi (1999) ne sont pas uniquement des montées mais également des descentes mélodiques.

Martin (2009) énumère un certain nombre de contraintes et de propriétés portant sur la structure prosodique. Ces contraintes participent de la non-congruence entre syntaxe et prosodie.

Cet auteur évoque tout d'abord la *règle des 7 syllabes* qui porte sur les mots prosodiques selon laquelle on ne peut avoir 7 syllabes consécutives sans qu'une des syllabes ne soit accentuée (cf. Wioland, 1985). Ainsi, un mot prosodique :

« est associé à une ou plusieurs syllabes du texte, le maximum pouvant varier de 6 ou 7 à 10 ou 11, selon le débit d'élocution. Cette limite correspond au nombre maximal de syllabes non accentuées successives (Wioland, 1985), ou plus exactement à l'intervalle de temps qu'il peut y avoir entre l'apparition de deux syllabes proéminentes (comprenant donc l'accent lexical et l'accent secondaire). »

(Martin, 2009 :105)

Martin (2009) évoque également une règle portant sur les accents concernant la *collision d'accent*. Cette contrainte signifie que *« deux syllabes successives entraînent une collision d'accent, ce qui peut résulter en un recul du premier accent sur la syllabe précédente du mot, si cette syllabe existe »* (Martin, 2009 :101). Ce recul ne pourrait survenir si les unités sont dominées par le même nœud. Si ce n'est pas le cas, le recul ne se produirait pas.

Par ailleurs, la structure prosodique est *connexe*, c'est-à-dire que :

« Toutes les unités prosodiques entrent dans une relation avec d'autres unités, il n'y a pas d'éléments flottants non liés par une relation de dépendance à d'autres mots prosodiques, à l'exception des structures prosodiques incises, associées à des parenthèses. »

(Martin, 2009 :99)

De plus, la structure prosodique est *planaire* dans la mesure où *« il ne peut y avoir de croisement entre les branches de l'arbre qui en représente la hiérarchie. On ne peut donc avoir une structure prosodique dont les branches se croisent »* (Martin, 2009 :99).

Un principe dit de *collision syntaxique* se produit *« lorsque la structure prosodique regroupe deux mots prosodiques associés à deux groupes accentuels dominés immédiatement par deux nœuds distincts dans la structure syntaxique »* (Martin, 2009 :100). Ce principe contraint la correspondance entre structure prosodique et syntaxique. Martin (2009) observe les effets de cette contrainte en insérant des pauses entre les constituants d'un énoncé.

Selon Martin (2009), la structure prosodique est *réursive* car *« elle n'est pas (...) limitée en niveaux a priori, bien qu'en pratique la profondeur de la structure prosodique n'excède pas 2 ou 3 niveaux »* (Martin, 2009 :101), ni dans la taille des groupes réunis.

Martin (2009) évoque encore la notion d'*eurythmie*. La structure prosodique eurythmique « est celle qui tend à équilibrer le nombre de syllabes à chaque niveau de division des groupes prosodiques, et en particulier au premier niveau » (Martin, 2009 :102), qui dans ce cas n'est pas nécessairement congruente avec la structure syntaxique. Ainsi,

« parmi les associations possibles structure prosodique – structure syntaxique, les locuteurs choisissent souvent la plus eurythmique, c'est-à-dire celle qui tend à équilibrer le nombre de syllabes (en réalité la durée d'énonciation) de chaque groupe accentuel. »

(Martin, 2009 :160)

De plus, Martin (2009) identifie un mécanisme de regroupement des mots prosodiques dénommé *mécanisme de contrastes de pente* « qui indique une dépendance vis-à-vis d'un contour de pente inverse situé à droite » (Martin, 2009 :112). Suivant ce principe de contraste de pente, lors de changement de modalité, la direction du contour est supposée s'inverser. Ainsi,

« Les regroupements en plusieurs niveaux des mots prosodiques sont indiqués par des relations de dépendance à droite : un mot prosodique terminé par un contour appartient à un groupe dont le dernier contour est de sens de pente mélodique inverse ; ce contour est aussi plus ample, plus long, etc. »

(Martin, 2009 :142)

Martin (2009) prend en compte la séquentialité de la prosodie. Le fait que les regroupements s'effectuent en fin de groupe attribue une dimension rétrospective à la prosodie, le regroupement s'effectuant à la fin d'un groupe. Néanmoins, un contour plat peut projeter un regroupement avec un accent suivant. Ainsi,

« le décodage des unités successives et le rangement de ces unités pour constituer des unités de plus en plus grandes jusqu'à constituer l'énoncé complet s'opère linéairement dans le temps par étapes successives. »

(Martin, 2009 :113)

(...)

« Ce qui compte à chaque apparition d'une syllabe accentuée, c'est le mécanisme de regroupement ou de non-regroupement indiqué par un événement prosodique plus fort ou sensiblement égal au dernier événement perçu. En français le codage « plus fort » est le plus fort souvent réalisé par un contraste de pentes mélodiques, mais d'autres réalisations sont possibles (...). Un groupe accentuel terminé par un contour plus ou moins plat va donc être regroupé avec le groupe accentuel suivant si celui-ci se termine par un événement prosodique plus fort, que ce soit un contour (...) descendant, (...) montant ou final (...). Sinon ce groupe va se placer en parallèle dans la structure prosodique résultante (comme dans une énumération). »

(Martin, 2009 :122)

Enfin, Martin (2009) attribue une valeur d'organisation et de mémorisation de la prosodie. Il aborde la prosodie de manière cognitive, sans prendre en compte d'autres aspects liés par exemple à la mécanique de l'alternance des tours de parole. Ainsi,

« Les syllabes accentuées marquent les frontières des unités, ce qui confère à l'accent une fonction démarcative, mais elles signalent surtout des étapes de mise en mémoire et de concaténation nécessaires à l'auditeur pour reconstituer l'énoncé et éventuellement son contenu »

(Martin, 2009 :113)

Martin (2012) évoque le rôle de la prosodie dans les réparations à l'oral. Dans ce cas, aucune frontière n'est marquée pour achever un groupe intonatif et une reprise du contour entamé.

Martin (2009) établit également un parallèle entre son modèle et les travaux issus de la macrosyntaxe et principalement ceux du GARS et de l'approche pronominale de Blanche-Benveniste (1990). Il parle ainsi de *noyau syntaxique* et de *noyau prosodique*. Ainsi, *« le noyau peut être précédé de préfixe(s), suivi de postfixe(s) et de suffixe(s) et contenir une ou plusieurs incises, à la fois sur le plan du texte (macrosyntaxe « traditionnelle »), et sur le plan prosodique »*

(Martin, 2009 :129).

La correspondance entre les deux structures n'est cependant, là encore, pas univoque. Selon Martin (2009), il n'existe pas de préfixe prosodique *« sinon il faudrait en effet que la structure prosodique se termine par un contour spécifique qui en marque la frontière, ce qui n'est pas attesté »* (Martin, 2009 :129). Par ailleurs, noyaux prosodiques et noyaux syntaxiques coïncident dans la mesure où les autres éléments sont effaçables. Enfin, le suffixe, qu'il soit syntaxique ou prosodique, suppose une relation de rection entre un noyau et un suffixe dans la mesure où, dans

le cas contraire, il pourrait s'agir de deux noyaux. Selon Martin (2009), la prosodie servirait de liant entre les segments non reliés syntaxiquement. Cet auteur reprend ainsi les positions de Berrendonner (1990, 1993) qui s'appuie sur la prosodie pour expliquer les liens – qu'il dénomme macrosyntaxiques – qui peuvent exister entre plusieurs clauses, sans marquage segmental. Ainsi,

« L'hypothèse principale pose que les préfixes, noyaux, postfixes et suffixes, qui constituent des macrosegments syntaxiquement indépendants les uns des autres, constituent un énoncé grâce à la structure prosodique qui fonctionne comme ciment entre les différentes briques que sont les macrosegments. Plus précisément, les macrosegments apparaissent comme des « îles flottantes » dans le texte et sont liés par des marqueurs prosodiques qui indiquent entre eux des relations de rection et de parataxe. »

(Martin, 2009 :125)

De manière symétrique, la prosodie serait organisée par la syntaxe. Ainsi,

« Parallèlement, les structures prosodiques bien formées peuvent également être envisagées comme des macrosegments prosodiques, donc des « îles flottantes », organisées dans l'énoncé par les rapports de parataxe ou de rection indiqués cette fois par la syntaxe. (...) Les deux structures peuvent s'épauler mutuellement, mais sans nécessairement réaliser de correspondance entre unités syntaxiques et prosodiques. »

(Martin, 2009 :125)

Martin (2009) s'oppose ainsi aux approches *bottom-ups* comme, nous le verrons ci-après, celle de Lacheret-Dujour (2003), qui part des données pour peu à peu établir un système de règles. Son argument repose essentiellement sur le fait que ce type d'approche ne permet de réaliser de « *classification empirique* » qu'à partir de la forme et non de la fonction, or, selon Martin (2009) :

« il paraît évident qu'un événement prosodique servant par exemple à indiquer une frontière syntaxique peut prendre plusieurs formes dans la substance (que l'on peut décrire par la hauteur mélodique, le sens de variation, la durée, l'intensité, etc.), et qu'inversement des événements prosodiques présentant des formes similaires, donc appartenant à une même classe, peuvent relever des fonctions différentes. »

(Martin, 2009 :94)

Ainsi, Martin (2009) propose de partir des données en réalisant une hypothèse « raisonnable » correspondant au modèle de la macrosyntaxe. Cet argument nous paraît des plus contestables dans la mesure où il signifierait que du fait de la polyfonctionnalité d'un mouvement prosodique, le chercheur devrait plaquer un modèle et des fonctions élaborées dans ce modèle, en prenant le risque de ne pas aborder la nature polyfonctionnelle et locale de la prosodie.

Selon l'approche de Martin (2009), les différents segments prosodiques seraient identifiables suivant divers critères. Le *noyau* devant pouvoir se suffire à lui-même d'un point de vue syntaxique, informationnel et prosodique, l'isoler permet de distinguer un segment comme noyau. Le ou les postfixe(s) sont mis en évidence par les caractéristiques de leur contour terminal « *qui doit contraster par sa faible variation mélodique avec le contour terminal du noyau dans le cas déclaratif, et présenter une variation semblable à celle du noyau dans le cas interrogatif* » (Martin, 2009 :144). Dans ce cas, un test d'identification tel que le test du *c'est POSTFIXE que NOYAU*, dans lequel « *si le segment testé ne satisfait pas à ce test, c'est le postfixe prosodique qui lui est associé qui confère la qualité du postfixe* » (Martin, 2009 :144), est utilisé.

Martin (2009) présente des configurations prosodiques-type des macrosegments. Ainsi, un ensemble *préfixe* + *noyau* peut se réaliser par un contour mélodique final montant sur le préfixe, de pente inverse du contour terminal descendant de l'énoncé. L'ensemble *noyau* + *postfixe* se caractérise par un contour descendant sur la fin du noyau tandis que le postfixe porte un contour descendant de plus faible variation. Dans le cas d'une structure *noyau* + *suffixe*, les deux structures prosodiques sont indépendantes. La cohésion des segments peut être assurée selon l'auteur par une relation syntaxique par un pronom relatif par exemple. Pour identifier un suffixe, Martin (2009) rappelle que « *le suffixe ne peut constituer un noyau-texte et donc un énoncé, mais est bien formé du côté prosodique* » (Martin, 2009 :144). Martin (2009) ajoute que certains suffixes ne comportent pas de marque syntaxique marquant le lien entre le noyau et le suffixe. Par ailleurs, cet auteur utilise des tests afin de distinguer noyau et suffixe. Il s'agit du test de commutation, du test des modalités ou encore du test d'existence d'autonomie. Le test de modalité permet d'identifier le noyau, dans la mesure où seul le noyau peut porter la modalité. Pour illustrer la différence entre des structures *noyau* + *postfixe* et *noyau* + *suffixe*, Martin (2009) propose l'exemple de la modalité interrogative qui porterait seulement sur le suffixe dans ce dernier cas tandis qu'elle porterait sur les deux éléments dans la première structure.

Martin (2009) présente encore divers types de constructions syntaxiques. Cet auteur évoque tout d'abord la coordination de trois éléments. Le profil prosodique des coordinations reposerait sur le principe d'inversion de pente. Le dernier élément est en pente inverse des deux premiers éléments. Il intègre un certain nombre de contraintes relatives à la direction de ces contours dont

la position par rapport à la prédication. En position postverbale, le dernier élément se termine par un mouvement descendant tandis qu'en position préverbale, il se termine par un mouvement ascendant. De même en position postverbale, les trois éléments coordonnés peuvent encore porter le même mouvement ascendant.

Martin (2009) étudie encore le cas des dislocations. Dans la perspective macrosyntaxique, la dislocation à gauche se caractérise par un modèle du type *préfixe* + *noyau* et la dislocation à droite par un modèle du type *noyau* + *postfixe* ou *noyau* + *suffixe*. Au niveau prosodique, dans le cas de la dislocation à gauche, il n'existerait pas, selon Martin (2009), de frontière obligatoire entre préfixe et noyau, à l'exception des cas où il existe plusieurs préfixes ou lorsqu'un préfixe est composé de plusieurs mots prosodiques. Il s'oppose en cela aux descriptions de Mertens (2008).

Martin (2009) distingue différents types de dislocations à gauche. Cette distinction repose en fait sur la contrainte évoquée précédemment des 7 syllabes.

Dans le premier type de dislocation à gauche, la construction est comprise dans un même groupe accentuel, constitué de jusqu'à 7 syllabes. Il n'existe pas dans ce cas de frontière prosodique. Cette construction correspond donc à un seul mot prosodique s'achevant avec un contour terminal. Dans le second type de dislocation à gauche, la construction en question contient plus de 7 syllabes. Dans ce cas, il existe deux groupes accentuels avec un contour dit *neutralisé* sur la dernière syllabe du préfixe et un contour terminal sur la dernière syllabe du noyau. Le préfixe peut encore être constitué d'un seul groupe accentuel et le noyau de deux. Il s'achève alors par un contour neutralisé. Dans le cas où un préfixe est constitué de plusieurs groupes accentuels, le noyau étant constitué d'un ou plusieurs groupes accentuels, le préfixe est délimité par un contour montant qui contraste avec les contours qui le précèdent. Il en est de même lorsque plusieurs préfixes, constitués par un groupe accentuel, précèdent le noyau. Dans ce cas, le dernier préfixe avant le noyau est délimité par ce même contour montant en contraste avec les contours précédents.

Selon l'approche pronominale du GARS, l'élément disloqué à droite peut correspondre à deux types de segments : suffixe et postfixe (Blanche-Benveniste, 1997). De manière générale, les postfixes :

« ont un marquage prosodique particulier, indépendamment de leurs propriétés syntaxiques. Pour des énoncés à modalité prosodique déclarative, la variation mélodique y est peu importante et la hauteur mélodique est basse. Dans le cas d'une modalité prosodique interrogative, la variation mélodique est au contraire importante et d'amplitude assez comparable à celle terminant le noyau. »

(Martin, 2009 :167)

Concernant les suffixes, contrairement aux postfixes, ces derniers entretiennent une relation avec le noyau que cette relation s'exprime au niveau segmental, syntaxique, ou qu'elle demeure implicite, au niveau sémantique. Ainsi, selon Martin (2009 :170), entre noyau et suffixe... :

« (...) il n'y a pas de marque prosodique qui indique cette dépendance déjà indiquée ailleurs dans le texte : le noyau et le suffixe sont associés à deux structures prosodiques indépendantes, terminées toutes les deux par un contour de modalité, celui du suffixe pouvant être différente de celle du noyau. »

(Martin, 2009 :170)

La distinction entre postfixes et suffixes fait reposer sur la prosodie un poids décisif. Ainsi,

« dans la mesure où la seule structure prosodique permet de différencier entre les macrostructures noyau + postfixe et noyau + suffixe, les marques mélodiques placées sur la dernière syllabe – accentuée - des groupes disloqués à droite sont nécessairement pertinentes. (...) Divers mécanismes peuvent entrer en jeu : eurythmie, collision syntaxique, collision accentuelle, autres marqueurs (syntaxiques...) pour provoquer a) la neutralisation des marques accentuelles ou prosodiques attendues (par la théorie) et b) la réalisation d'un autre type de macrostructure syntaxique. »

(Martin, 2009 :168)

Martin (2009) discute de la pertinence du marquage de la prosodie dans le cas du marquage des dislocations. Selon cet auteur, ce marquage n'intervient que postérieurement à la syntaxe et est uniquement utilisé à des fins de désambiguïsation entre différentes structures possibles. Ainsi,

« Dans un texte de 7 syllabes ou moins, les contours descendants et plat (cas déclaratif) ou montant et montant (cas interrogatif) ne seront réalisés que s'ils sont pertinents, c'est-à-dire s'il est possible de trouver plusieurs découpages macrosyntaxiques pour le même texte. »

(Martin, 2009 :169)

Martin (2009) évoque encore les constructions clivées. Dans le cas des constructions clivées en *c'est*, la proposition en *c'est* correspondrait au noyau et les propositions suivantes au postfixe, comme dans l'extrait. Le noyau portant un contour descendant, dit *ample*, et le postfixe portant un contour dit neutralisé plat :

Extrait 43 : (Martin, 2009 :169)

[c'est lui] [qui avait signé le contrat avec l'Algérie]



Cette structure macrosyntaxique se retrouve dans les constructions présentatives clivées :

Extrait 44 : (Martin, 2009 :169)

[il y a que ce genre de filles] [qui peuvent faire ça]



Martin (2009 :169) observe cependant plusieurs autres structures prosodiques possibles, comme la construction présentative clivée dans laquelle le postfixe porte également un contour descendant :

Extrait 45 : (Martin, 2009 :169)

[il y a que ce genre de filles] [qui peuvent faire ça]



Cet auteur observe également des constructions dans lesquelles la construction clivée constitue un même noyau :

Extrait 46 : (Martin, 2009 :169)

[il y a que ce genre de **filles** qui peuvent faire **ça**]



Martin (2009) s'intéresse aussi à la réalisation prosodique de certaines configurations macrosyntaxiques ou paratactiques, dont certaines impliquent *il y a*, qui nous intéresse ici. Ainsi, Martin (2009 :164) observe également des structures en *noyau + postfixe* avec des constructions en *il y a* non clivées :

Extrait 47 : (Martin, 2009 :164)

[il y a des **gens**] [tu leur confierais **jamais** ton **argent**]



De même, Martin (2009 :165) évoque des cas où une incise s'inscrit entre le noyau et le postfixe :

Extrait 48 : (Martin, 2009 :165)

[y a pas mal de mots où [si quelqu'un il me parle comme ça] je comprends rien]

Dans le cas des incises, incise syntaxique et prosodique peuvent correspondre, mais une incise syntaxique peut encore « être associée à un groupe prosodique intégré dans la structure prosodique de l'énoncé » (Martin, 2009 :128). Dans ce cas, l'élément précédant l'insertion, dans l'exemple précédent le pronom relatif *où*, peut être accentué et suivi d'une pause ou non. Les *incises* ou *parenthèses* détiennent un contour prosodique distinct des contours environnants. Dans le cadre de la macrosyntaxe, Blanche-Benveniste (2000) définit les parenthèses comme des segments insérés dans un énoncé sans lien syntaxique avec cet énoncé et sur un registre intonatif différent, sans perturber le déroulement de cet énoncé qui est repris par la suite. Berrendonner (1990, 1993) reprend le même type de description en ajoutant que cette parenthèse participe à modifier la mémoire discursive. Ces parenthèses sont autonomes syntaxiquement et sont peu contraintes dans l'emplacement syntaxique de leur insertion. Du point de vue macrosyntaxique, il semblerait impossible qu'une parenthèse s'insère dans un postfixe. Par ailleurs, dans cette perspective, Martin (2009) ajoute que, du point de vue prosodique, une parenthèse ne saurait s'insérer à l'intérieur d'un groupe accentuel, sauf si une interruption ou une hésitation survenait.

Martin (2009) pointe encore un « *mythe* » concernant les descriptions prosodiques des parenthèses qui correspondraient davantage aux phrases lues : un rythme plus rapide avec peu de variations mélodiques.

Martin (2009) évoque également le cas des *greffes*. Les *greffes* sont des constructions dans lesquelles des compléments sélectionnés par un verbe sont substitués par une unité syntaxique d'un autre ordre (*moi j'aime c'est les champignons*, Martin, 2009 :180). Dans ce cas,

« Les contraintes du nombre de syllabes des groupes accentuels, de collision syntaxique, de congruence et d'eurythmie joueront leur rôle habituel dans l'association de la structure prosodique avec le texte des macrosegments (...) Un texte de 7 syllabes ou moins n'a pas de frontière prosodique obligatoire »

(Martin, 2009 :180)

Martin (2009) évoque encore les *ellipses*, qui correspondent à des propositions relatives sans proposition principale. Il peut s'agir d'un noyau effacé précédé d'un préfixe ou suivi d'un suffixe. Le suffixe disposant d'un contour prosodique qui lui est propre, il n'y a pas de changement du fait de l'effacement du noyau. Le préfixe ne pouvant porter de modalité, selon Martin (2009), contrairement au suffixe et au noyau, il porte un contour prosodique qui « *sera donc similaire aux contours de fin de préfixe, et éventuellement pourvu d'un mouvement en cloche en fin de montée pour indiquer un renvoi, une allusion au contexte* » (Martin, 2009 :178).

5.2.3 La période intonative de Lacheret-Dujour (2003)

La perspective de Lacheret-Dujour (2003), selon Martin (2009), tente de définir des unités de la prosodie et son organisation sans avoir recours à des aspects syntaxiques, lexicaux ou énonciatifs. Cette auteure définit une unité qu'elle dénomme la *période intonative*. Cette dénomination ne doit pas laisser penser que cette notion recouvre d'autres unités, telles que la période de Berrendonner (2004). Ainsi,

« le traitement adopté ne préjuge en rien de la fonction syntactico-sémantique d'une période et de son caractère plus ou moins achevé sur le plan discursif. (...) les travaux présentés se distinguent des recherches contemporaines qui s'intéressent à la structuration de l'énoncé en périodes. Dans ces dernières, en effet, la période minimale est toujours ponctuée par un intonème conclusif et correspond à une unité énonciative achevée. »

(Lacheret-Dujour, 2003:51)

La perspective de Lacheret-Dujour (2003) prend en compte les contours prosodiques et la structuration prosodique de manière indépendante au niveau structural. Une première observation à propos des contours de la période intonative, évoquée précédemment, est qu'elle est marquée par un phénomène de déclinaison. A l'intérieur de ces contours prosodiques se démarquent des proéminences. Ces proéminences, dont la valeur dépend de leur contexte prosodique, discrétisent des unités dans un ensemble continu. Ce sont les proéminences, des gestes prosodiques d'une certaine force, qui organisent ce continuum, le discrétise en délimitant des paquets et l'organise en regroupant les paquets en fonction de la force des proéminences. Ainsi,

« Du point de vue prosodique, nous rappelons l'hypothèse selon laquelle la période intonative est marquée par un phénomène de déclinaison de la ligne mélodique, ou « downdrift » (...). Ainsi, la période intonative « doit son unicité à la montée et à la descente de la courbe tonale » (...) (Fónagy 1983, p. 141). (...) même les périodes ponctuées par un geste terminal dans les niveaux aigu ou suraigu, sont porteuses d'une ligne de déclinaison. »

(Lacheret-Dujour, 2003 :111)

Ce phénomène de déclinaison, global, est à distinguer de phénomènes prosodiques plus locaux, les proéminences. Ainsi,

« une distinction essentielle (...) entre les phénomènes d'abaissement local – ou « downstep » - le phénomène inverse étant désigné par le terme « upset », et un mécanisme intonatif plus global qui porte sur l'ensemble de l'unité périodique ou « downdrift ». »

(Lacheret-Dujour, 2003 :104)

Ces proéminences sont caractérisées par des faisceaux de traits. Ces traits peuvent être binaires comme *l'allongement vocalique*, la présence d'une pause ou d'une hésitation. D'autres traits reposent sur plusieurs degrés. La forme des contours se caractérise ainsi par trois paramètres considérés conjointement : le caractère statique, simple ou dynamique. Ces proéminences peuvent être *statiques* – un plateau avec une variation de hauteur avec ce qui précède ou qui suit, *simple* – montant ou descendant – ou *dynamique* – montant-descendant, descendant-montant,... Ensuite, la hauteur de ces proéminences se caractérise par cinq niveaux d'amplitude considérés conjointement infragave, grave, moyen, aigu et suraigu. Ainsi,

« Quatre types d'informations sont donc codés : le profil d'un contour terminal de groupe intonatif, le niveau fréquentiel qu'il traverse, son caractère allongé ou non et son contexte droit (présence ou non d'une pause et/ou d'un euh d'hésitation). »

(Lacheret-Dujour, 2003:49)

Ces divers aspects sont pris en compte de manière relative et non absolue. Ainsi,

*« Les informations fournies par les systèmes sont fondées sur un **principe de valeur relative**, qui explique pourquoi les traits ne sont pas en tant que tels distinctifs. Selon ce principe, la valeur fonctionnelle des unités se définit à la fois à partir du repérage d'oppositions paradigmatiques et en fonction de l'enchaînement syntagmatique des contours et de leur contexte immédiat. (...) la valeur d'un contour dépendra non seulement de la valeur des contours dans lesquels il pourrait commuter dans un contexte terminal, mais également de la configuration du contour terminal de groupe qui le précède et enfin de son entourage proche. »*

(Lacheret-Dujour, 2003 :49)

Les critères de démarcation peuvent être réalisés par une analyse manuelle comme par une analyse automatisée. Les analyses manuelles définissent les proéminences à partir des niveaux de hauteur atteints par le contour prosodique ainsi que par la présence d'une pause. Ainsi,

« Toute proéminence terminale de groupe intonatif marquée par une excursion fréquentielle dans le niveau suraigu ou par le contour [D] dans le niveau infragave, suivie d'une pause d'au moins 300 millisecondes correspond à la frontière droite d'une période intonative. »

(Lacheret-Dujour, 2003 :53)

Les analyses automatisées permettent d'implémenter et pondérer ces divers paramètres à l'aide d'un logiciel – ANALOR – élaboré par Victorri (2002) et Lacheret-Dujour & Victorri (2002). Parmi les critères de délimitation de la période intonative pris en compte, nous relevons la présence d'une pause de plus de 300 ms, une amplitude de plus de 4 demi-tons entre l'extremum de F0 et la moyenne de F0 qui précède la pause. Un décalage de 3 demi-tons entre le dernier extremum de F0 avant la pause et l'attaque suivant la pause. Malgré ce traitement automatisé, l'intervention de l'analyste demeure indispensable. Les mots susceptibles de recevoir un accent terminal sont définis. Les pauses sont distinguées des prises de souffle. De même, les hésitations (*euh*) sont codées. En effet,

« Une pause postposée à un euh d'hésitation reçoit une valeur continuative, elle ne peut donc pas indiquer une fin de période (...). Lorsque la pause précède l'hésitation, sa valeur continuative ou conclusive dépendra du contour porté par l'hésitation : montant, le euh constitue un indice d'amorçage périodique, descendant, il est à relier avec l'élément qui précède. »

(Lacheret-Dujour, 2003:59)

Par ailleurs, l'analyste est responsable de « la détection d'une période postposée à un contour terminal non proéminent (...) ou doté d'un accent secondaire » (Lacheret-Dujour, 2003 :57).

Une fois les périodes intonatives délimitées, ces dernières détiennent une organisation interne comme une organisation hiérarchique entre elles. Au niveau de la structure interne des périodes, Lacheret-Dujour (2003) définit des groupes intonatifs dont la frontière est définie de manière absolue en prenant en compte à nouveau le caractère statique, simple ou dynamique du contour, la présence d'une pause et d'hésitations. L'organisation des groupes intonatifs entre eux est considérée au regard de l'élément qui précède. Divers critères prosodiques sont ainsi invoqués afin de déterminer si ces groupes intonatifs sont intégrés dans une même période intonative. Le

ton statique est considéré comme neutre induisant une *inclusion* selon un principe de *regroupement par neutralisation*. Ainsi,

« un ton statique perçu comme accentué, quelque soit le niveau qui l’actualise, résulte d’un processus de neutralisation accentuelle partiel. Cette neutralisation est possible parce qu’il existe une relation de dépendance entre l’unité intonative que le ton statique ponctue et l’unité située à sa droite dans la chaîne. L’occurrence d’un ton statique constitue donc un marqueur d’inclusion explicite (Regroupement par neutralisation). »

(Lacheret-Dujour, 2003 :67)

Les allongements, les contours dynamiques et les pauses sont considérés comme un critère de segmentation. Le registre infra-grave est considéré comme un critère de segmentation maximale signalant que le groupe intonatif se clôt. Ainsi,

« de même que la période se construit toujours autour d’une ligne de déclinaison, un contour descendant dans le niveau infragave, non suivi d’une pause, indique une subdivision interne à la période. (...) à la déclinaison globale de la période peuvent venir se superposer des déclinaisons de groupes de taille variable. »

(Lacheret-Dujour, 2003 :72)

Comme nous le disions précédemment, une opération de filtrage est appliquée aux contextes d’hésitation étant entendu que *« dans de tels contextes en effet, les pauses et les allongements ne doivent a priori pas être considérées comme des marqueurs structuraux de segmentation mais sont associés au travail de formulation »* (Lacheret-Dujour, 2003 :73). Ainsi des critères de segmentation sont neutralisés par ces hésitations. En effet, *« pour autant, l’hésitation ne constitue pas un marqueur suffisamment sûr pour imposer un regroupement avec l’unité subséquente. En conséquence aucun principe n’est appliqué. »* (Lacheret-Dujour, 2003 :73).

Cette perspective prévoit également une organisation entre les groupes intonatifs suivant des règles de dominance utilisées s’inspirent à la fois des travaux de Mertens (1987, 1990) et de Martin (2009) – notamment pour ce dernier, pour ce qui concerne les inversions de pente. Ainsi,

« derrière la linéarité apparente des groupes intonatifs (...) il est possible de déceler des principes d'inclusion et de liage ou, au contraire, de rupture et d'autonomie qui rendent compte de la hiérarchie intonative à l'intérieur de la période. »

(Lacheret-Dujour, 2003 :51)

Et plus loin,

« nous posons comme hypothèse que la construction des objets prosodiques, comme de toute autre forme phonologique d'ailleurs s'articule fondamentalement autour de l'asymétrie structurelle et résulte, dans la mesure du possible, de l'application générique d'un principe de dominance – ou d'alternance – qui oppose une forme faible à une forme forte. »

(Lacheret-Dujour, 2003 :76)

Lacheret-Dujour (2003) évoque cinq types de regroupement de groupes intonatifs. Il s'agit tout d'abord du *regroupement par dominance intonative*, le *regroupement par inversion de pente*, le *regroupement par contour dynamique* et enfin le *regroupement de dominance maximale*.

Le regroupement par dominance intonative correspond au regroupement d'un groupe intonatif GI+1 avec le groupe GI du fait que la hauteur de la syllabe finale de GI+1 dépasse d'un ton au moins celle de GI, selon le principe que :

« Que l'on accepte ou non l'hypothèse de la déclinaison comme principe de construction d'une unité intonative, quelle que soit sa taille et son statut (énoncé, période, groupe), une chose est sûre : dans un énoncé assertif non marqué par des proéminences locales, le niveau des contours terminaux de groupes intonatifs ne peut pas augmenter en fréquence. Si c'est le cas, alors il s'agit d'un marqueur explicite d'emboîtement intonatif. »

(Lacheret-Dujour, 2003 :77)

Le regroupement par la progression de la durée syllabique postule que tout groupe GI+1 s'achevant par un allongement de la durée de la syllabe terminale d'au moins de 50% par rapport au groupe GI antérieur domine ce groupe GI. Par ailleurs, le regroupement lié à la présence d'un contour dynamique repose sur le fait qu'un groupe intonatif GI+1 porteur d'un contour dynamique domine le groupe antérieur GI. Le regroupement par inversion de pente reprend donc les observations de Martin (2009) et consiste à :

« *poser comme principe que deux gestes terminaux de pente opposée (montant vs. descendant ou descendant vs. montant) marquent l'inclusion de deux groupes intonatifs contigus. (...) si l'on s'en tient à l'hypothèse générale que les formes naissent par contraste d'unités, tout groupe intonatif qui se joint à un groupe situé à sa droite pour former un groupe plus grand présente souvent un contour terminal de direction opposée à celui auquel il s'unit.* »
(Lacheret-Dujour, 2003:79)

Enfin le regroupement de dominance maximale consiste en la présence en GI+1 d'un contour descendant dans l'infra-gave. Par ailleurs, ces règles sont récursives. Ainsi,

« *Nous posons enfin la règle récursive suivante : si GI+2 est regroupé avec GI+1 qui lui-même est regroupé avec GI, alors GI+2 fusionne également avec GI.* »
(Lacheret-Dujour, 2003 :77)

Cette auteure évoque ainsi le cas des groupes intonatifs affixés, lorsque « *pour deux groupes intonatifs contigus, lorsque le degré accentuel du deuxième est plus marqué que celui du premier (forme prégnante)* » (Lacheret-Dujour, 2003 :76) qui se distinguent des groupes intonatifs libres, dans lesquels « *la construction intonative est non marquée, donc sous-spécifiée, et les groupes intonatifs se succèdent linéairement dans la chaîne* » (Lacheret-Dujour, 2003 :76). Cette auteure évoque des groupes intonatifs *intégrés* et des groupes intonatifs *exopériodiques*. Dans le cas des groupes intonatifs exopériodiques, « *un constituant régi est prosodiquement isolé de son recteur* » (Lacheret-Dujour, 2003 :97), ce que cette auteure illustre dans l'Extrait 62 :

Extrait 49 : Lacheret-Dujour (2003 :97)

((il y a toute une activité féminine)/(qui n'apparaît pas au grand jour)EXO).

L'analyse de tels cas amène cette auteure à discuter le lien entre hiérarchie prosodique et l'organisation syntaxique. Dans l'exemple précédent, la syntaxe est dite *transparente* et le marquage prosodique de l'organisation interne de la période serait donc redondant et en *variation libre*. Dans le cas où la syntaxe serait ambiguë, le marquage prosodique sera alors nécessaire et réalisé. Ainsi,

« Comme pour la segmentation en périodes, la hiérarchisation des unités internes à la période et la formation de groupes intonatifs affixés (GIA) ne s'alignent pas nécessairement sur la hiérarchie des constituants. (...) dans un contexte syntaxique dépourvu d'ambiguïté de portée – ici appelé contexte transparent – la redondance des marques n'est pas nécessaire. (...) Le marquage intonatif sera, en revanche, fortement mobilisé dans des contextes d'indétermination circonstancielle – contexte syntaxique opaque – où il s'agit, en définitive de statuer sur le caractère plus ou moins intégré d'un circonstant »

(Lacheret-Dujour, 2003 :97)

Selon cette auteure, si la prosodie est à considérer de manière indépendante à la syntaxe, elle peut servir de *relais* lorsque le marquage syntaxique serait insuffisant. Ainsi,

« Si l'on rappelle que la prosodie peut servir de relais pour marquer ce qui n'est pas codé par la syntaxe (Lambrecht 1994), alors, sous l'angle de l'interprétation fonctionnelle, le regroupement de plusieurs phases syntaxiques au sein d'une seule et même période peut être vu comme l'expression des relations de dépendance, non exprimées par la syntaxe verbale. »

(Lacheret-Dujour, 2003 :137)

Plus généralement, la prosodie participerait à la cohérence discursive dans la mesure où elle permet de *condenser* des propositions syntaxiques dans une même *construction prosodique*. Ainsi,

« l'alignement intonosyntaxique reste en fait marginal (...) les constructions périodiques tendent à la condensation de plusieurs phrases syntaxiques et, par là même, répondent à un principe de cohérence discursive. »

(Lacheret-Dujour, 2003 :132)

L'organisation prosodique participe également à la mise en scène, ou de *schématisation*, du discours. Lacheret-Dujour (2003) énonce divers principes pour cette mise en scène : *un principe d'alternance à dominance droite gauche*, « le dernier constituant de la chaîne étant le plus saillant » (Lacheret-Dujour, 2003 :120), *un principe d'alternance gauche droite* « moins usité que le premier (...) l'effet de saillance diminuant au fur et à mesure de la perception des cibles » (Lacheret-Dujour, 2003 :121) ainsi qu'un *principe de symétrie* « dans lequel les unités se font écho et se construisent par effet miroir » (Lacheret-Dujour, 2003 :121).

5.2.4 La grammaire de l'intonation de Morel et Danon-Boileau (1998) : Une approche énonciative

Morel et Danon-Boileau (1998) tentent de mettre en relation la prosodie avec les aspects énonciatifs, tels qu'ils ont pu être développés par Culioli (1990). Ces auteurs développent une *grammaire de l'intonation* qui intègre des aspects énonciatifs, interactionnels, liés à la prise de parole ainsi qu'avec le niveau segmental, la morphologie et la syntaxe. Morel et Danon-Boileau (1998) définissent l'unité de la grammaire de l'intonation qu'ils dénomment le *paragraphe oral*.

Cette perspective aborde la prosodie en prenant en compte les contours intonatifs ainsi que différents niveaux d'analyse de la prosodie – l'intonation, la durée des syllabes, l'intensité et les pauses - qui détiennent chacun, selon ces auteurs, une valeur individuellement iconique. Les variations d'intensité participeraient ainsi à la gestion de la prise de parole. Une baisse de l'intensité signifiant la fin d'un tour de parole tandis que les augmentations d'intensité seraient associées à la prise de tour. Les variations de la fréquence fondamentale seraient liées à ce que ces auteurs dénomment *coénonciation* qui réfère aux anticipations du locuteur à propos du discours à venir des autres participants de l'échange. Une plage haute signifie que le locuteur se positionne par rapport à ces projections, en s'alignant sur elles ou en s'y opposant, et la plage basse signifie davantage que le locuteur se détache de la *coénonciation* et cesse de prendre en compte ce qu'il anticipe des pensées des autres participants de l'échange. De manière générale, les ruptures dans le contour intonatif, *la ligne de déclinaison*, révèle un changement sur le plan énonciatif, comme dans le discours rapporté par exemple.

Les niveaux de hauteur détiennent également une valeur iconique. Comme nous l'avons évoqué précédemment dans la partie relative à la représentation de la prosodie, Morel et Danon-Boileau (1998) identifient quatre niveaux. Ainsi, le niveau 1 infra-bas est occupé lors des fins d'intervention. Dans le niveau 2 correspond au démarrage des interventions, l'intonation des mots grammaticaux ainsi que les hésitations. Le niveau 3 est occupé par les modulations vers le haut des mots sémantiquement pleins. Le niveau 4 marque la valeur d'un constituant thématique ou focalisé. De ces quatre niveaux sont définies deux plages. La plage haute correspond à la plage de la coénonciation tandis que la plage basse correspond à une attitude plus égocentrée.

Comme le remarque Simon (2004 :26), ces auteurs ne précisent pas de quelle manière ces valeurs sont attribuées. Comme nous l'avons vu dans la partie relative aux approches morphologiques, ces travaux s'appuient sur la commutation afin de déterminer la signification de morphèmes

intonatifs. A partir de deux énoncés à la structure syntaxique identique, un morphème intonatif est modifié afin de dégager les effets de sens qui découlent de cette commutation. Dans la perspective de l'analyse conversationnelle, nous verrons que la prosodie est étudiée de manière séquentielle les indices prosodiques au fil de l'alternance des tours de parole. Rien de tel n'est présenté dans cette approche.

Selon cette perspective, la prosodie ne se limite pas à cette valeur iconique de certains traits. Ces traits prosodiques se combinent encore et détiennent ainsi une valeur *conventionnelle*. Ainsi,

« La valeur conventionnelle des indices intonatifs (variable selon les langues) ne peut, pour sa part, être dégagée que si l'on prend en considération la conjonction régulière de deux, voire de trois de ces indices. Pris un par un, les indices intonatifs sont iconiques. Pris en conjonction, ils se conventionnalisent. »

(Morel & Danon-Boileau, 1998)

Le paragraphe oral se caractérise là encore par le phénomène déjà évoqué de *déclinaison* et s'achève par une chute rapide de F0 et de l'intensité. Ces auteurs n'observent pas cependant d'allongement de la durée de la syllabe pour marquer la fin du paragraphe oral, contrairement à d'autres unités définies par divers auteurs (Lacheret-Dujour, 2003; Martin, 2009). Ainsi,

« au sein d'un même paragraphe, la hauteur finale de chaque constituant est régie par une loi dite de déclinaison qui la contraint à demeurer inférieure à la hauteur du segment qui précède. »

(Morel & Danon-Boileau, 1998 :25)

Le paragraphe oral peut être composé d'un préambule suivi du rhème qui peut être suivi d'un postrhème. Ces différentes parties sont délimitées par des indices segmentaux et des indices supra-segmentaux. Néanmoins,

« seuls les indices suprasegmentaux permettent le découpage en paragraphes »

(Morel & Danon-Boileau, 1998 :21)

Le rapport entre un rhème et un préambule est marqué par un niveau de hauteur supérieur pour le rhème, selon une *hiérarchie des hauteurs*. Des suites de préambules ou de paragraphes se caractériseraient par des contours de même hauteur.

Le préambule est le premier constituant du paragraphe oral. Il est constitué d'un *ligateur*, d'un *modus*, d'un *cadre* et d'un *support lexical disjoint*. Le *ligateur* tout d'abord, peut être de plusieurs ordres, *énonciatif* ou *discursif*. Le *modus* ensuite est un segment dans lequel le locuteur dispose d'un espace afin d'exprimer son *point de vue* ainsi qu'une éventuelle modalisation de l'information apportée – le *modus dissocié*. Le *cadre* correspond au domaine sur lequel porte la prédication. Le *support lexical disjoint* qui peut correspondre à l'élément disloqué d'une dislocation à gauche ou encore à une proposition en *il y a* dans le cadre de la présentative clivée, ce que ces auteurs dénomment *il y a présentatif existentiel*. Comme son nom l'indique, le support lexical disjoint correspond à un locus pour la *construction d'un objet de discours*. Ce support est encore dissocié du rhème syntaxiquement comme intonativement.

Le préambule est relié au rhème selon la *hiérarchie des hauteurs de F0*. L'organisation du rhème repose sur la syntaxe. Le rhème se caractérise par un contour intonatif en forme de cloche du type *bas-haut-bas*. Il peut se construire autour d'un verbe conjugué ou encore être introduit par une construction du type *c'est*. Une montée porte sur l'*élément constructeur*, la fréquence fondamentale chute alors sur l'avant-dernière syllabe. Ce rhème peut alors être achevé – dans le cas là, la hauteur monte - ou recatégorisé comme un nouveau préambule – dans ce cas là, la hauteur chute. Ce rhème sera recatégorisé en préambule d'un nouveau rhème selon la hiérarchie de la hauteur évoquée précédemment.

Le rhème peut encore être simple ou être constitué par une *relative rhématique*, que ce soit avec une relative en *qui autonome*, en *qui décrochée en plage basse* à la manière d'une incise. Les relatives peuvent encore occuper le préambule, en séquence. Il peut être peu modulé ou au contraire être marqué par des ruptures. Il peut par exemple comprendre des *incises en plage basse* ainsi que des *rehaussements en plage haute*. Le rehaussement en plage haute peut correspondre à une *emphase lexicale* ou à une *focalisation*. L'emphase lexicale est marquée par une montée mélodique sur la syllabe initiale du mot et détient un effet rectificatif. La *focalisation* ne porte que sur un élément du rhème et consiste en une montée très rapide de F0 et de l'intensité à la fin des constituants focalisés suivie d'une chute mélodique.

Morel et Danon-Boileau (1998) distinguent les focalisations syntactisées des focalisations non syntactisées. Les focalisations syntactisées correspondent aux constructions clivées en *c'est...qu-*. Dans les deux cas, l'élément focalisé est marqué par une conjonction d'une augmentation de la fréquence fondamentale et de l'intensité.

Le postrhème tout d'abord est un constituant qui peut survenir à la suite du rhème comme un ajout. Ainsi,

*« D'ordinaire la chute rapide de Fo et de la marque la fin d'un paragraphe. Mais il arrive parfois qu'après une telle sorte de queue de paragraphe, formée d'une suite de syllabes basses, plates et de faible intensité. C'est ce constituant que l'on appelle **postrhème**. »*

(Morel & Danon-Boileau, 1998 :28)

Le postrhème est constitué par un contour complètement plat, une chute de l'intensité un nombre de syllabes limité à 12 et l'absence de pause entre le rhème et le postrhème. Ces auteurs distinguent les postrhèmes des dislocations à droite dans la mesure où :

« La fonction du postrhème a fait l'objet de nombreuses hypothèses. D'aucuns y voient une dislocation à droite - sorte de miroir inversé de la dislocation à gauche opérée sur le 'thème'. Mais cette hypothèse néglige le fait que le postrhème est totalement plat, contrairement au thème qui est, lui, soumis à une variation de Fo à la finale. »

(Morel & Danon-Boileau, 1998 :29)

Comme nous le disions précédemment, les unités définies dans cette perspective sont délimitées à partir des aspects structuraux – un ligateur correspondant à certaines catégories syntaxiques - comme des aspects prosodiques. La prosodie paraît intervenir en dernier recours et permettrait de recatégoriser une unité en un autre type d'unité. Ainsi,

« le paragraphe oral n'est pas une unité parfaitement stable. Ainsi une séquence 'préambule+rhème' peut être recatégorisée comme nouveau 'préambule' pour la suite. Une remontée de Fo suffit à cela »

(Morel & Danon-Boileau, 1998 :21)

(...)

« la remontée de Fo (à H3 ou H4) sur la syllabe finale d'un constituant ou d'un ensemble de constituants ('préambule', 'rhème', ou 'rhème', 'rhème') a pour effet rétroactif d'unifier cet ensemble, en lui conférant son statut de préambule du texte oral qui suit. »

(Morel & Danon-Boileau, 1998 :23)

A propos des configurations syntaxiques en *il y a*, Morel et Danon-Boileau (1998) distinguent deux *opérations*, deux types de constructions comportant une proposition relative. Une première opération de localisation spatiale, déictique, est distinguée, dans laquelle l'ensemble de la construction correspond au rhème. Une seconde opération consiste à affirmer l'existence d'un

référent ou de le quantifier, *il y a* suivi du syntagme nominal constitue alors le *support lexical dissocié* tandis que la relative constitue le rhème.

Cette opposition établie, ces auteurs mettent en correspondance univoque cette structure avec la structure prosodique. Ainsi dans le cas du *il y a* existentiel, le *il y a* est produit avec une intonation basse et le syntagme nominal à sa suite se termine avec une syllabe très haute. La proposition relative qui suit commence par le pronom relatif à un niveau bas puis la relative reçoit une valeur de rhème. Il n'existe pas de tel marquage à la suite de l'expression référentielle dans le cas du *il y a* impliqué dans la localisation spatiale, c'est l'ensemble de la construction qui reçoit une intonation de rhème. Nous remarquons l'opposition établie ne correspond pas aux oppositions décrites dans les premières parties de notre contribution entre les constructions en *il y a* à valeur locative et existentielle avec la présentative clivée. La valeur d'*existantiel* semble correspondre à la présentative clivée tandis que la valeur locative correspondrait aux tours locatifs et existentiels. Ces descriptions de la prosodie d'une construction ressemblent aux descriptions de la perspective morphologique de Rossi (1999), dans la mesure où un schéma prosodique est associé de manière univoque avec les constructions syntaxiques. Or, nous avons vu avec Mertens (2011, 2012) et Martin (2009) qu'une même structure au niveau segmental pouvait être associée à divers schémas prosodiques. Ainsi, si les frontières du paragraphe oral sont déterminées uniquement à partir du niveau suprasegmental, les contours prosodiques sont alignés selon ce modèle sur le niveau structural, à savoir les différentes unités du paragraphe oral. Par ailleurs, le rhème se définit exclusivement selon des critères segmentaux. Cette perspective se distingue donc de l'approche de Lacheret-Dujour (2003) par exemple, qui prend en considération exclusivement le niveau suprasegmental pour définir la période intonative, de manière complètement découplée avec le niveau segmental. De plus, la notion de valeur iconique d'un trait prosodique nous paraît problématique, même si l'approche de Morel et Danon-Boileau (1998) ne s'y limite pas, avec la prise en compte de la valeur conventionnelle des associations de trait. Là encore, comme nous avons pu le remarquer pour les travaux de Martin (2009) plaquer un modèle sur des données, supposément polyfonctionnelles et donc ardues à filtrer, ne nous paraît pas être satisfaisante. L'étude d'un trait prosodique en réalisant des commutations pour un même segment structural, ou son étude dans son contexte de production d'un mouvement prosodique agit de manière locale et séquentielle, comme a pu le faire l'analyse conversationnelle. D'autant plus que comme le remarque Simon (2004), les auteurs n'indiquent pas de quelle manière les valeurs ont été attribuées aux divers traits prosodiques.

5.2.5 Approche discursive (Simon, 2004)

Comme nous l'avons vu précédemment, les perspectives actuelles à propos de la prosodie refusent le lien univoque entre syntaxe et prosodie. Par ailleurs, de nombreux travaux évoquent régulièrement la fonction d'organisation de segments parataxiques. D'autres auteurs se proposent d'étudier de quelle manière la prosodie organise le discours. Ainsi, Auchlin et Ferrari (1994) évoquent les *syntagmes intonatifs*, qui seraient délimités par la syntaxe et la prosodie et qui seraient organisés selon une organisation hiérarchique du discours, en *actes discursifs*. Simon (2004) se distingue de cette approche en indiquant qu'elle « conduit à remplacer l'idée d'une congruence intonosyntaxique (largement infirmée) par une congruence « intono-textuelle », ce qui produirait tout autant de déchet » (Simon, 2004).

Grobet (2002) et Simon (2004) étudient les relations entre prosodie et discours en s'appuyant sur le modèle modulaire de Roulet (1991, 2002). L'hypothèse sous-tendant leur démarche est que les différents niveaux d'organisation du discours (syntaxique, énonciatif, informationnel, interactionnel, hiérarchique et relationnel) contraignent la prosodie et que la prosodie intervient dans l'organisation du discours et de ces différents niveaux.

Grobet (2002) indique que la prosodie peut intervenir dans l'organisation du discours en actes discursifs, tout en n'étant pas nécessairement le paramètre décisif. La prosodie constituerait un indice parmi d'autres. De même, Simon (2004) fait intervenir des contraintes et des rétroactions entre les modules syntaxiques, informationnels, textuels et prosodiques en rejetant donc tout lien univoque entre prosodie et syntaxe et établit une relation entre prosodie et discours. Ainsi, selon cette auteure, la prosodie peut se mettre en phase avec *différentes* sphères d'organisation du discours, de manière variable et en fonction des besoins communicatifs du locuteur » (Simon, 2004). Elle s'oppose ainsi à une position qui voudrait que les actes discursifs pourraient s'établir seulement à partir de la syntaxe ou du lexique.

Simon (2004) va également plus loin que Grobet (Grobet, 2002) en indiquant que la prosodie « peut surtout signaler des frontières d'actes en contrariant des indications données par le matériau lexico-sémantique » (Grobet, 2002 :142). Simon (2004) adopte une position forte quant au lien entre prosodie et discours en affirmant par exemple que les unités de discours se délimitent en dernier lieu à partir de la prosodie. Ainsi, selon cette auteure :

« les frontières prosodiques (délimitées par les accents finals et initiaux, les pauses, les décrochages mélodiques) ne sont pas en corrélation univoque avec des unités syntaxiques, mais elles sont potentiellement synchronisées avec des unités sémantiques, textuelles (actes, interventions), énonciatives (discours représenté), informationnelles, etc. »

(Simon, 2004:2)

D'autre part, si la prosodie participe à la segmentation des unités textuelles, elle participe également selon Simon (2004), à l'organisation de ces unités entre elles :

« Outre qu'il contribue au repérage des unités textuelles, l'empaquetage prosodique donne des indications sur les relations entre ces unités et donc, potentiellement, sur la manière de les assembler. »

(...)

« on ne peut pas prétendre que la prosodie indique des relations textuelles précises (comme une relation d'argument entre un acte subordonné et un acte principal, par exemple) : en réalité, la structure prosodique indique que les relations entre des unités textuelles – forcément juxtaposées dans la linéarité du discours – sont plutôt de l'ordre de la dépendance, de l'indépendance ou de l'interruption. »

(Simon, 2004 :204)

La segmentation des groupes intonatifs en français dépend largement de l'accentuation. Simon (Simon, 2004) observe également l'implication de l'accentuation dans la délimitation des unités discursives. Cependant, selon cette auteure, dans des données dites non planifiées, l'accent *final* est peu réalisé et n'intervient en tout cas pas seul dans la structuration du discours. Ainsi,

« l'unité prosodique maximale était délimitée par l'apparition d'un ton de niveau infra-bas en position d'accent final. Cette unité prosodique maximale ne se projette pas sur un seul type d'unité : elle marque parfois la fin d'une proposition syntaxique, mais pas nécessairement ; elle marque la fin d'une intervention, mais pas nécessairement ; elle marque parfois la fin d'un segment de discours rapporté ou la fin d'un tour de parole, mais non plus de manière systématique.

D'une manière générale, on observe que les frontières prosodiques maximales sont assez peu fréquentes dans le discours non planifié et qu'elles regroupent parfois plusieurs interventions complexes (...). »

(Simon, 2004 :309)

Le constat des limites de la délimitation des frontières par les accents finaux, polyfonctionnels et non systématiques, amène Simon (2004) à rechercher d'autres aspects prosodiques intervenant dans la structuration du discours. Ainsi, de manière intéressante, Simon (2004) accorde un poids important aux accents initiaux dans la structuration du discours, ce qui n'est pas le cas dans les autres modèles à propos de la prosodie du français. Nous rappelons que l'accent initial porte sur la première syllabe d'un mot ou d'un groupe de mots. Il peut être de niveau haut, plus rarement de niveau bas. Il est précédé d'une pause et ne porte pas d'allongement (Simon, 2004 :295).

L'accent initial peut par exemple marquer le début d'une nouvelle unité. Comme cela a pu être annoncé dans diverses perspectives présentées, la valeur de l'accent dépend grandement de son contexte prosodique, étant noté qu'en lui même il ne permet pas de participer à la délimitation des groupes intonatifs. Lorsqu'il est placé sur la première syllabe du groupe intonatif, il participe à la démarcation du groupe intonatif par rapport au précédent, dans ce cas Simon (2004 :295) parle de « *redondance* » avec les autres marquages. Lorsqu'il est placé en cours de groupe intonatif, il participe à la délimitation d'une sous-unité à l'intérieur du groupe intonatif. La portée de cet accent peut encore dépasser la limite du groupe intonatif (Simon, 2004 :295).

Ainsi, la prosodie peut avoir une valeur rétrospective en regroupant les groupes intonatifs précédant comme une valeur prospective, *projective*, vers la suite du discours, ce qui peut être le cas par exemple pour une frontière comme (H+H+) - Simon (2004) reprenant la terminologie et les conventions de transcription de Mertens (1987, 1990) pour rendre compte de l'accentuation:

« les attaques hautes (...) constituent des ouvertures d'unités très marquées, peuvent contribuer à établir la structuration interne des interventions complexes. »

(Simon, 2004 :309)

Un aspect important dans l'étude de la prosodie en discours, est la polyfonctionnalité de la prosodie. Simon (2004) justifie cette polyfonctionnalité avec le ton infra-bas (B-B-) qui détient une valeur conclusive et qui peut signaler donc une frontière prosodique comme elle peut « *intervenir au sein d'une unité discursive assez cohésive, par exemple entre l'acte principal et l'acte subordonné d'une intervention* » (Simon, 2004 :252). Ainsi,

« *la segmentation d'un énoncé en unités textuelles minimales dépend du contour intonatif qui lui est appliqué par le locuteur : le choix du locuteur de conférer à un segment textuel une certaine autonomie prosodique, ou au contraire de l'intégrer dans un GI [groupe intonatif] déjà existant, contribue de facto à l'interprétation hiérarchique* »
(Simon, 2004 :172)

Simon (2004) distingue les frontières prosodiques dites *majeures* des *maximales*. Les frontières prosodiques maximales « *délimitent des interventions complexes, constitutives d'échange* » (Simon, 2004 :145) tandis que les frontières majeures (HH, BH, /HH) délimitent ce qu'elle dénomme des *actes* et des *interventions*.

La complétude monologique qui définit la complétude des interventions selon de modèle de Genève, est signalé par « *les unités prosodiques maximales* » (Simon, 2004 :288).

Les unités délimitées par ces frontières et achevées peuvent cependant être prolongées par le démarrage à la même hauteur que la fin de l'unité présentée comme achevée. Simon (2004) parle encore d'*incomplétude prosodique* qu'elle définit comme une « *frontière prosodique mineure de niveau /BB indiquant l'inachèvement de l'unité* » (Simon, 2004 :151). La complétude est marquée par une *frontière majeure* (H/H) ou (H+H+).

Simon (2004) affirme que « *la frontière majeure portée par le ton HH possède à la fois un effet rétroactif (en ce qu'elle rassemble toutes les syllabes accentuées qui précèdent et qui portent un ton inférieure dans la hiérarchie des tons) et un effet « projectif » (vers l'avant) en qu'elle projette une continuation prosodique.* » (Simon, 2004 :146).

Ainsi Simon (2004) accorde à la prosodie une indication de complétude des unités syntaxiques et la complétude comme l'organisation, et donc la hiérarchisation selon le modèle de Roulet, des unités discursives :

« *Ainsi, les frontières discursives permettent au locuteur de sélectionner, parmi les nombreuses unités syntaxiques qui sont potentiellement complètes (ou du moins interprétables comme telles), telles qu'il veut montrer comme complètes ou incomplètes. En parallèle, la réalisation prosodique*

sert de guide à l'auditeur pour interpréter le discours en train de se construire, en empaquetant les segments textuels produits successivement. »

(Simon, 2004 :152)

Les différentes unités textuelles s'organisent ensuite en appliquant la hiérarchie des tons telle qu'elle a pu être développée par Mertens (1987, 1990) :

« l'auditeur qui perçoit cette intervention peut, au fur et à mesure de sa construction, situer les constituants les uns par rapport aux autres, grâce aux tons portés par la syllabe finale accentuée de chaque GI et grâce au marquage des ouvertures de constituants. »

(Simon, 2004 :218)

Simon (2004) étudie ainsi des cas dans lesquels la structure prosodique est congruente avec la structure hiérarchique du discours comme des cas dans lesquels les marqueurs lexicaux et syntaxiques ne fournissent à ses yeux pas suffisamment d'indices pour déterminer les frontières des actes et leur organisation. Ainsi selon cette auteure :

« le statut ambigu d'un acte textuel peut être éclairci par le regroupement de cet acte opéré au niveau prosodique »

(Simon, 2004 :225)

Simon (2004) s'intéresse aux cas de divergence entre la prosodie et l'organisation textuelle. Pour ce faire, elle étudie un certain nombre de constructions syntaxiques telles que les constructions dites « segmentées à gauche » - les dislocations à gauche. Ainsi,

« La structure prosodique contribue à délimiter les interventions complexes (en signalant certes leur clôture mais aussi, dans certains cas, leur ouverture) et à donner des indications sur leur regroupement hiérarchique (marquage de certaines relations de dépendance). »

(Simon, 2004 :223)

Les indices prosodiques peuvent être de plusieurs ordres, il peut s'agir d'un décrochage prosodique pour les incises, le regroupement prosodique avec un acte précédent ou ultérieur. Ensuite, le regroupement ne s'opère pas seulement de manière rétrospective mais peut également s'opérer de manière prospective. Dans le cas de ce que Simon (2004) dénomme une *intervention*

subordonnée de préparation, qui peut être une proposition en *c'est SN* ou *d'il y a SN*, dans le cadre d'une construction clivée « *peut indiquer la portée du constituant qu'elle introduit* » (Simon, 2004 :224).

La prosodie permet également de constituer des interventions complexes. Simon (Simon, 2004) évoque par exemple le ton infra-bas qui permet d'organiser les interventions des locuteurs dans le cas des « *interventions construites en « coups successifs* » » (Simon, 2004 :253), ce que nous avons pu observer avec la construction présentative clivée.

Finalement, ce qui est à retenir de l'approche de Simon (2004) est la primauté accordée à la prosodie par rapport aux autres aspects ou module du modèle hiérarchique de Roulet (2002). Ainsi,

« Ce qui désigne une intervention comme autonome, indépendante, et potentiellement constitutive d'échange (c'est-à-dire satisfaisant la complétude monologique), c'est le contour prosodique que lui impose le locuteur (...) et pas un principe abstrait de « sens complet. »
(Simon, 2004:262)

S'il est rappelé à de nombreuses reprises que la prosodie prévalait pour notamment segmenter les unités textuelles, il n'en est apparemment pas de même en ce qui concerne l'organisation des unités textuelles entre elles. Dans certains cas, les aspects syntaxiques et textuels semblent prévaloir. Ainsi, lors de l'étude de l'agencement de deux propositions, Simon (2004) propose la description suivante : « *on peut éventuellement interpréter ce regroupement prosodique comme une dominance hiérarchique (...) mais cette interprétation n'est corroborée par un aucun indice textuel ou syntaxique. Je préfère donc analyser ces deux actes comme coordonnés au plan textuel (c'est-à-dire indépendants l'un de l'autre. »* (Simon, 2004 :215). Cette auteure observe ainsi que :

« (...) le regroupement prosodique des GI [groupes intonatifs] en paquets concorde largement avec le regroupement textuel des actes en interventions »
(Simon, 2004 :224)

Simon (2004) postule que « *les paquets de GI [groupes intonatifs] sont contraints, en grande partie, par la structure hiérarchique [la structure hiérarchique du discours]* » et qu'ainsi « *les différents niveaux de structuration – hiérarchique, prosodique et relationnel – coïncident*

fortement. » (Simon, 2004 :149), Ainsi, selon Simon (2004) la prosodie détient un rôle clef dans l'organisation du discours :

« En interagissant avec la syntaxe, la prosodie permet de contextualiser certains segments comme actes ou comme interventions. En ce sens, la structure prosodique marque les étapes dans une construction incrémentale du discours, et donc des unités hiérarchiques, dans laquelle syntaxe et prosodie jouent un rôle capital et complémentaire (plutôt que redondant) »
(Simon, 2004 :152)

La notion de *redondance* nous paraît pouvoir être remplacée à profit par la notion de *complémentarité*. Nous ajoutons que ces complémentarités pourraient en fait s'avérer détenir des fonctionnalités dans la mécanique de l'alternance des tours de parole par exemple.

Un autre apport de cette perspective est qu'elle prend largement en compte certaines observations des travaux de l'analyse conversationnelle qui, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, se sont intéressés à la prosodie. Ce travail n'appartient pas à cette perspective pour autant, mais elle présente cependant une première tentative significative appliquant certaines prises de position de cette perspective sur des données en français, notamment sur l'importance accordée à l'attaque des groupes et aux accents secondaires dans l'organisation du discours. Par ailleurs, à l'instar de la perspective conversationnelle, Simon (2004 :139) prend en compte les réactions des interlocuteurs aux productions du locuteur que ce soit par ce qu'elle dénomme des *régulateurs*, *back channels* ou *recipency tokens* et les prises de parole prématurées ou *early starts*. Ainsi, Simon (2004) affirme que :

« les locuteurs ne sont pas nécessairement synchronisés avec de grandes unités produisant un sens complet (comme les interventions atteignant la complétude monologique), mais avec des unités syntaxiques minimales marquées prosodiquement. (...) un locuteur peut se servir la prosodie qui, en interagissant avec la syntaxe, signale qu'un point d'achèvement syntaxique possible ne doit pas être interprété comme la fin d'un acte ou d'une intervention, car le locuteur va encore produire des expansions »
(Simon, 2004 :149)

Ensuite, Simon (2004 :143) souligne régulièrement que « le rôle structurant de la prosodie se caractérise par son action locale et progressive, ainsi que par l'importance de l'aspect temporel ».

Cette auteure rejoint en cela la perspective de l'analyse conversationnelle en soulignant l'aspect incrémentiel et le déroulement pas-à-pas de la prosodie. Ainsi,

« (...) la structure prosodique s'ajuste de manière locale et progressive aux constituants syntaxiques et surtout textuels. Très concrètement, l'accent final porté par chaque GI doit pouvoir le situer par rapport aux GI qui précèdent et par rapport à ceux qui suivent (continuation et rupture), indiquant ainsi des regroupements ou des frontières entre les constituants en cours de construction. »

(Simon, 2004 :144)

Puis elle ajoute,

« Dans cette logique, locale et progressive, le terme de segmentation du discours en actes peut prêter à confusion, puisqu'on ne considère pas un discours réalisé dans son ensemble pour en « sortir » des unités minimales, mais qu'on tente d'expliquer comment sont construites ces unités, qui s'assemblent à leur tour en unités plus complexes. »

(Simon, 2004 :144)

De plus, Simon (2004) adopte une perspective locale et progressive en étudiant les unités discursives non pas une fois achevées mais plutôt en prenant en compte leur déroulement en reprenant les observations de Mertens (1997) qui étudie la prosodie de proche en proche, syllabe après syllabe, et dans une autre perspective la méthodologie de l'analyse conversationnelle qui étudie les phénomènes langagiers pas à pas. Ainsi,

« La construction « pas à pas » des actes et des interventions se fait en agrégeant des éléments les uns aux autres, en se servant des structures syntaxiques, textuelles et des frontières prosodiques pour mettre des bornes, isoler ou regrouper des éléments qu'on essaie petit à petit à structurer. »

(Simon, 2004:144)

Malgré les diverses critiques relatives aux travaux de Morel et Danon-Boileau (1998) à propos notamment de l'iconicité de la prosodie, on trouve des commentaires relatifs à la signification de certains tons. A propos du ton dynamique BH ou de (H/H) par exemple, Simon (2004), en reprenant les travaux de Mertens (1987) affirme que :

« la signification de ce ton est double : d'une part, il « explicite la relation entre ce qui est dit et celui qui l'écoute » (Mertens, 1987 :107), c'est-à-dire qu'il présente le contenu verbal comme important pour l'interlocutrice ce qui, corollairement, peut inviter celle-ci à réagir, d'autre part, ce ton présente l'information comme étant connue (Mertens, 1997 :11). »

(Simon, 2004:223)

Une analyse émique et séquentielle des données qui se limitent à étudier les orientations des interlocuteurs telles qu'ils les laissent observer par leurs comportements observables nous paraît pouvoir prévenir ce genre d'écueil. Le choix de données telles que des entretiens radiophoniques, tel qu'il a pu être réalisé dans cette recherche, bien qu'il présente l'avantage d'une grande qualité sonore, présente l'inconvénient qu'il s'agit d'un genre particulier. Le recours à des données conversationnelles lors d'interactions quotidiennes nous paraît être plus facilement généralisable.

5.2.6 La prosodie dans la parole en interaction

L'analyse conversationnelle dont les postulats théoriques et méthodologiques ont été présentés dans le chapitre précédent, aborde la prosodie en lui accordant une valeur contextualisante. La notion de contexte est à entendre au sens de Gumperz (1982), qui considère que le contexte correspond à tous les éléments que les participants de la conversation rendent pertinents au moment de leur échange. Le corollaire de ce postulat est que ces éléments participent à leur tour à la construction de la signification. Ainsi, les mouvements prosodiques ont une dimension contextualisante dans la mesure où au fil de l'échange conversationnel, les participants de l'échange s'orientent conjointement vers une interprétation des phénomènes prosodiques et laissent à voir cette orientation dans leurs activités suite à ces mouvements prosodiques.

En cela, cette perspective n'attribue pas de sens pré-établi à un mouvement prosodique, mais elle observe plutôt en quoi un mouvement prosodique intervient dans l'alternance des tours de parole. Elle identifie ainsi des phénomènes prosodiques vers lesquels s'orientent les participants à la conversation. Ces catégories sont confrontées à nouveau aux données pour être validées dans d'autres séquences conversationnelles au travers de l'orientation ou non de ces participants vers ces mêmes catégories.

La perspective de l'analyse conversationnelle rejette encore l'intuition du chercheur. Ainsi,

« I suggest that trying to associate « a tone » with a « pragmatic function », no matter how widely defined, is not different than a claim that a [b] or a [p] has an inherent meaning. Though accepted as phonologically contrastive in English, there is no drive to associate any meaning such as interest or excitement with [b], and boredom or lack of interest with [p]. »

(Walker, 2010 :265)

Cette prise de position est en réaction aux travaux qui ont étudié la prosodie de l'anglais au regard des aspects fonctionnalistes, illocutoires et informationnels (cf. Halliday (1967)). Ces travaux, qui ont inspiré les travaux d'analyse conversationnelle, ont eu largement recours à l'intuition du chercheur en attribuant un sens aux divers mouvements prosodiques observés. Dans cette perspective, à chaque ton, que ce soit un *pitch accent* 'accent de hauteur' ou un *boundary pitch* 'accent de frontière', est associée une signification (Cruttenden, 1997; Gussenhoven, 2004; Halliday, 1967). Levelt (1989) attribue à la prosodie la fonction de définir une valeur pragmatique, illocutoire, aux énoncés produits. Cruttenden (1997) observe encore que la direction et la forme du contour terminal déterminent la valeur pragmatique de l'énoncé et peut marquer

également le caractère donné ou nouveau. Ces divers aspects sont donc définis en fonction de l'intuition du chercheur. La perspective conversationnelle tente de se détacher de l'intuition du chercheur en étudiant la prosodie et sa fonctionnalité en prenant en compte les réactions des participants de l'échange (Couper-Kuhlen & Ford, 2004; Couper-Kuhlen & Selting, 1996). Cette perspective s'est attachée à étudier de quelle manière la prosodie intervient dans le déroulement du tour de parole du locuteur et signale son terme.

Par ailleurs, l'étude de la prosodie dans la perspective de l'analyse conversationnelle évite le recours à la commutation de contours prosodiques d'exemples inventés ou d'extraits isolés de leur contexte pragmatique et conversationnel. Walker (2004) par exemple, a étudié la prosodie de paires adjacentes, quelque soit la nature de la première partie de la parie adjacente : une demande, une offre, une salutation,... Cet auteur a étudié les différents tons de l'anglais à un même emplacement séquentiel. Cette recherche a permis de montrer qu'il n'existe pas de lien entre valeur pragmatique et syntaxique en anglais et un type d'accent. En revanche, cet auteur a pu montrer que lorsque le locuteur répond à une demande, le contour prosodique de sa réponse correspond au contour prosodique de la requête tandis que quand cette requête est repoussée, les deux contours ne correspondent pas.

Ainsi, chaque trait prosodique peut détenir une fonctionnalité en conversation (Auer & Di Luzio, 1992; Couper-Kuhlen & Selting, 1996). Cette fonctionnalité est cependant *indexicale* dans la mesure où elle est étudiée de manière conjointe avec l'emplacement séquentiel du trait prosodique considéré, sur la construction syntaxique produite et que chaque phénomène co-occurent, l'activité en cours.

Par ailleurs, la prosodie n'est pas considérée comme un objet fini, dans l'après-coup, mais plutôt comme un phénomène émergent, au fil de l'alternance des tours de parole. Elle est abordée comme une partie du contexte, tel qu'il est construit par les participants de la conversation. La prosodie est donc étudiée de manière conjointe avec les autres phénomènes survenant lors de l'échange telles que les constructions syntaxiques produites, les gestes et les mouvements des participants.

Contrairement à d'autres perspectives, aucune unité prosodique à proprement parler n'est construite. L'unité considérée est l'unité de construction de tours de parole (UCT) dans laquelle la prosodie intervient.

L'analyse conversationnelle peut s'intéresser aux fonctionnalités conversationnelles de certaines proéminences, certains tons, comme ont pu le faire les travaux fonctionnalistes en déterminant la valeur pragmatique de certains tons, inspirés de l'approche autosegmentale (Pierrehumbert, 1980) brièvement citée précédemment et du système de notation ton à to ToBI.

L'analyse conversationnelle prend également en compte les contours intonatifs (Auer, 1996a, 1996b; Couper-Kuhlen & Selting, 1996; Selting, 1992). Ces contours créent un ensemble cohésif mélodique ou rythmique qui définit des patterns globaux. Ces contours forment des *gestalts* qui peuvent projeter une finalité, potentiellement prédictible par les participants d'un échange. Ces contours peuvent avoir une attaque haute ou basse et se terminer par un ton haut, bas, ou moyen (*level pitch*). Ils peuvent encore être suivis d'un segment atone (*tail*).

Ces contours sont en fait constitués de tons locaux (*pitch*) qui sont également pris en compte dans cette analyse. Ces tons peuvent être proéminents, donc constituer des accents (*pitch accent*). Ces accents peuvent être statiques (plateau), simples (montant ou descendant) ou dynamiques (montant-descendant, descendant-montant,...). Ils peuvent détenir une certaine force qui est relative au contexte tonal environnant, à l'intensité et plus généralement au contour dans lequel s'inscrit éventuellement ce ton. Des accents primaires sont distingués des accents secondaires en fonction de leur force (Selting, 1992), il ne s'agit pas des notions d'*accent primaire* et *secondaire* en français qui correspondent aux accents initiaux en français.

Par exemple, en anglais, Wells et Macfarlane (1998) ont montré de quelle manière la présence d'une proéminence signale la fin d'un tour de parole et son absence, sa continuité. Local (Local, 1992) observe que le niveau de hauteur peut servir au locuteur pour montrer qu'un tour de parole est la continuité d'un tour précédent en le situant à un niveau de hauteur équivalent au tour précédent, qu'il ait été interrompu ou non. D'autres travaux montrent que les proéminences accentuelles permettent de relier le tour en cours avec les tours précédents, à la manière et montrer que le locuteur s'aligne avec le tour précédent (Auer, 1996a; Couper-Kuhlen, 1996), comme un *tying device* (Sacks, 1995a, 1995b).

En allemand, Auer (1996a, 1996b) décrit différents moyens de relier un segment au tour en cours. Ainsi, l'ajout de syllabes atones à la suite d'une syllabe accentuée achevant un contour intonatif, au même niveau de hauteur que cet accent induit une intégration prosodique de ce segment avec ce contour. Il est possible également de reproduire un mouvement prosodique proéminent pour créer un effet de cohésion. Des gabarits rythmiques peuvent également créer de effets de cohésion.

Des décrochages de hauteur (*pitch jump*) entre un segment en cours de production et un contour précédent – l'accent précédent ou les syllabes atones le précédant peuvent créer des effets de rupture. Là encore, des ruptures rythmiques peuvent également intervenir. La prosodie peut fonctionner par contraste, signifiant qu'une nouvelle séquence ou qu'une nouvelle activité est en cours.

Concernant ces effets de frontière, nous observons une orientation prospective de la prosodie et une orientation rétrospective. L'absence de proéminence ou encore la non-terminaison d'un gabarit rythmique engagé, comme ce pourrait être le cas dans l'élaboration d'une liste, peut projeter une continuation. Couper-Kuhlen (1996) montre que la prosodie permet d'établir des liens avec les tours de parole suivants. Ainsi, des indices prosodiques permettent d'indiquer la continuation d'un tour de parole en fin d'unité de construction de tour. Par ailleurs, la clôture d'un mouvement prosodique peut faire apparaître le segment précédent comme un contour intonatif cohérent.

Local (1992) étudie les aspects prosodiques des interruptions et les redémarrages. Il observe ainsi que les redémarrages ne sont pas des reprises au sens prosodique du terme puisque la hauteur de la répétition est modifiée. Par ailleurs, Walker (2004, 2010, 2012) évoque un certain nombre de possibilités offertes par la prosodie, notamment en ce qui concerne le *rythme* ou plutôt le *débit* dans lesquels le locuteur limite ses temps de pause afin que son interlocuteur ne puisse pas trouver un espace pour prendre la parole. Walker (2004 :156) étudie le rythme de certains segments conversationnels en terme de pieds par secondes. Cet auteur indique également que dans le cas des *increments*, ces derniers constitueraient une copie, au niveau de prosodique, de l'élément hôte de ces derniers.

D'autre part, Auer et Di Luzio (1992 :29) évoquent une redondance des indices prosodiques, qui permettent, selon cet auteur, à combler une éventuelle ambiguïté de certains indices. Les indices de contextualisation n'ayant pas de sens propre, au même titre qu'un élément lexical, la prosodie participe au sens sans en détenir elle-même au sens strict du terme. Par ailleurs, une difficulté potentielle est qu'un même indice prosodique peut être impliquée dans plusieurs fonctionnalités, comme par exemple l'alternance de tours de parole comme la gestion de la topicalité.

La plupart des travaux de cette perspective s'intéressent à l'anglais (Couper-Kuhlen, 1996, 2001; Couper-Kuhlen & Selting, 1996; Curl, 2004; Fox, 2001; Szczepek Reed, 2004; Walker, 2012) ou à l'allemand (Auer, 1996b, 1999; Auer, et al., 1999; Selting, 1992, 1996, 2005). Il n'existe pas à ce jour de travaux significatifs en français dans cette perspective. Dans les travaux francophones, certains aspects peuvent être mis en parallèle avec l'analyse conversationnelle, la démarche de Morel et Danon-Boileau (1998). Ces auteurs attribuent à certains indices prosodiques une fonctionnalité dans la conversation. Ainsi, la chute conjointe et rapide de la F0 et de l'intensité signalerait la fin d'un tour de parole. La démarche est cependant radicalement différente. Ces auteurs attribuent en effet, comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, une valeur iconique à certains indices prosodiques, en dehors de tout contexte. Au contraire, dans la

perspective de l'analyse conversationnelle, ces indices prosodiques ne détiennent de fonctionnalité que dans leur emplacement séquentiel, associés à d'autres indices structuraux, actionnels, séquentiels,... Cette approche se refuse donc de postuler l'existence d'un niveau abstrait de la prosodie. Cette démarche diffère donc de l'approche de Morel et Danon-Boileau (1998) qui ne justifient pas les valeurs attribuées aux traits prosodiques étudiés ou encore d'autres approches qui ont recours à la commutation. Dans l'analyse conversationnelle, les indices prosodiques peuvent être comparés à d'autres, dans un emplacement séquentiel et un contexte comparables. Comme ces auteurs le remarquent, il n'est cependant pas possible d'établir des paires minimales.

Le fait que la plupart des travaux de la perspective conversationnelle portent sur l'anglais, l'allemand, le finnois, et non sur le français, font que certaines observations sont à reconsidérer au regard des particularités prosodiques du français par rapport à ces langues. Comme le remarque Simon (2004) par exemple, les proéminences du français se situant en fin de groupes de mots, contrairement à l'anglais par exemple, certaines observations ne sont pas directement applicables en français, notamment la question des attaques sur laquelle insiste Couper-Kuhlen & Selting (1996).

5.3 En guise de synthèse

Dans cette partie, nous avons largement décrit la prosodie du français ainsi que les travaux actuels à son propos. Nous avons tenté de souligner plusieurs aspects en relation avec notre problématique. Nous avons tout d'abord évoqué les théories qui se sont intéressées au lien entre prosodie et syntaxe en privilégiant les approches qui rejettent un lien univoque entre les deux et qui attribuent à la prosodie la possibilité d'organiser, dans les cas dits de parataxe, une proposition voire plusieurs propositions dans une même construction syntaxique. Nous avons également décrit dans chacune de ces approches les descriptions des contours mélodiques de constructions syntaxiques comme les constructions disloquées, les constructions clivées et dans le cas qui nous intéresse dans notre recherche, les configurations syntaxiques impliquant *il y a*.

Nous avons également présenté les travaux issus de la perspective de l'analyse conversationnelle qui étudie la prosodie telle qu'elle se déploie pas à pas dans l'alternance de tours de parole, en prenant en compte les activités des participants de la conversation ainsi que la manière dont ces derniers prennent en compte les mouvements prosodiques en s'orientant conjointement vers certains événements conversationnels à la suite de ces mouvements

prosodiques. Ces différents aspects seront discutés dans nos analyses de la présentative clivée dans les extraits que nous avons choisi d'étudier.

6 la syntaxe et la complexité syntaxique chez l'enfant

Notre parcours théorique a consisté jusqu'à présent à évoquer la construction syntaxique que nous nous proposons d'étudier selon divers abords – structuraux et distributionnels, sémantiques, informationnels et prosodiques. Nous avons ainsi discuté des fonctionnalités de cette construction relevées dans la littérature au niveau référentiel et informationnel, notamment dans le fait de participer à la valeur sémantique du syntagme nominal à la suite d'*il y a* – spécifique vs. générique – comme de la proposition – catégorique vs. thétique ou, au niveau informationnel, de promouvoir un référent comme un référent topique ou encore de présenter un événement. Pour chacun de ces aspects, nous avons relevé des configurations syntaxiques, complexes ou non, du type *il y a SN il* ou *il y a SN ça*, qui paraissent partager certaines fonctionnalités avec la construction présentative clivée. L'étude de la construction présentative clivée a donc ouvert un questionnement autour de la syntaxe et du marquage des relations syntaxiques. Comme nous l'avons vu chez l'adulte, l'école de Fribourg et l'approche pronominale du GARS ont largement discuté ce type de configurations syntaxiques dans lesquelles plusieurs propositions sont agencées sans marquage structural. Cette perspective a développé ainsi un niveau d'analyse, dit macrosyntaxique, dans lequel l'agencement repose sur la structuration informationnelle, et notamment la structure topique-commentaire, et les actions réalisées, et dont les unités seraient délimitées par la prosodie (Berrendonner, 1990, 1993, 2003, 2004; Blanche-Benveniste, 1997; Blanche-Benveniste, et al., 1990).

Comme nous l'avons annoncé précédemment, notre propos sera de tenter d'effectuer un pas supplémentaire, en tentant de prendre en compte de quelle manière la construction présentative clivée se déploie dans le fil de l'échange de tours de parole ainsi que ses fonctionnalités dans cet échange de tours de parole. Nous nous inspirons en cela de la perspective de la linguistique interactionnelle (Ochs, et al., 1996; Pekarek Doehler, 1999, 2001, 2011a, 2011b; Selting & Couper-Kuhlen, 2001) et de l'analyse conversationnelle (Sacks, 1995a, 1995b; Sacks & Schegloff, 1979; Sacks, et al., 1974). Nous avons donc présenté les principaux postulats de cette perspective, dont la dimension séquentielle de l'étude des interactions, pas-à-pas, sa dimension émique, praxéologique et contextuelle. Cette perspective largement en compte la prosodie dans nombre de ses recherches et montre son rôle dans l'alternance de tours de parole (Couper-Kuhlen & Ford, 2004; Couper-Kuhlen & Selting, 1996). La prosodie permettant par ailleurs selon la

perspective de grammaire de l'oral de participer à l'agencement macrosyntaxique de constructions complexes, nous avons décidé d'inscrire la prosodie dans notre programme de recherche. Les travaux d'analyse conversationnelle à propos de la prosodie ont cependant largement porté sur des données non francophones. Il nous a donc fallu présenter une synthèse de la prosodie du français ainsi que des travaux actuels à propos de la prosodie du français.

Afin d'approfondir notre étude à propos de la construction présentative clivée et plus généralement, notre questionnement à propos de la syntaxe et de la complexité syntaxique, nous avons choisi d'étudier des productions d'enfants de 2 ans et de 5 ans. L'étude du discours d'enfant de cet âge revêt plusieurs intérêts. L'acquisition de la complexité syntaxique a donné lieu à une riche littérature à propos de l'anglais, l'allemand ou l'espagnol (Aparici, Serrat, Capdevilla, & Serra, 2001; Bloom, 1991; Brandt, Diessel, & Tomasello, 2008; Dasinger & Toupin, 1994; Diessel, 2004; Diessel & Tomasello, 2000, 2005; Tomasello, 2000a) ou encore du français (Canut, 2009; François, Hudelot, & Sabeau-Jouannet, 1984; Hudelot, 1977, 1978, 1980; Jisa & Kern, 1998; Kail, 2000; Lentin, 1971). Ces travaux permettront au lecteur d'aborder les questionnements actuels à propos de l'acquisition de la syntaxe complexe et de montrer dans un second temps la pertinence que peut recouvrir l'intérêt du langage de l'enfant quant à l'étude de la syntaxe complexe et des configurations syntaxiques impliquant *il y a*.

L'étude du langage de l'enfant suppose cependant que nous effectuions un rapide parcours de la littérature à propos de l'acquisition de la syntaxe. Ce parcours nous amènera à parcourir les travaux relatifs à la première syntaxe et sur les diverses étapes de l'acquisition de la syntaxe complexe. Le lien entre syntaxe et structure informationnelle, tel qu'a pu l'établir Lambrecht (1994) chez l'adulte, sera également illustré par les travaux de De Cat (2002, 2007) qui a étudié la structure informationnelle des premiers énoncés de l'enfant.

Enfin, notre propos étant d'étudier de quelle manière la syntaxe se déploie au fil de l'alternance de tours de parole, notre propos rejoint directement les descriptions de Ochs et al. (1979), ou dans une autre perspective Veneziano (1990, 1999, 2000), qui montrent que la première syntaxe s'appuie sur l'alternance des tours de parole entre la mère et l'enfant et que les premiers agencements de mots de l'enfant s'établissent en fait sur plusieurs tours de parole. Plus récemment, d'autres auteurs ont montré en quoi la mécanique de l'alternance de tours de parole ainsi que la prosodie intervenaient de paire dans la mise en place des premiers agencements de mots (Corrin, et al., 2001). Notre objet d'étude nous paraît donc s'enrichir par un détour par des données langagières issues d'interactions adulte-enfant. Ce détour suppose néanmoins que nous présentions à la fois les travaux relatifs à l'acquisition de la syntaxe donc, ainsi qu'aux travaux relatifs à la prosodie de l'enfant comme au développement des habiletés conversationnelles de

l'enfant et des travaux récents relatifs aux interactions adultes-enfants dans la perspective de l'analyse conversationnelle (Corrin, et al., 2001; Gardner & Forrester, 2010; Radford & Tarplee, 2000; Tarplee, 1996, 2010; Wootton, 1994, 1997). Nous allons donc présenter ensuite les travaux issus de la perspective de l'analyse conversationnelle ainsi que les travaux en prosodie à propos du discours de l'enfant.

6.1 La première syntaxe

Autour de la première année, l'enfant produit ses premiers mots de manière isolée. Ces énoncés à un élément s'accompagnent de gestes tels que des pointages (cf. Capirci, Iverson, Pizzuto, & Volterra (1996)) ou des regards, et détiendraient un contour prosodique propre. Les enfants évoqueraient principalement des entités présentes dans leur environnement (cf. Braine, 1976) ou évoquer des actions (Bloom, 1993). Nelson (1973) évoque ainsi deux profils d'enfants dans la production des énoncés à un élément : les *référentiels* qui évoquent principalement des objets et les *expressifs* qui évoquent davantage des éléments orientées vers le déroulement de l'interaction. Slobin (1971) et Greenfield et Smith (Greenfield & Smith, 1976) montrent que les mots produits par les enfants dans ce type d'énoncés à un élément peuvent évoquer l'agent d'une action, une action, un objet affecté par une action. Les enfants produisent ce qu'ils considèrent comme le plus informatif dans le contexte : en réponse à une question de l'adulte ou, plus généralement, ce qui correspond à une information nouvelle (Greenfield, 1979).

Progressivement, les enfants commencent à produire des *séquences de mots isolés* (*successive single word utterances* - SSWUs - en anglais), décrits par Bloom (1973). Ces séquences évoquent un seul et même événement. Bloom (1973) établit un lien entre ces premiers enchaînements de mots isolés et le développement des capacités cognitives de l'enfant. Scollon (1974), Ochs, Schieffelin et Platt (1979) et Veneziano et al. (1990) qui étudient ce type de séquence préfèrent évoquer les capacités linguistiques de l'enfant. Barrett (1983) associe ces premiers agencements à la capacité des enfants à évoquer un objet et à réaliser un commentaire à son propos.

Ochs, Schieffelin et Platt (1979) font reposer la réalisation de telles séquences sur l'alternance des tours de parole, qui permettrait l'acquisition de la première syntaxe au fil des échanges de tours de parole entre l'enfant et les adultes qui interagissent avec lui. Scollon (1979) dénomme ce type de construction des constructions verticales (*vertical constructions*). Nous reviendrons sur cette perspective.

Dans une autre perspective, Veneziano (1999) distingue plusieurs types de séquences. Un premier type de séquence se réalise sur plusieurs tours de parole et repose sur le déroulement de la conversation au fil d'enchaînements de type question-réponse. Un second type consiste en la reprise d'un élément du tour précédent de l'enfant (Veneziano, et al., 1990). La dernière catégorie porte sur un même tour de parole. L'enfant initierait peu à peu davantage ce type d'échange (Clark & Bernicot, 2008).

D'un point de vue prosodique, l'intervalle de temps entre deux mots isolés se réduit peu à peu et les contours prosodiques des deux mots se combinent peu à peu jusqu'à ne constituer qu'un seul contour prosodique - cf. Fónagy (1972) & Branigan (1979). Les contours prosodiques des énoncés à un élément se distinguent des séquences de mots isolés successifs, comme des énoncés à plusieurs éléments qui seront produits par la suite. La durée des mots isolés est par ailleurs supérieure aux mots (non terminaux) des séquences de mots isolés qui sont eux mêmes plus longs que les énoncés à plusieurs mots produits par la suite.

Ainsi, dès les prémices des agencements de mots et l'apparition des séquences d'énoncés à un élément, l'interaction et la prosodie semblent détenir un rôle prépondérant. Au niveau interactionnel, les premiers agencements de mots paraissent s'étaler sur plusieurs tours de parole. Par ailleurs, les reprises d'éléments lexicaux du tour de parole précédent, à l'instar des reprises anaphoriques dans les configurations syntaxiques que nous étudions, participent à relier ces différents tours de parole entre eux comme une première tentative de syntaxe. La prosodie participe à ces agencements avec la mise en place progressive de contours continuatifs ou la disparition des pauses. Par ailleurs, à mesure que la phonologie de l'enfant se met en place, les enfants gagnent en débit de parole et en fluence, ce qui pourrait leur donner la possibilité progressivement de produire des énoncés à deux éléments. Ainsi,

« The difference between sequences and multiword utterances appears to be a matter of fluency. As children become more fluent, their articulation time for a word is shortened, and this compression shows up their multiword combinations. »

(Clark, 2003 :165)

A la suite de ces séquences d'énoncés à un élément, l'enfant produit des énoncés à deux éléments. Braine (1963) a décrit les premiers agencements de l'enfant en anglais dans une perspective distributionnelle. Cet auteur commence par observer, en anglais, des éléments fixes et récurrents dans ces premiers agencements de mots de l'enfant en position initiale (P1) comme *all, hi, there, more, see...* finale (P2) comme *come, there, by,...* (P2). Ces éléments dits *pivots*, en très

petit nombre, sont combinés avec des éléments de classe *ouverte*. Il s'agit en fait ici d'une « grammaire simplifiée » qui serait utilisée par l'enfant.

Braine (1963) a dégagé plusieurs types d'agencements possibles à partir desquels il a développé ce qu'il a dénommé la *grammaire pivots* :

- P1 + O : *More juice, See boy, there daddy*
Plus jus, Regarde garçon, là papa
- O + P2 : *Socks off, daddy away,*
Jus parti, papa parti
- O + O : *Ball table, Mommy sock*
Balle table, Maman chaussette

Cette grammaire a été largement critiquée. Bloom (1971) remarque par exemple qu'un enfant peut combiner plusieurs pivots. Un pivot peut ensuite occuper différentes positions dans un énoncé. Tomasello (2003) observe que cette grammaire ne discute pas du lien entre la grammaire de l'enfant et la grammaire de l'adulte, aucune proposition d'explication du passage entre ces premiers agencements et la syntaxe adulte n'est proposée. De plus, Braine (1963) ne porte aucune attention à l'intention communicationnelle et fonctionnelle des énoncés produits comme à la situation dans laquelle ces énoncés sont produits. Enfin, les énoncés de l'enfant sont considérés comme des énoncés isolés, en dehors de leur contexte dialogique.

Dans les premiers agencements de mots, l'enfant évoque un objet pour apporter une information nouvelle à son propos. Il s'agit ainsi des premières relations prédicatives. Des travaux ont donc choisi d'aller au-delà d'une analyse distributionnelle en étudiant les caractéristiques sémantico-cognitives des premiers agencements de mots (Bloom, 1973; Bloom, Lightbown, & Hood, 1975; Braine, 1976; Brown, 1973; Schlesinger, 1971; Slobin, 1970, 1971, 1973). Ces travaux observent que les premiers agencements de mots expriment des relations sémantiques du type Agent-Action-Objet, Possesseur-Possédé, Objet-location. La production de tels agencements reposerait, selon cette perspective, sur l'acquisition, au niveau cognitif, de schémas sensori-moteurs non directement sur des acquisitions linguistiques.

Un reproche adressé à ce type de perspective est qu'elle n'apporte pas d'explication sur la rapidité d'acquisition de la syntaxe. En effet, les travaux évoqués précédemment supposent que l'enfant reprend les agencements rencontrés dans le modèle fourni par ses parents. Les travaux s'inscrivant dans la perspective chomskyenne (Chomsky, 1965, 1981) ont pointé la difficulté de rendre compte du passage des premiers agencements de mots à la grammaire adulte. Cette

observation amène cet auteur à postuler l'innéisme du langage et principalement sa structure. Cet innéisme repose sur l'existence d'une structure cognitive autonome, le LAD (*Language Acquisition Device*), dédiée spécifiquement au langage. Ce LAD consiste en un ensemble de règles syntaxiques dont l'enfant dispose dès la naissance et qui vont pouvoir s'actualiser en fonction de la langue à laquelle l'enfant est soumis au travers de l'*input* fourni par ses parents. Ainsi, à partir de cette structure cognitive qui se résumerait en fait à un ensemble fini de règles syntaxiques, l'enfant pourrait produire de manière productive, d'où le nom de *grammaire générative*, des énoncés que l'enfant n'aurait pas entendus auparavant. Le corollaire de cette conception innéiste est l'hypothèse d'une continuité entre la grammaire de l'enfant et la grammaire de l'adulte (cf. la *continuity assumption* de Pinker, 1984). Les enfants disposeraient ainsi dès la naissance d'une même grammaire universelle. L'enfant ferait le lien entre les structures innées de son LAD et la structure de sa langue. Diverses propositions ont été proposées pour la réalisation de ce lien, Pinker (1987) propose l'hypothèse d'un *bootstrapping sémantique* – à distinguer des bootstrappings syntaxiques et prosodiques - pour le passage du LAD aux règles de la syntaxe adulte. Wexler (1999) propose encore que ce passage passe par une maturation progressive de ses capacités linguistiques.

La perspective innéiste a inspiré un certain nombre de recherches qui ont cherché à étudier si les principes et les paramètres de la grammaire universelle se vérifiaient sur diverses langues. C'est le point de départ de l'importante recherche de Slobin (1985) et d'un ensemble de recherches interlangues. Il y a un glissement progressif de la recherche d'universaux vers une prise en compte de l'influence de la typologie des langues sur l'acquisition du langage. Ainsi, l'acquisition reposerait davantage sur ce qui est *saillant* dans la langue de l'enfant (Slobin, 1985).

Comme les perspectives présentées précédemment, cette recherche porte sur l'acquisition de mots grammaticaux, ou mots de classe fermée, ou *functors*. Slobin (1985) distingue un certain nombre de *principes opérant* '*operating system*' nécessaire à l'acquisition de ces différents morphèmes. Il propose de distinguer également les notions potentiellement grammaticalisables des autres notions qui demeurent lexicales.

Slobin (2001 :412) présente un certain nombre de pré-requis nécessaires à l'acquisition de la grammaire. La première condition est l'existence d'un ensemble fini de morphèmes grammaticaux. La seconde condition est la correspondance entre cet ensemble fini et un ensemble limité d'entités sémantiques, qui sont selon Slobin (1985, 1997) des *notions grammaticalisables*, '*grammaticizable notions*'. La troisième condition est que cet ensemble grammaticalisable soit organisé selon un ordre hiérarchique universel d'accessibilité, *accessibility hierarchy* (cf. Talmy, 1988) ou une *saillance cognitive*, '*cognitive saliency*' (cf. Talmy, 1988).

Ces conditions reposent sur 3 hypothèses. La première hypothèse porte sur la structure de la cognition de l'enfant dans laquelle le langage serait un module, indépendant ou non aux autres modules. La seconde hypothèse porte sur le rôle de l'*input* qui permettrait uniquement aux structures cognitives de s'organiser en fonction de la langue à laquelle ils sont exposés. Enfin, la troisième hypothèse est que les enfants isolent un segment de parole qu'ils identifient comme une forme grammaticale et l'associe à une notion grammaticale, ou grammaticalisable (*grammaticizable*)

Selon Slobin (1985) l'acquisition des premières formes grammaticales par l'enfant de 2 ans s'appuient en fait sur les expériences quotidiennes de l'enfant, de manipulation d'objets par exemple (*Manipulative activity scene*). Les mots grammaticaux produits à l'occasion de ces scènes sont susceptibles d'être associées aux notions de manipulation ou d'action sur un objet. Ces études interlangues ont permis de discuter le lien entre cognition et langage. Slobin (Slobin, 1985) évoque l'existence d'une *Language Making Capacity* (LMC) qui serait, contrairement au LAD de Chomsky (1965) étroitement liée à la cognition et aux premières expériences motrices de l'enfant.

Slobin (2001) remet largement en question les prises de position de ses premières recherches (Slobin, 1985). Il propose d'intégrer davantage le caractère interactionnel de l'acquisition du langage. Ainsi,

«I will propose however, that such theorists – including myself – have erred in attributing the origins of structure to the mind of child, rather than to the interpersonal communicative and cognitive processes that everywhere and always shape language in its peculiar expression of content and relation.»

(Slobin, 2001 :407)

6.2 Approche socio-interactionniste basée sur l'usage et acquisition des premières constructions syntaxiques

Tomasello (2003) remet également en question la possibilité d'appliquer à l'enfant un ensemble de règles syntaxiques élaborées pour rendre compte de la grammaire adulte, comme a pu le faire la grammaire générative (Pinker, 1984) ou le projet connexionniste (Elman, 2001). Ces règles ne permettent pas, selon cet auteur, de rendre compte des étapes de l'acquisition de la syntaxe. Cet auteur propose donc une perspective distincte afin d'expliquer les premiers agencements syntaxiques. Selon Tomasello (2000a, 2003) l'acquisition du langage, et de la syntaxe, est une acquisition sociale (*social-pragmatic*) et basée sur l'usage (*usage-based*). En s'inspirant de Bruner (1983), Tomasello (2000b) a par exemple montré en quoi la fréquence des épisodes d'attention conjointe avec l'adulte enrichit le lexique de l'enfant. Lors de ces épisodes, l'enfant, en interaction avec l'adulte, isole des segments de la parole de l'adulte et y associe une signification. Le fait de considérer son approche d'*usage-based*, en prenant en compte la situation de communication, signifie qu'il ne s'agit pas de dégager un système de règles dénuées de sens, mais plutôt de considérer ces constructions dans leur contexte de production avec une certaine finalité.

Selon Tomasello (2003), l'enfant acquiert ainsi les structures syntaxiques sous forme de *gestalts* syntaxiques, de constructions syntaxiques. Cet auteur s'inspire en cela de la grammaire des constructions (Croft, 2001; Fillmore, 1988; Fillmore, Kay, & O'Connor, 1988; Goldberg, 1995; Hopper, 2001) et de la grammaire cognitive (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 2000). La grammaire des constructions associe chaque construction syntaxique à un contenu sémantique, le sens de chaque construction n'étant pas prédictible à partir des différents éléments la composant (Goldberg (1995 :199)), ce qui demande un certain niveau d'abstraction plus ou moins grand dans la mesure où leur signification ne découle pas directement du sens de leurs parties (Goldberg, 1995). Un parallèle est donc effectué entre l'acquisition du lexique et l'acquisition de la syntaxe. Ainsi, en même temps que les enfants repèrent et extraient des mots à partir des énoncés de l'adulte, ils acquièrent également des structures linguistiques plus complexes :

« At the same time they are extracting words from adult utterances, young children are also learning from these utterances more complex linguistic expressions and constructions as kind of linguistic gestalts. Indeed, if one takes a usage-based view of language, learning to use complex expressions and constructions shares a number of fundamental processes with learning to use words. »

(Tomasello, 2003 :94)

L'enfant acquiert donc ces constructions syntaxiques en leur associant une signification. Dès la première année de sa vie, l'enfant est engagé dans de multiples situations d'interaction dans sa vie quotidienne, de *scenes* en anglais, qu'il conceptualise. Tomasello (2003) définit ces *scènes* de la manière suivante :

« A scene is a coherent conceptual package that contains an event or state of affairs along with one or more participants (Fillmore, 1977a, 1977b; Langacker, 1987a). »

(Tomasello, 2003 :113)

Les premières constructions syntaxiques sont ainsi ancrées dans des scénarii sociaux répétés par l'enfant. D'un point de vue phylogénétique comme ontogénétique, un sens est associé à une construction syntaxique au fil de la répétition d'une routine qui constitue le contexte de production de cette construction syntaxique. D'un point de vue ontogénétique, l'enfant attribue progressivement un sens aux constructions syntaxiques par sa participation répétée à des routines dans lesquelles le pointage est produit. De manière parallèle, au niveau phylogénétique, l'association répétée de la production d'une construction syntaxique dans le contexte de certaines routines formate la signification et la fonctionnalité de cette construction syntaxiques. Ainsi,

« An utterance-level construction is a relatively complete and coherent verbal expression associated in a relatively routinized manner with a complete and coherent communicative function (see Lakoff, 1978, on linguistic gestalts; Van Valin, 1993, on syntactic templates; Langacker, 1987a, on sentence schemas; Fillmore, Kaye, and O'Conner, 1988, and Goldberg, 1995, on verb-argument constructions. »

(Tomasello, 2003:113)

Ces situations récurrentes peuvent être des scènes d'activités de manipulation (*manipulative activity scenes*), de déplacements d'objet (*figure-ground scenes*) et des situations d'appartenance

(*possession scenes*). Tomasello (2003) reprend ainsi les observations de Slobin (1985) à propos du lien entre les premiers agencements de mots et la conceptualisation de scènes dans lesquelles peuvent être engagés les enfants, ainsi que les formats de Bruner (1983) sur lequel s'appuieraient les enfants pour acquérir leur premier lexique. Les enfants analyseraient les situations dans lesquelles ils sont engagés en distinguant les différentes parties les composant et en leur associant peu à peu les constructions syntaxiques s'y référant. Cette acquisition repose principalement sur la capacité de l'enfant de comprendre l'intention des adultes qui sous-tend leurs productions, dans les situations dans lesquelles ils sont engagés (*intention reading*). Ils associent progressivement des significations à ces constructions syntaxiques.

Les enfants s'appuient sur ces premiers scénarii pour produire des énoncés de manière créative. Ces productions s'accompagnent de pointage, de regards, de mouvements du corps. Les premiers enchaînements de mots correspondent à des formes entendues chez l'adulte. Les premières étapes de ce modèle correspondent aux descriptions classiques de la littérature. L'enfant commence à utiliser certains éléments lexicaux pour évoquer un événement et ses participants. Ces éléments lexicaux apparaissent dans des énoncés à un élément ou dans les premiers agencements de mots. De la même manière, les constructions syntaxiques fournissent des représentations sémantico-pragmatiques pré-construites des situations dans lesquelles l'enfant est impliquée. Ainsi,

« Utterance-level constructions provide language-learning children with preconstituted semantic-pragmatic packages that allow them to symbolize as whole intact units many of the experiential scenes of their lives – from various discourse perspectives and for various communicative purposes. »

(Tomasello, 2003:114)

L'acquisition du langage et de la syntaxe reposent donc sur des éléments concrets de l'expérience de l'enfant, dans l'ici et maintenant. Ainsi,

« The alternative is to look at linguistic competence, not in terms of the possession of a formal grammar of semantically empty rules, but rather in terms of the mastery of a structured inventory of meaningful linguistic constructions. (...) for usage-based theorists the fundamental reality of language is people making utterances to one another on particular occasions of use. »

(Tomasello, 2003:98)

L'acquisition des constructions se fait donc de manière progressive au fil du développement de l'enfant. Chaque construction syntaxique est acquise de manière indépendante dans un premier temps : l'acquisition du langage est dite *item-based*. Ainsi, autour de deux ans, plutôt que d'acquérir des règles de production, l'enfant acquiert des patterns de production, des gestalts. A ces patterns sont associés un sens propre et des contextes de production. Ainsi,

« From a psycholinguistic point of view, children do not first learn words and then combine them into sentences via contentless syntactic "rules". »

(Tomasello, 2003 :99)

(...)

« Rather, children learn simultaneously from adult utterances meaningful linguistic structures of many shapes and sizes and degrees of abstraction, and they then produce their own utterances on particular occasions of use by piecing together some of these many and variegated units in ways that express their immediate communicative intention. »

(Tomasello, 2003 :100)

Tomasello (2003) propose ainsi une perspective sensiblement différente qui considère que l'acquisition de la grammaire se fait plus lentement au fil du développement de l'enfant, construction par construction. Les enfants ajustent progressivement leur grammaire à la grammaire adulte. Ainsi,

« Children make the right kinds of generalizations from the beginning, just slowly and unevenly – depending on input. Their early constructions are thus similar to adult constructions; it is just that they are simpler and more concrete, with fewer and weaker abstractions – because they are based on less linguistic experience." (...) "this new approach makes it much easier than before to envisage how children might get from here (item-based constructions) to there (adult syntactic competence). »

(Tomasello, 2003 :97)

Progressivement, les enfants commencent à marquer certains rôles sémantiques, les localisations, les notions d'agent ou de patient. Autour de 18 mois, les enfants combinent deux mots, référant tous deux à des éléments de la situation de production et ayant le même statut (ex : *ball table* 'balle table', Tomasello, 2003 :114). A ce même âge, les enfants commencent à produire des constructions dans lesquelles un mot structure l'énoncé. Ce mot occupe une place

fixe dans l'énoncé. L'autre mot peut changer, les mots pouvant apparaître dans cette position étant plus variés (*more milk, more juice* 'plus lait' 'plus jus', Tomasello, 2003 :114). Ce type d'agencement correspond aux énoncés évoqués précédemment et décrits par Braine (1963) dans sa grammaire pivot. Tomasello (2003) dénomme ce type d'énoncés des *schémas pivot* 'pivot schemas'. Tomasello et al. (1997) ont pu montrer, à l'aide d'un néologisme appris à l'enfant, que l'enfant pouvait produire ces énoncés de manière productive à partir de ces schémas. Ces schémas fonctionneraient cependant de manière isolée. C'est pour cela que Tomasello et al. (1997) parlent d'*îlots constructionnels* 'constructional islands'. Les enfants pourraient produire des énoncés nouveaux de manière créative à partir de ces schémas constructionnels, mais ils ne pourraient généraliser une structure argumentale d'un îlot à l'autre. L'enfant n'effectuerait pas de généralisations à partir de ces schémas.

Ce modèle d'acquisition inspiré de la grammaire des constructions permet de résoudre quelques écueils dans lesquels se trouvent les perspectives cherchant à dégager des règles destinées à rendre compte de la syntaxe, comme a pu le faire la grammaire universelle qui se heurte à certains types de productions. Chomsky (1980) indique par exemple que les expressions idiomatiques, figées, ne dépendent plus de la syntaxe mais relèvent davantage du lexique. Une distinction est effectuée dans cette approche entre ce qui relève d'un apprentissage, comme le lexique, et ce qui est productif et génératif qui repose sur une règle. Le choix de Tomasello (2003 : 114) d'adopter la perspective de la grammaire des constructions permet de considérer ce type d'expressions idiomatiques de la même manière que les autres constructions syntaxiques sur lesquelles portaient les règles de la grammaire générative.

Dans un même ordre d'idée, Tomasello (2003 :114) justifie encore le choix de la perspective de la grammaire des constructions en remarquant encore que la grammaire générative ne permet pas de rendre compte de ce qu'il appelle des *constructions mixtes*, 'mixed constructions'. Les *constructions mixtes* sont des constructions intermédiaires entre ce qui relèverait du lexical et ce qui relèverait de règles syntaxiques. Il cite ainsi Fillmore (1988) à propos de la construction figée *let alone* en anglais chez l'adulte. Dans une production du type *I wouldn't live in New York, let alone Boston* (Tomasello, 2003 :102), la proposition commençant en *let alone* relèverait ainsi à la fois du lexical et de règle syntaxique. Tomasello (2003) évoque encore d'autres types de constructions syntaxiques, comparables aux configurations syntaxiques qui nous intéressent dans notre recherche et qui ne sauraient, là encore, se réduire de manière satisfaisante à un ensemble de règles syntaxiques. Il évoque les extrapositions nominales décrites en anglais par Michaelis, Lambrecht (1996)) (*it's amazing the people you see there*, Tomasello, 2003:102) ou encore les constructions en *there*. Tomasello (2003 :103) reprend la distinction entre le *there*

locatif de *there is my shoe* et le *there* existential de *there once was a man*, distinction que nous retrouvons donc en français pour *il y a*. Comme en français, cette distinction entre les deux constructions en *there* ne s'appuie évidemment pas sur des règles syntaxiques. Tomasello (Tomasello, 2003) rappelle le cas des constructions du type *it is my shoe* (Tomasello, 2003 :103) qui paraissent similaires aux constructions en *there*, mais qui sont pourtant différentes dans la mesure où on ne peut dire **it are my shoes* (Tomasello, 2003) tandis que *there are my shoes* est possible. Ainsi, comme nous le disions la grammaire des constructions ne consiste pas en l'établissement de règles pouvant rendre compte de tous les agencements syntaxiques. Cette prise de position a des conséquences importantes à propos des hypothèses relatives à l'acquisition de la syntaxe qui consiste en l'acquisition de règles qui s'appliquent à chaque construction apprise :

« *In usage-based linguistics, the linguistic competence of mature speakers of a language is characterized not as a monolithic grammar – as in generative grammar – but rather as a «structured inventory of symbolic units» in the minds of its speakers (Langacker, 1987a; Croft, 2001).* »

(Tomasello, 2003 :105)

En plus de l'acquisition des premiers agencements de mots, l'acquisition de la structure argumentale des verbes est une bonne illustration de la manière dont la perspective de Tomasello (2003) rend compte de l'acquisition de la syntaxe. L'étude de la structure argumentale des verbes est un des aspects des plus étudiés dans l'étude de l'acquisition du langage et de la syntaxe dans la mesure où *verbs are the glue that holds clauses together* (Bowerman & Brown, 2008 :1). La structure argumentale se trouve à l'intersection des aspects sémantiques – les rôles sémantiques occupés par participants de l'événement auquel le verbe réfère – et des aspects syntaxiques – les arguments syntaxiques du verbe : le sujet, les compléments sélectionnés par le verbe.

Tomasello (1992) parle par exemple d'*ilôts verbaux* 'verb Island' pour rendre compte de cette acquisition dans la mesure où l'acquisition de la syntaxe s'articule autour d'items lexicaux, et non pas autour de catégories syntaxiques. Chaque verbe détiendrait dans un premier temps sa propre structure argumentale – s'il est intransitif, transitif ou ditransitif. L'enfant réalise par la suite des analogies entre les diverses structures argumentales de la grammaire adulte dans lesquelles ces verbes sont impliqués. Tomasello (1992) observe à partir d'un suivi longitudinal que pour chaque verbe, les enfants enrichissent peu à peu les arguments susceptibles d'apparaître avec un verbe. Cette acquisition se réalise progressivement, verbe par verbe, de manière isolée.

Ces observations rejoignent en outre les observations de Pine & Lieven (1993). Ces auteures distinguent plusieurs étapes dans les premiers agencements de mots. Elles prennent en compte pour cela le lexique nouvellement acquis par l'enfant. Elles distinguent les formes *figées* - 'frozen forms' -, les formes *intermédiaires*, dont les formes sont apparues séparément mais pas dans une même position dans des agencements syntaxiques précédents et les formes *construites*, qui sont apparues indépendamment et dans au moins deux agencements précédents.

La réalisation de la structure argumentale dépend néanmoins d'autres aspects qui ne sont pris en compte dans cette analyse. Ainsi, Greenfield et Smith (1976) montrent que les éléments évoqués par les enfants sont des mots qui ne seraient pas présupposables par les adultes. Les éléments pouvant être retrouvés à partir de la situation de production sont omis. Ce point a été confirmé par un certain nombre de recherches (Campbell, Brooks, & Tomasello, 2000) qui montrent que les éléments évoqués sont des éléments nouveaux dans le discours tandis que les éléments non évoqués sont déjà donnés dans le discours. D'autres recherches ont précisé les paramètres discursifs susceptibles d'influer sur la production des arguments du verbe : la nouveauté, le marquage d'un contraste, le fait d'être sollicités ou non par une question, la présence dans la situation de communication, le fait d'être un participant de l'échange et enfin le caractère animé ou non de l'interlocuteur. Clancy (1993, 1996, 1997, 2003), en coréen tout d'abord, puis Allen (2000, 2007) en Inuktitut, ont montré que ces paramètres influaient dans la réalisation des arguments des verbes. Ainsi, le discours et au niveau phrastique, la structure informationnelle, influe sur la réalisation des structures syntaxiques. Comme le remarque Clark (2003), les enfants sont plus attentifs à la structure informationnelle dans leurs énoncés plutôt qu' à la réalisation de la structure argumentale ou de relations grammaticales :

« In summary, children appear to be more attentive to information flow in their choices of what to place first and what later in their utterances than they are to canonical linking of argument roles and grammatical relations like subject »

(Clark, 2003:222)

C'est donc le lien entre syntaxe, construction syntaxique et structure informationnelle dont nous allons traiter dans le chapitre suivant.

6.3 La structuration informationnelle au fil de l'acquisition du langage

En partant d'une perspective différente de la grammaire des constructions, De Cat (2003, 2004, 2007, 2009) s'intéresse aux constructions syntaxiques impliquées dans la structuration informationnelle des énoncés produits dans le discours de l'enfant. Cette auteure postule que les constructions syntaxiques sont régies par un nombre fini de règles, qu'elles soient syntaxiques ou pragmatiques. Comme nous l'avons évoqué dans le début de notre contribution, le lien entre la syntaxe et la pragmatique a été très largement discuté dans la littérature. En s'appuyant sur les travaux chez l'adulte de Vallduví (1992), Lambrecht (1994), Büring (1997), Erteschik-Shir (1997), Avrutin (1999), De Cat (2002, 2007) affirme que la structure informationnelle permet de rendre compte de certains phénomènes linguistiques qui étaient précédemment exclusivement étudiés du point de vue de la syntaxe. Elle affirme ainsi que la structure informationnelle est en elle-même partie intégrante de la syntaxe. Ainsi,

« Ultimately, the present research suggests that Information Structure (the module responsible for topic encoding and decoding) is an integral part of Universal Grammar and not part of a separate component. »

(De Cat 2002 :1)

Par ailleurs, De Cat (2002), à la suite de Lambrecht (1994), souligne la grande transparence de la syntaxe du français par rapport à la structure informationnelle, et plus spécifiquement, la topicalité et la focalité. En suivant les travaux de Reinhart (1982), Lambrecht (1994) et Erteschik-Shir (1997a), De Cat (2002) définit les topiques comme l'élément sur lequel porte la prédication. La construction disloquée à gauche a par exemple été largement associée à la topicalité (Gundel, 1975; Lambrecht, 1981, 2001b; Barnes, 1985 ; Ashby, 1988).

Selon De Cat (2002), dès les premiers agencements de mots, les enfants font preuve de compétences pragmatiques :

« the pragmatic knowledge required to encode XP topics is available from the outset of word combinations, hence children display signs of pragmatic competence earlier than previously assumed (e.g. Wexler 1998). »

(De Cat 2002 :1)

De Cat (2002) a principalement étudié les dislocations et s'est finalement peu intéressé à la construction présentative clivée. Un détour, dans un premier temps, par la description que propose cette auteure de ces constructions dans le discours d'enfants produisant leurs premiers agencements de mots nous paraissent cependant des plus pertinents dans notre propos afin d'aborder le lien qu'effectue cette auteure entre structure syntaxique et structure informationnelle. A propos de ces constructions syntaxiques, De Cat (2002) montre en effet que les contraintes d'ordre pragmatique, et non pas seulement syntaxique comme l'affirment des auteurs tels que Rizzi (1997) dans la perspective de la grammaire générative, sous-tendent la production de cette construction chez l'enfant. De Cat (2002) étudie particulièrement les dislocations car elles illustrent cet interface entre structure informationnelle et syntaxe. Ainsi,

« Dislocation is a discourse-motivated construction in the sense that it is only minimally specified syntactically and that it is both interpreted and constrained by the Information Structure component of grammar. »

(De Cat 2002:308)

Cette auteure propose deux critères pour identifier les dislocations :

- (i) Un élément ne respecte pas l'ordre *sujet-verbe-objet*
- (ii) Un élément s'immisce entre le verbe et son (un de ses) argument(s)

Sur le pan formel, des constructions syntaxiques, classiquement considérées comme des propositions avec des pronoms non-sujets en fonction sujet (Carson T. Schütze, 1997), sont considérés par De Cat (2002) comme des dislocations à gauche dont l'élément résomptif a été omis comme dans l'extrait 50.

Extrait 50 : De Cat (2002 :27) (2 ans 2 mois, 22 j.)

moi # est capable

Dans ce type d'exemple, une première interprétation serait de considérer que nous sommes en présence d'une proposition de type SVO dans lequel le pronom en fonction sujet ne serait pas marqué du cas sujet. La seconde interprétation s'appuie sur le fait que dans les premiers stades de la syntaxe, les pronoms sont fréquemment omis (Ferdinand, 1996), ce qui correspondrait au stade du sujet nul décrit en anglais (Bloom, 1970; Hyams, 1986). Ainsi, De Cat (2002) considère que

dès lors qu'elle est en présence d'un pronom dont le cas n'est pas marqué à la fonction sujet, comme c'est le cas dans l'exemple précédent, elle est en présence d'une dislocation. Elle reprend en cela les analyses de Ferdinand (1996) et Labelle & Valois (1996) qui ont pu montrer par exemple que même en l'absence de pronoms, un élément peut être disloqué à gauche. Ainsi,

« Apparent non-nominative subjects in child French have been shown to be best analysed as left-peripheral subjects with a missing resumptive. What seemed to be a correlation between non-nominative subjects and lack of finiteness of the verb is in fact a by-product of the correlation between null subjects and lack of finiteness. »

(De Cat 2002 :309)

De Cat (2002) tente également de s'appuyer sur la prosodie pour distinguer les dislocations à gauche des sujets qui seraient marqués par des pronoms non marqués par un cas sujet ou, plus généralement, par des expressions nominales en fonction sujet. Comme nous l'avons évoqué rapidement dans la partie relative à la prosodie chez l'adulte, il n'y a pas de consensus concernant le profil prosodique de la dislocation à gauche. Nous revenons sur les descriptions prosodiques de De Cat (2002) dans le chapitre relatif à la prosodie dans le discours de l'enfant.

Si nous reprenons maintenant les critères évoqués par De Cat (2002), le premier critère, qui est le fait d'avoir un élément qui ne respecte pas l'ordre SVO, est illustré par les exemples suivants :

Extrait 51 : (De Cat, 2002)

prendre moi # balle (2 ans 1, 11 j.) (De Cat 2002 :26)
est pas belle, le bébé (2 ans 0 mois, 27 j.) (De Cat 2002 :267)
ai gagné, moi (2 ans 1 mois, 11 j.) (De Cat 2002 :268)

Le pronom *moi* dans ce cas pourrait à la fois être considéré comme un pronom sujet inversé, post verbal (Deprez & Pierce, 1993) ou plutôt, comme c'est le cas de De Cat (2002) comme une dislocation à droite (Ferdinand, 1996; Labelle & Valois, 1996). De Cat (2002) s'appuie sur la prosodie pour parler de dislocation à droite lorsqu'elle se trouve en présence d'une expression référentielle post-verbale en fonction sujet, marquée par un mouvement prosodique plat, avec une intonation basse typique, selon cette auteure, des dislocations à droite.

Avec ces critères de distinction, De Cat (2002) observe ainsi des dislocations à gauche dès les premières combinaisons de mots, même en l'absence de verbes dans les énoncés. Selon cette auteure, la présence de cette construction montre que les enfants maîtrisent dès ce stade le

marquage du topique. Selon cette auteure, la dislocation à gauche est produite en effet afin d'établir un contraste entre le topique et d'autres référents. De Cat (2002) remarque que très jeunes les enfants distinguent l'usage entre dislocations à gauche et dislocation à droite. Ils distinguent par exemple leur saillance relative, la dislocation à gauche étant supposée être davantage saillante que la dislocation à droite.

Extrait 52 : (De Cat 2002 :276) (2 ans 4 mois, 2 j.)

*ANN: i(l) est où, mon [/] # mon [/] mon [=? ma] cass(er)ole?

*TAT: QU'est ce que tu cherches?

*ANN: mon cass(er)ole, (e)lle [=? (i)l] est où?

Dans l'exemple précédent, l'enfant commence à produire une dislocation à droite, puis selon De Cat (2002), après la question de l'adulte, l'enfant utilise une dislocation à gauche qui serait plus saillante. Ainsi, De Cat (2004, 2007, 2009) et De Cat & Tsoulas (2006) ont étudié ces diverses constructions en prenant en compte leur rôle dans la structuration informationnelle des énoncés de l'enfant. De Cat (2000, 2002, 2007, 2009) montre que dans des données conversationnelles, les enfants d'âge préscolaire aussi jeunes que 2 ans 6 mois marquent les topiques au moyen de la dislocation à gauche. D'autres constructions, impliquées dans la structure informationnelle et évoquées plus succinctement par De Cat (2002) sont les constructions clivées. Nous abordons ces constructions dans le chapitre suivant dédié à la syntaxe dite complexe.

6.4 La complexité syntaxique

6.4.1 L'émergence des premiers agencements de proposition

Comme le remarque Tomasello (2003), la démarche *usage-based* a été principalement utilisée pour les premiers agencements de mots. A propos de l'acquisition des constructions syntaxiques complexes, une première observation est que comme chez l'adulte, les recherches à propos des structures syntaxiques produites chez l'enfant font la distinction entre les structures coordonnées et les structures subordonnées (cf. Bowerman, 1979). Néanmoins, comme le remarque Tomasello (2003) la frontière entre constructions coordonnées et subordonnées n'est pas toujours si bien marquée.

Du point de vue ontogénique, classiquement les enfants commenceraient par relier plusieurs propositions à l'aide de coordonnants autour de 2 ans (cf. Bloom et al., 1980 ; Clark, 2003; Diessel, 2004). Selon Bloom et al. (1980) le coordonnant *and* occupe différentes fonctions : temporalité, causalité ou plus simplement l'ajout d'un élément. L'enfant commencerait peu à peu à ajouter d'autres coordonnants (*because, when, if, then,...*). Selon Diessel (2004), les enfants commenceraient à produire des propositions coordonnées en s'appuyant sur l'échange conversationnel au tour précédent de l'adulte ou en poursuivant un énoncé précédent dont le contour prosodique montre que l'énoncé soit achevé. Ce type de production correspondrait à 80% des propositions coordonnées. Nous développerons cet aspect dans la partie relative à l'acquisition de la syntaxe en interaction. C'est à trois ans que, selon cet auteur, les enfants commenceraient à utiliser des coordonnants dans l'idée de d'assembler plusieurs propositions. A ce même âge, les enfants commenceraient également à produire des propositions adverbiales. Diessel (2004) appelle ce processus *clause integration*. Tomasello (2003), Diessel (2004) et Diessel & Tomasello (2000, 2005) affirment que les constructions complexes produites avant 3 ans sont encore une fois *item-based*. Ils s'opposent ainsi aux descriptions de ce type de construction proposées la grammaire générative chez l'enfant (Pinker, 1984) qui postule la continuité entre la grammaire de l'enfant et la grammaire adulte.

Selon Tomasello (2003), les premiers agencements de proposition surviennent d'abord lorsque les enfants cherchent à exprimer leur état psychologique, que ce soit un désir, une intention ou une perception, une croyance. Il peut encore chercher à identifier un référent à l'aide d'une proposition

relative. Il peut enfin chercher à relier deux événements par un rapport de conséquence *si X alors Y*, de cause *X donc Y*,...

Les études portant sur la syntaxe complexe des enfants âgés de plus de trois ans ont principalement porté sur la compréhension (cf. Kail, 2000) pour une présentation des travaux en français). La plupart des travaux sont basés sur des expérimentations (Ferreiro et al., 1976; Amy & Vion, 1976; Amy, 1983). Les propositions relatives étudiées sont principalement des relatives sujet et objet. Divers aspects ont été envisagés dans ces travaux. Tout d'abord, le fait que la proposition relative soit enchâssée ou non dans la proposition principale ou positionnée à sa droite. Ensuite, la fonction du pronom relative, sujet - *qui* - ou objet - *que*. L'ordre des mots dans la proposition relative a également intéressé les auteurs. La proposition relative sujet comportant un ordre des mots SVO. L'ordre des mots dans la proposition relative objet est au contraire OSV. De même, ces travaux ont étudié le fait que les pronoms relatifs et leurs antécédents pouvaient détenir une même fonction syntaxique – respectivement sujet-sujet ou objet-objet – ou une fonction syntaxique distincte – respectivement sujet-objet ou objet-sujet. La réversibilité thématique est également régulièrement évoquée (cf. par exemple, Amy (Amy, 1983)), dans ce cas la compréhension serait plus difficile. Les études en compréhension ont défini un certain nombre de stratégies et ont pointé une grande difficulté liée à l'acquisition de la complexité syntaxique. En anglais, Slobin (1973) a proposé l'idée que les propositions relatives qui interrompaient le fil de l'énoncé étaient plus difficiles à interpréter (*Non-interruption hypothesis*). Un autre type d'hypothèse laisse entendre que les enfants ne distinguent pas les propositions relatives des propositions principales (*conjoined clause hypothesis*, cf. Tavakolian (1981)).

Peu de recherches ont porté sur la production de propositions relatives (cf. en anglais Limber (Limber, 1973, 1976); Menyuk, (1969) ; Diessel, Tomasello, (2000, 2005) ; et dans une étude interlangues turque/serbo-croate Slobin (1986)). En français Hudelot (1977, 1978, 1980) et Jisa et Kern (1998) ont largement étudié l'acquisition de ces structures syntaxiques.

Diessel et Tomasello (2000, 2005) étudient les productions relatives dans le discours d'enfants âgés de 1 an 9 mois jusqu'à 5 ans 2 mois. Ces auteurs observent que les premières propositions relatives apparaissent dans le cadre de constructions présentatives en anglais introduites par le présentatif *here* et *that* (*here's the toy that spins around* 'là c'est le jouet qui tourne autour'; *that's the sugar that goes in here* 'c'est le sucre qui va ici', Tomasello (2003 :255)). Diessel et Tomasello (2000, 2005) observent que dans les 3 premières années de leur vie, 75 % des propositions relatives sont des constructions relatives appartenant à des constructions présentatives. Lieven, Pine & Baldwin (1997) observent que ce type de construction appartient aux toutes premières constructions acquises par les enfants anglophones.

Diessel et Tomasello (2000, 2005) insistent sur le côté formulaïque de la proposition contenant le présentatif *that, here, there* ou *it*.

Parmi ces propositions relatives, 10% se trouvent à la suite de propositions introduites par *look* ‘regarde’ (*Look at the chairs Peter’s got* ‘Regarde les chaises que Pierre a’, Tomasello (2003 :256)). Enfin 8% des propositions relatives appartiennent à des énoncés limités à des syntagmes nominaux (*Another picture I made* ‘Une autre photo j’ai prise’, Tomasello, (2003 :256)). Ces constructions sont en fait des propositions à la suite de présentatif mais dans lesquelles le pronom relatif n’est pas marquée (*that’s doggy turn around* ‘c’est le petit chien fait un tour’, *here’s a mouse go sleep* ‘il y a une une tortue va dormir’, Tomasello (2003 :256). Ces auteurs soulignent la ressemblance entre ce type de configuration syntaxique et les relatives présentatives et les dénomme les *presentational amalgam constructions* à la suite de Lambrecht (1988). Ces constructions sont proches des constructions décrites par De Cat (2002) dans lesquelles présentatives et disloquées sont combinées. L’analyse de nos données de manière séquentielle tentera de montrer de quelle manière ces configurations syntaxiques se réalisent au fil de l’échange de tours de parole.

En cumulant toutes les constructions, Diessel et Tomasello (2000) parviennent à un total de 93% des propositions relatives qui ne seraient en fait pas enchâssées dans une proposition principale. Au fil du développement de l’enfant, ces propositions relatives demeurent très présentes, 37% à 4 ans et 23% à 5 ans.

Diessel et Tomasello (2000) reprennent les descriptions structurales de Lambrecht (1987) en indiquant que la proposition relative de la construction présentative relative n’est pas enchâssée dans la proposition contenant le présentatif, comme c’est le cas des descriptions des propositions relatives restrictives. L’enchaînement repose plutôt sur la structure informationnelle topique-commentaire, comparable aux relations macrosyntaxiques décrites par l’Ecole de Fribourg et l’approche pronominale du GARS (Béguelin, 2003; Berrendonner, 1990, 1993; Blanche-Benveniste, 1990, 2000).

Les raisons de cette fréquence sont liées à la fois à la complexité cognitive et linguistique de cette construction syntaxique, la familiarité de la structure informationnelle de cette construction et enfin la fréquence de cette construction dans le langage de l’adulte. Diessel et Tomasello (2000, 2005) remarquent en effet que plus de la moitié des propositions relatives présentes dans le langage adressé à l’enfant contiennent des constructions présentatives relatives (54% selon Diessel, (2004)). Tomasello (2003) remarque encore que les constructions présentatives produites

par les enfants contiennent des verbes intransitifs limitant ainsi les participants à une action à évoquer.

Ensuite, cette construction est constituée d'une proposition contenant un présentatif permettant de porter l'attention des interlocuteurs sur un référent qui peut être, chez l'enfant, présent dans la situation de communication puis d'ajouter une nouvelle information à son propos. Cette construction correspond aux descriptions des pointages de l'enfant de Tomasello et al. (2007). Si on revient sur la notion de *scenes* présentées précédemment, cela correspond également à un *format* de situation connue de l'enfant. Par ailleurs, au niveau de la structure informationnelle, cette construction est finalement très proche de la structure topique-commentaire maîtrisée très tôt par l'enfant. Nous revenons sur la fonctionnalité informationnelle et discursive de la construction présentative clivée dans le chapitre suivant.

6.4.2 Complexité syntaxique, structuration informationnelle et discours

Les travaux de Diessel et Tomasello (2000) tendent à montrer que les premières constructions syntaxiques complexes détiennent, dès leurs apparitions, une fonctionnalité informationnelle. Ainsi,

«the topic-comment information structure of presentational relatives is also quite familiar to young children from a variety of their other constructions, and indeed the presentational main clause typically serves to focus attention on a referent perceptually present in the immediate context.»

(Tomasello, 2003 :257)

En français, De Cat (2002 :265) observe également que les enfants tentent très tôt de produire des constructions clivées mais que ces dernières se limitent à la proposition dite matrice, en *c'est SN*. Un élément disloqué peut alors être ajouté après le syntagme nominal. Cet élément étant coréférentiel avec un élément de la proposition dite enchâssée, non produite. Elle propose des exemples tels que les suivants, dans lesquels les segments entre parenthèses ne sont pas produits mais explicitent les propositions enchâssées :

Extrait 53 : (De Cat, 2002 :265)

(c') est Maman_i, (qui_i le_j fait) ça_j. (1 an 11 mois, 13j.)
ça_j, c'est moi_i, (qui_i l'_j ai fait). (2 ans 0 mois, 28 j.)
[de l'eau à chauffer] _j, c'est moi_i (qui_i le_j fais). (2 ans, 1 mois, 11 j.)
non, c'est moi_i (qui_i l'_j ai) le pingouin_j. (2 ans 1 mois, 14 j.)

Pour tous ces exemples, cette auteure affirme que le contexte impose l'interprétation des segments produits par l'enfant comme une construction clivée dont les segments entre parenthèses non produits font partie. A partir d'un suivi longitudinal de 3 enfants, elle observe la production de ce qu'elle appelle des *disloquées clivées partielles* 'partial' *dislocated cleft* entre 1 an 11 mois et 2 ans 1 mois tandis que les premières constructions clivées apparaîtraient autour de 2 ans 4 et 5 mois. Selon cette auteure :

«It seems that the dislocation construction enables children to express 'cheaply' things that would otherwise require a lot of resources (syntactic or otherwise) not yet available to them. They can thereby avoid pronouncing (and probably projecting) the embedded clause of the cleft while still conveying what they wanted to.»

(De Cat, 2002 :265)

A propos des constructions présentatives en *il y a*, De Cat (2002) observe le même type de format syntaxique. Cette auteure observe que cette construction permet de disloquer une expression référentielle indéfinie à valeur spécifique, ce qui n'est pas possible selon cette auteure:

«Specific indefinites can be encoded as topics only via a process of subordinate update (Erteschik-Shir 1997). This process usually involves the left-dislocation of a presentative clause (or a dislocated pseudo-cleft).»

(De Cat, 2002:309)

Hudelot (1977, 1978, 1980) et Jisa et Kern (1998) ont étudié les propositions relatives d'enfants âgés de plus de 5 ans. Comme nous avons pu le voir chez l'adulte, Hudelot (1978 :151) remarque la polyfonctionnalité des propositions relatives. Cette polyfonctionnalité pose, encore plus que chez l'adulte, des difficultés dans le cadre de l'étude des propositions relatives dans le discours des enfants. Ainsi,

« dans la mesure où il n'existe pas nécessairement un, et un seul, système des « relatifs » propre à l'ensemble des locuteurs français, et compte tenu du fait que nous nous proposons de rechercher comment un tel sous-système est structuré chez des enfants de maternelle et de cour préparatoire, il est nécessaire que nous nous démarquions d'une démarche adultocentriste et normative qui associerait à chaque signifiant de l'enfant les mêmes signifiés et les mêmes possibilités combinatoires que le signe qui, dans la langue de l'adulte, est manifesté par une forme identique. »

(Hudelot, 1978 :49)

Hudelot (1978 :151) observe ainsi que les formes de réalisation ne correspondent pas forcément aux descriptions de la grammaire traditionnelle, qui elle-même, comme nous l'avons vu chez l'adulte, ne correspondent pas forcément à la grammaire du français parlé. Ainsi selon cet auteur,

« plus d'un tiers des emplois du « relatif sujet » ne répond pas à la forme [ki], forme qui est donnée traditionnellement comme l'unique forme du relatif sujet. Cette absence de marque du relatif sujet ne semble pas être une particularité du langage enfantin car Denise François tire des conclusions similaires de son Etude sur le parlé d'Argenteuil. »

(Hudelot, 1978 :96)

Plus loin,

« la forme phonique /k/ manifeste, selon les contextes, un amalgame relatif dans lequel le pronom anaphorique peut remplir soit la fonction objet, soit, dans certains contextes phoniques, la fonction sujet, soit encore, de façon plus aléatoire, une fonction autonomisée. De plus la forme /k/ peut aussi assurer la fonction d'un simple connecteur entre un nominal et une proposition déterminative. (...) Nous pensons que ce phénomène s'explique si l'on reconnaît « comme principe fondamental de l'économie linguistique, que la quantité d'énergie dépensée à des fins linguistiques tendra à être proportionnelle à la quantité d'information que l'on doit transmettre »

(Martinet, 1969, p. 167). »

(Hudelot, 1978 :126)

Hudelot (1978 :151) étudie encore la distribution des propositions relatives. Il observe tout d'abord que les contraintes évoquées précédemment sur la compréhension orale des propositions relatives, à savoir que la structure que les propositions relatives n'interfèrent pas dans la structure

syntactique de la phrase matrice, en fonction objet par exemple s'observent également en production. Ainsi,

« chez les enfants que nous avons interrogés en grande section de maternelle et au cours préparatoire, la proposition relative ne détermine jamais le sujet (construction par « enchâssement »). Elle est en quelque sorte spécialisée dans la détermination de l'objet (la proposition n'influe donc pas sur la position des unités du syntagme qu'elle complète) et surtout dans la détermination d'un centre d'énoncé nominal ou pronominal (thématisation). »

(Hudelot, 1978)

Ainsi, les constructions comportant un *auxiliaire de prédication*, au sens de François (D. François, 1974), impliquée dans une opération de thématization, comme *il y a*, précèdent « 80% des propositions relatives ayant pour point d'accrochage syntaxique un nom ou un pronom prédicat. Un relevé statistique des différentes formes que prend le syntagme prédicatif peut être résumé comme suit :

- Nom ou pronom prédicat (seul) : 32 %
- C'est + nom ou pronom : 36 %
- Il y a + nom ou pronom : 31 % »

(Hudelot, 1978 :76)

Cet auteur parle de *topicalisation* pour évoquer la présentative clivée. Il reconnaît ainsi quatre fonctionnalités à cette construction chez l'enfant : *« comme réponse à l'interlocuteur, reprise dans le discours de l'enfant, « conclusif » ou présentatif. »* (Hudelot, 1978 :170). Il remet en question lui aussi les dénominations attribuées à ce type de construction syntaxique :

« il n'y a guère plus de sens à parler d'« extraction » ou de « thématization » dans le cas des constructions relatives précédées d'un auxiliaire de prédication »

(Hudelot, 1978 :67)

Hudelot (1978) observe des fréquences équivalentes entre *il y a* et *c'est* dans son corpus mais une distribution différente pour les emplois. Ainsi,

« *il y a* prédique le plus souvent un lexème déterminé par une modalité nominale « indéfinie » (...) « ni le « défini » ni l'« indéfini » ne sont incompatibles avec l'un ou l'autre des auxiliaires. » (...) « la modalité d'un nominal avec une modalité « possessive » (...) est (...) presque uniquement auxiliée par *c'est*. » (...) « des déictiques comme *moi, toi, nous* sont à une exception près (...) combinés avec *c'est*, alors que *quelqu'un* ou *un* se combinent avec *il y a*. »
(Hudelot, 1978 :67)

Hudelot (1978) évoque également les configurations syntaxiques du type *il y a... il*. Ainsi,

« un énoncé comme *c'est papa qui chante* présente ce qu'il est convenu d'appeler un rapport de paraphrase avec *c'est papa il chante*. »
(Hudelot, 1978 :87)

Cappeau et Savelli (2000) et Hickmann (2003) relèvent également des constructions dans laquelle le marquage de la complexité syntaxique n'est pas réalisé :

Extrait 54 : (Hickmann, 2003 :249) (10 ans)

et le chien il mord la queue du chat pour le faire tomber (...) et ensuite **il y a le chien il** chasse le le chat

Cappeau et Savelli (2000) observent une « *prosodie de type englobant* » (Cappeau & Savelli, 2000 :57) qui les amènent à envisager la proposition introduite par *il y a* et celle qui la suit comme une seule et même construction syntaxique, malgré la possibilité d'insérer un élément scanseur, *eh ben*, entre les deux propositions. Ces auteurs s'opposent ainsi à Jeanjean (1979) qui y voit deux propositions séparées. Hudelot (1978) observe que ces constructions sembleraient cependant moins fréquentes. Ainsi,

« *lorsque, entre 5 et 7 ans, l'enfant amorce son discours avec le schéma auxiliaire de prédication + (pro)nom, il y a 82 chances sur 100 pour que ce (pro)nom soit le fait d'une détermination par une relative contre 18 (...) d'une reprise pronominale.* »
(Hudelot, 1978 :89)

Hudelot (1978) attribue des raisons fonctionnelles à cette dissymétrie entre ces deux types de configurations syntaxiques. Ainsi,

« *il existe des contextes pour lesquels un énoncé à deux prédicats est plus fréquent, sinon plus simple que deux énoncés juxtaposés. La topicalisation (...) est un bon exemple de cas où le recours à un connecteur relatif est plus fréquent que la juxtaposition d'un énoncé simple.* »
(Hudelot, 1978 :135)

De manière intéressante cette observation d'une fréquence supérieure pour les constructions hypotaxiques dans lesquelles la complexité syntaxique est marquée par rapport aux configurations syntaxiques dans lesquelles le marquage n'est pas réalisé est à contre-courant des a priori fréquemment partagés à propos de la structure syntaxique de l'oral en général et du discours de l'enfant en particulier supposés tous deux davantage parataxiques. Il est fréquemment relevé en effet que les enfants préféreraient combiner les propositions en les coordonnant plutôt qu'en les enchâssant, ou plus généralement en utilisant des marqueurs hypotaxiques de complexité, tels que les pronoms relatifs (Berman, 1997; Bloom, et al., 1980; Jisa, 1984). Cette différence pourrait être dû à la nature différente de cette construction.

Jisa et Kern (1998) observant que les enfants produisent ces propositions relatives (ou RCs, Relative Clauses) de manière très précoce. Les premières propositions relatives détiennent une variété de structures et de fonctionnalités très restreintes dans un premier temps. Ces auteures relèvent également qu'en production, les propositions relatives, dites *right branching*, dont l'antécédent est en fonction objet, et dont l'ordre des mots dans la proposition relative est canonique. Ainsi,

«*From a structural point of view, right-branching subject RCs [Relative Clause] in French are easy to form. The invariable subject relative pronoun (qui) is placed directly after the antecedent. Canonical subject-verb-(object) word order is required in the relative clause. No modification of the verb form is required in the relative clause. (...) And indeed, we shall see that subject RCs are early acquired structures in French.*»
(Jisa & Kern, 1998 :633)

A la suite des descriptions de Dasinger et Toupin (1994), ces auteures distinguent les fonctions discursives générales et des fonctions narratives plus spécifiques des propositions relatives. Parmi les fonctionnalités discursives, elles distinguent celle de *nommer* un référent 'naming referents' lorsque la proposition relative est précédée d'expressions référentielles indéfinies comme *quelque chose*. Dans d'autres cas, il s'agit de *fournir des informations* sur un référent nouvellement introduit à propos de son existence ou de sa situation dans la scène décrite par le discours

(‘situating new referents’) ou de *réintroduire des référents anciens* (‘situating old referents’) ou encore de réactiver une ancienne information à propos d’un référent déjà introduit (‘reidentifying old referents’).

Parmi les fonctions narratives, il peut s’agir d’introduire les personnages principaux d’un récit (‘presenting main characters’). La relative peut encore participer à exprimer un événement ou une action avant un événement de la proposition principale (*le petit garçon NE TROUVANT PLUS SA GRENOUILLE A LA MAISON il va la chercher un peu dehors*, Jisa, Kern (1998 :630)). La relative peut au contraire permettre de poursuivre le récit (*i se retrouve sur la tête d’un grand cerf QUI L’EMMENA JUSQ’A UN PRECIPICE*, Jisa, Kern (, 1998 :631)), créer une attente pour la suite du récit (‘*setting up expectations about narrative and events*’) (*CE QUI DEVAIT ARRIVER arriva*, Jisa, Kern (1998 :631)), ou au contraire *résumer les événements précédents* (‘summing over past or upcoming events’).

Ces auteures décrivent, chez l’enfant, une diversité accrue des fonctionnalités des propositions relatives au fil du développement de l’enfant. Jisa et Kern (1998) observent que les enfants et les adultes diffèrent dans leur usage des propositions relatives. Les adultes produiraient des propositions relatives lors de la promotion d’un référent au statut de topique dans un premier temps, dans le cadre d’une construction présentative clivée, comme dans un contexte de reprise pour faire avancer la narration. Les enfants ne produiraient des propositions relatives que dans le cadre d’une construction présentative clivée, dans le contexte de la promotion d’un référent au statut de topique.

Hickmann (2003) rapporte des occurrences de *il y a + SN*, clivé ou non, dès l’âge de 3 ans pour marquer l’information nouvelle. Hickmann et al. (1996), Hickmann (2000) et Jisa (2000) confirment cette précocité. Ces auteurs signalent que les enfants utilisent la dislocation à gauche dans le même contexte discursif que cette construction. Par ailleurs, selon Hickmann (2003) la construction présentative clivée ne se limite pas, dans le discours des enfants, à introduire des référents. Ces dernières seraient également utilisées pour maintenir la référence, principalement lorsque le référent est réintroduit (Maya Hickmann, 2003 :64), ce qui est le cas chez l’adulte. Jisa (Jisa, 2000) remet en question cette observation. Un certain nombre d’études portent sur la fonctionnalité des constructions syntaxiques dans le discours chez l’enfant (Hendricks, 2000; Maya Hickmann, 2003; Maya Hickmann, et al., 1996; Jisa, 2000; Jisa & Kern, 1998).

A l’instar d’Hickmann et al. (1996), Jisa & Kern (1998) observent que dans les narrations, les référents sont introduits en position post-verbale. Kail & Sanchez y Lopez (1997) décrivent un développement des introductions de référents dans les narrations de l’enfant partant d’introductions de référents à l’aide d’expressions référentielles définies, en fonction sujet, pour

arriver à des introductions de référents à l'aide d'expressions référentielles indéfinies en fonction non-sujet. Hickmann (2003) observe une relation étroite entre ce qu'elle appelle le *marquage global* et *local* de l'information. Le marquage local de l'information s'effectue par la détermination et le choix des expressions référentielles tandis que le marquage global de l'information se réaliserait à l'aide du positionnement des expressions référentielles dans la proposition, selon les principes du 'new-last' et du 'given-first'. Selon cette auteure, à partir de 7 ans, marquage global et marquage local de l'information fonctionnent de paire. La plupart des introductions de référents marquées localement sont localisées en fin de proposition tandis que les expressions référentielles placées en fin de proposition sont indéfinies.

Il semblerait qu'au niveau développemental, ce soit le marquage local de l'information qui apparaisse plus précocement que le marquage global de l'information (*«local markings are the first to emerge in all languages, regardless they are obligatory or optional»*), Hickmann (2003 :231). De manière générale, en français, les introductions de référents se réalisent à 97 % en position post-verbale, l'âge n'ayant pas d'effet, selon cette auteure, sur le marquage global de l'information (Hickmann, 2003 :197). Ainsi, c'est à partir de 3 ans que les enfants tout-venant francophones commencent, en français, à utiliser des constructions présentatives pour introduire des référents (Hickmann, 2003 :138). Les enfants d'âge préscolaire produisent néanmoins des dislocations à gauche, en position préverbale donc, pour introduire des référents, jusqu'à l'âge de 7 ans. Au-delà de cet âge, les enfants réserveraient cette construction à la reprise anaphorique et aux changements topicaux (Hickmann, 2003 :233).

Une importante littérature porte sur l'étude du discours produits par des enfants. Kail et al. (1992), Hickmann et al. (1996, 1995, 1999), et Karmiloff-Smith (1979, 1981) affirment tout d'abord que l'acquisition des habiletés discursives se fait de manière tardive - autour de 6-7 ans - et graduelle - en continuant à évoluer jusqu'à l'âge de 10 ans. De Weck (1991) décrit un développement progressif en trois paliers, débutant par une cohésion basée sur la deixis, pour se terminer vers 9 ans d'évoquer un référent de façon non déictique.

En ce qui concerne les pronoms tout d'abord, entre 3 et 5 ans, les premiers pronoms produits par les enfants ne disposeraient pas de la même valeur cohésive qu'à l'âge adulte et seraient liées à la deixis. Hickmann (2003) observe que dans les narrations, les sujets de cet âge recourent à un étiquetage systématique des référents par une expression nominale sans utiliser de pronoms. Les enfants utiliseraient davantage de pronoms entre 5 et 9 ans, mais leur usage ne serait pas encore détaché de la deixis et ne présenterait pas les mêmes fonctionnalités anaphoriques que chez l'adulte. Karmiloff-Smith (1979, 1981) évoque ainsi l'existence d'une stratégie de sujet thématique appliquée autour de 7 ans, qui incite l'enfant à n'utiliser la pronominalisation que pour

le personnage principal de la narration. Cette stratégie ne s'assouplirait que vers 9 ans. Pour les déterminants, Hickmann et al. (1996; 1995) montrent que, dans les narrations, ce n'est qu'à partir de 5 à 6 ans qu'apparaissent les premiers déterminants indéfinis dans les cas d'absence de connaissances partagées.

De Weck (1991 :247) s'interroge également sur le fait que, dans son étude, « *les enfants les plus âgés utilisent parfois des syntagmes nominaux définis à valeur déictique alors que la majorité de leurs introductions marque la disjonction* » (...) et que ces syntagmes « *ne peuvent toutefois pas être considérés comme des syntagmes définis co-textuellement ou génériques* » (de Weck, 1991 : 247). Ensuite, de Weck (1991) postule que « *certains référents sont évoqués de façon privilégiée au moyen de ces syntagmes* » (de Weck, 1991 :247) qu'elle décrit comme des « *éléments à la fois uniques dans l'histoire et déterminants dans l'avancement des événements* » (de Weck, 1991 :247). Ces unités linguistiques interviennent donc également dans la planification du discours.

Avant cet âge, un certain nombre d'hypothèses sont proposées pour expliquer cet acquisition tardive : des *compétences pragmatiques tardives* - delayed pragmatic competence - (Schaeffer & Matthewson, 2005), un déficit de certaines compétences cognitives (Maratsos, 1974), une difficulté à prendre en compte l'autre dans le discours en produisant des *erreurs égocentrées* - 'egocentric errors' (Power & Dal Martello, 1986). Power et Dal Martello (1986) expliquent cet usage des déterminants indéfinis avec les adultes ne connaissant pas l'histoire. Schaeffer et Matthewson (2005) font l'hypothèse que les enfants ne parviennent pas à concevoir que les suppositions sur les connaissances partagées entre les interlocuteurs sont toujours indépendantes, selon le *Concept of Non-Shared Assumptions*, ce qui expliquerait qu'avant cet âge les enfants s'appuient sur la deixis

Des études plus récentes à propos des expressions référentielles dans des dialogues adulte-enfant tendent à montrer que, dès 2-3 ans, les expressions référentielles produites par l'enfant varient en fonction des connaissances partagées (Allen, 2007; Allen, 2000; Salazar Orvig et al., 2010a; Serratrice, 2005; Serratrice, Sorace, & Paoli, 2004). Wittek et Tomasello (2005) observent que dès l'âge de 2 ans, l'enfant passe du *hic et nunc* de la conversation pour évoquer le *here-and-then* : des éléments absents du contexte immédiat (Tomasello, 2005 : 270). Comme le soulignent Salazar Orvig et al. (2004, 2005, 2006, 2010a, 2010b), la plupart des travaux portant sur le développement de la cohésion s'intéressent classiquement à la production de narrations. Cette méthodologie permet à ces auteurs d'articuler leurs travaux autour de la dichotomie entre référence exophorique et référence endophorique, issue des travaux d'Halliday et Hasan (1976). Cet abord amène peut-être à passer à côté de certaines habiletés que détiendraient les enfants bien

avant les âges évoqués dans ces travaux. Les recherches plus récentes à propos de l'anaphore ont par la suite pris en compte une dimension attentionnelle de l'anaphore. Dans ce contexte, les recherches à propos de l'anaphore étudient de quelle manière l'enfant prend en compte les connaissances partagées avec ses interlocuteurs, que ce soit à partir du discours comme du contexte, l'opposition entre deixis et anaphore n'est plus centrale.

Les résultats récents à propos des expressions référentielles, sont par ailleurs en lien avec les observations de De Cat (2002, 2007) relatives à l'acquisition précoce des constructions syntaxiques impliquées dans la structure informationnelle, et donc de ce qu'Hickmann (2003) dénomme le *marquage global de l'information*, ces constructions syntaxiques étant décrites comme transparentes par rapport à leur structure informationnelle. Par ailleurs, dans la plupart des travaux récents à propos du développement des habiletés discursives chez le jeune enfant pointe l'importance du dialogue dans cette acquisition. Dans le chapitre suivant, nous tentons de synthétiser les principaux travaux relatifs à l'approche dialogique et interactionnelle dans le cadre de l'étude du développement langagier et principalement de la syntaxe.

6.5 Acquisition de la syntaxe en conversation

6.5.1 Les débuts de la prise en compte de l'interaction : de l'input au langage adressé à l'enfant

La prise en compte du langage adressé à l'enfant s'est initialement largement développée en réaction aux conceptions innéistes de la perspective générativiste (cf. Gallaway (1994)). Un glissement s'est progressivement réalisé d'un simple relevé des formes produites dans le langage de l'enfant à une étude plus complexe du fonctionnement de l'interaction entre l'adulte et l'enfant (Pine, 1994; Snow, 1994).

Comme à chaque fois dans l'étude de l'acquisition du langage, ou plus généralement du langage, la terminologie utilisée informe sur les conceptions des travaux. Ainsi, les termes de *stimulus*, d'*input* et de *feedback* sont l'héritage de perspectives qui limitent le locus du développement du langage à l'intérieur du cerveau de l'enfant, plutôt que d'étudier ce développement du langage à l'intérieur de l'interaction sociale. La notion d'*input* est un héritage de la notion innéiste de la grammaire générative et consiste en un processus à sens unique. Dans cette perspective, l'enfant a un rôle passif. Afin d'acquérir sa langue, il lui suffirait, dans cette perspective, d'être soumis à un bain de langage pour acquérir sa langue. Un chercheur intéressé par l'*input* se limiterait ainsi à déterminer les formes linguistiques et le nombre d'occurrences de ces formes dans le langage adressé à l'enfant.

D'autres travaux ont montré en quoi l'adulte adaptait son langage lors de ses échanges avec l'enfant, c'est la notion de *motherese*.

La notion de *feedback* est un héritage en psychologie, des théories béhavioristes, dans lequel l'apprenant doit comprendre que son action peut avoir un résultat qui fera office de renforcement négatif ou positif (Skinner, 1957). Cette notion est un pas de plus vers une conception collaborative du langage. Il s'agit ici d'étudier la réaction de l'adulte aux productions de l'enfant. Dans ce sens, l'interaction n'est pas encore perçue comme un processus collaboratif. Tarplee (2010 :4) observe ainsi que ces études se limitent à ces deux tours successifs sans prendre en compte les tours de parole suivants (cf. Moerk (1991) par exemple). Dans cette dernière recherche de Moerk (1991), il n'est pas fait mention des réactions de l'enfant aux corrections de l'adulte, comme ne sont pas distingués les différents types de corrections de l'adulte et il n'est ainsi pas de

déterminer si l'enfant perçoit le *feedback* de l'adulte comme tel. Par ailleurs des séquences conversationnelles peuvent consister en des reformulations, des *recasts*, qui peuvent constituer des *feedbacks* de la part de l'adulte mais peuvent remplir d'autres fonctionnalités conversationnelles. Ainsi, classiquement, les recherches à propos du feedback étudient les caractéristiques d'un feedback efficace de l'adulte qui serait, en d'autres termes, identifiables comme tel par l'enfant (Morgan, Bonamo, & Travis, 1995). Comme le remarque Tarplee (2010), il n'est cependant pas fait mention dans ces recherches de la réaction de l'enfant à ces feed-backs de la part de l'adulte dans le tour ultérieur de l'enfant.

Un certain nombre de recherches ont observé que les enfants ne reçoivent pas de *feedback négatif* suite à leurs productions agrammaticales (Brown & Hanlon, 1970; Morgan, et al., 1995), mais que néanmoins ils parviennent à acquérir la syntaxe. Cette question est cependant encore débattue, certains affirmant que l'adulte fournit ce type de feedback négatif (Farrar, 1992; Furrow, Baillie, & McLaren, 1993; Moerk, 1991). Un débat s'est ouvert quant à la nature de ce feed-back, pouvant être plus ou moins implicite (Demetras, Nolan, & Snow, 1986; Saxton, 2000).

Ces études ont principalement étudié le développement phonologique et lexical (Bonhannon & Stanowicz, 1988) ou étudient les feed-backs adressés aux enfants présentant des troubles du langage (Nelson, Camarata, Welsh, Butkovsky, & Camarata, 1996).

6.5.2 L'approche socio-interactionniste

L'approche socio-interactionniste, inspirée par les travaux de Bruner (1987) et de Vygotsky (1934/1985) insistent sur la part active que prend l'enfant dans ses apprentissages. La notion de *zone proximale de développement* de Vygotsky (1934/1985) et la notion d'*étayage* de Bruner (1987) ont souligné le rôle de l'interaction entre l'adulte et l'enfant dans l'acquisition du langage.

D'autres recherches ont cherché à montrer en quoi l'acquisition de la syntaxe est un processus collaboratif. Selon ces travaux, un énoncé est produit dans un certain contexte séquentiel, il est produit en réaction à un tour de parole précédent, avec une certaine finalité communicative (Dore, 1985). Par ailleurs il projette un certain type de réaction chez son (ou ses) interlocuteur(s). Selon cette approche, l'acquisition du langage, dont celle des premiers agencements de mots, se fait dans le dialogue (Garvey, 1977b, 1979b; Ochs, et al., 1979; Scollon, 1976; Veneziano, 1999; Veneziano, et al., 1990). L'étude de l'acquisition de la syntaxe continue pourtant à négliger cette dimension.

Veneziano (1997) montre que quelle manière la conversation intervient dans l'acquisition du langage. Cette auteure commence par évoquer des caractéristiques d'une conversation. Elle évoque par exemple le principe de *totalité* qui fait que « *la totalité conversationnelle est différente de la juxtaposition des parties* » (Veneziano, 1997 :93). Elle évoque également le principe d'*imbrication* qui veut que « *même dans les cas les plus simples, il est difficile de séparer la contribution respective des partenaires de la conversation* » (Veneziano, 1997 :94). Cette auteure pointe encore de quelle manière l'adulte peut intervenir dans la conversation pour étayer l'enfant. L'adulte peut réaliser des *expansions* en reformulant les productions de l'enfant de manière appropriée ou encore des *extensions* en modifiant et en ajoutant du sens aux productions de l'enfant, contrairement au cas des expansions. L'adulte aurait par ailleurs une tendance *interprétative* en accordant une signification aux dires de l'enfant, parfois au-delà de ce que l'enfant tente de signifier, lorsque l'enfant atteint l'âge de 12 mois (Dore, 1985; Snow, 1977; Veneziano, 1984). L'enfant aurait une tendance à l'*imitation* en reprenant des parties d'énoncés de l'adulte (Ramer, 1976; Veneziano, 1984).

Veneziano (1997) définit ainsi des séquences réciproques sur lesquelles s'appuierait l'enfant pour acquérir le langage :

« *Les séquences réciproques réalisent ouvertement, à travers l'action conjointe des deux partenaires, le partage des formes et de significations qui à l'origine faisaient partie des connaissances d'un seul d'entre eux.* »

(Veneziano, 1997:103)

Cette auteure ajoute que :

« *Dans les conversations entre locuteurs compétents, la formation de l'inter- compréhension se base sur les ratifications mutuelles portant le plus souvent sur des réactions à des inférences. Dans les échanges réciproques, ce sont les formes et les significations référentielles et/ou fonctionnelles qui font l'objet de confirmation réciproque, et qui peuvent ainsi s'intersubjectiviser.* »

(Veneziano, 1997 :103)

Là encore, ces deux tendances de l'adulte et de l'enfant sont fortement imbriquées. Ainsi, selon Veneziano (1997) :

« il semble y avoir un moment, dans le développement, où l'enfant n'a pas encore la capacité de produire tout seul ce qu'il produit grâce au fonctionnement conversationnel et au cadre fourni par l'adulte. Mais il a d'autres capacités, notamment celle de fonctionner comme partenaire de conversation, dont les débuts sont d'ailleurs très précoces. »

(Veneziano, 1997:104)

De même,

« au moins pendant la deuxième année, l'activité imitative de l'enfant corrèle avec celle de la mère (Seitz & Stewart, 1975 ; Folger & Chapman, 1978 ; Veneziano, 1984, 1989) et elle est beaucoup plus fréquente à la suite d'un énoncé de la mère qui présente lui-même une relation de type imitatif avec l'énoncé précédent de l'enfant qu'à la suite d'un énoncé qui ne présente pas cette relation, un phénomène relevé également pour la plupart des mères (Folger & Chapman, 1978 ; Veneziano, 1984 : 172-174). »

(Veneziano, 1997:98)

Ces travaux portent cependant principalement sur l'acquisition du lexique. Si la nature interactionnelle de l'acquisition du lexique est largement documentée (Bruner, 1983; Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998; Tomasello, 2000b; Tomasello & Todd, 1983; Veneziano, 1997), il n'en est pas de même pour l'acquisition de la syntaxe. Si, par exemple, un certain nombre de travaux (Carpenter, et al., 1998; Liszkowski, Carpenter, & Tomasello, 2007) insistent sur l'importance des épisodes d'attention conjointe et de pointage dans le développement de la référence et du lexique, Tomasello (2003), malgré toute l'attention qu'il porte au développement de la syntaxe et à la dimension interactionniste du langage, n'illustre pas la co-construction de la syntaxe et ne fait reposer cette apprentissage que sur l'imitation de gestalts syntaxiques, l'attribution de sens à ces constructions syntaxiques.

Veneziano (1997, 1999) pointe principalement des mécanismes conversationnels principalement pour l'acquisition lexicale, avec une séquence en trois tours de parole dans lequel l'enfant produit un énoncé, l'adulte interprète cet énoncé et l'enfant reprend la parole pour valider ou infirmer l'interprétation de l'adulte. Cette auteure parvient cependant à illustrer brièvement en quoi ces mêmes mécanismes participent aux premiers agencements syntaxiques. Ses descriptions sont en cela comparables aux observations d'Ochs et al. (1979) qui illustrent la manière dont les premiers agencements syntaxiques se réalisent au fil de l'échange des tours de parole.

Ochs, Schieffelin & Platt (1979) décrivent un format interactionnel dans les conversations adulte-enfant comme dans les conversations entre pairs au fil duquel se construit une proposition. Ce format est composé de 4 étapes:

1. L'enfant désigne ou évoque un élément
2. L'enfant tente de porter l'attention de son interlocuteur sur cet élément
3. L'interlocuteur montre qu'il porte son attention sur cet élément
4. L'enfant ou l'interlocuteur ajoute une nouvelle information à propos de cet élément

L'enfant peut s'appuyer sur ce type de format et plus généralement sur l'alternance des tours de parole afin de produire des structures syntaxiques qui pourraient être contenues dans un énoncé sur plusieurs tours de parole. Tomasello et al. (2007) décrivent un format tout à fait analogue dans les épisodes de pointage et d'attention conjointe. De manière plus intéressante pour notre propos, Sacks et Schegloff (1979) observent un format comparable dans les conversations entre adulte lorsqu'un locuteur propose une formulation pour désigner une personne et que la poursuite de son discours à propos de cette personne ne survient que lorsque les autres participants de l'échange ont signalé au locuteur qu'ils ont saisi de quelle personne il s'agissait et qu'ils l'acceptaient comme topique conversationnel dans la suite de l'interaction. Ces auteurs dénomment ces tentatives de formulation des *try markers* (Sacks & Schegloff, 1979). L'intérêt de ce type de formats pour notre propos est multiple. Dans un premier temps, d'un point de vue développemental, le développement langagier de l'enfant pourrait s'appuyer sur ce type de séquence. Notre intérêt pour le langage de l'enfant n'étant cependant pas acquisitionnel mais s'attellant plutôt à une analyse linguistique du langage de l'enfant, nous pouvons nous attendre à rencontrer dans nos données ce type de format. De manière générale, ce type de format pourrait encore être caractéristique d'un fonctionnement conversationnel général, s'observant dès les débuts conversationnels de l'enfant jusque dans les séquences conversationnelles plus complexes de l'adulte.

D'autres auteurs étudient le rôle de l'interaction dans l'acquisition de la syntaxe en s'intéressant aux phénomènes de reformulations et de reprises dans le dialogue. Les reformulations constituent à la fois un phénomène fréquent dans un échange conversationnel comme une procédure sur lequel s'appuierait l'acquisition. Dans une perspective de linguistique de l'acquisition, Canut et al. (2010) distinguent les reprises à l'« *identique* » des reprises comprenant des « *variations* ». Les reprises à l'identique correspondent en fait à des formes figées contrairement aux reprises de configurations syntaxiques dans lesquelles les enfants produisent

ces constructions de manière productive avec une forme lexicale différente de celle produite par l'adulte. Par ailleurs, ces auteures étudient les reprises en imitation en distinguant les reprises immédiates des reprises différées. Les reprises proches seraient davantage des reprises à l'identique tandis que les reprises à distance seraient des reprises avec variation. Cependant Canut et al. (2010) observent une grande variété parmi ces reprises. Dans une autre perspective, Martinot (2000a, 2005, 2010a, 2010b) et Martinot et al. (Martinot, et al., 2009) étudient les *paraphrases* et les *reformulations* comme des marqueurs de développement du langage. Martinot et al. (2009) prend en compte un continuum entre la stricte répétition au changement de sens en passant par divers types de paraphrases. Martinot (2003) distingue les reformulations avec changement de sens des reformulations sans changement de sens. Martinot (2003) observe des auto-reformulations qui sont selon elle des approches grammaticales, dans des séquences du type :

Extrait 55 : Martinot (2003 :148) (2 ans 5 mois)

Jean il était en vacances
il était dans sa salopette
il était dans mon panier
il était dans son lit

Les divers travaux acquisitionnels évoqués dans cette partie insistent sur la dimension interactionnelle du développement du langage. Dans notre approche, qui relève davantage de la linguistique de l'enfant en vue, de manière plus générale, d'approfondir le fonctionnement d'une construction syntaxique complexe, nous reprenons à notre compte la perspective de l'analyse conversationnelle (Sacks, 1995a, 1995b; Sacks & Schegloff, 1979; Sacks, et al., 1974) et de la linguistique interactionnelle (Helasvuo, 2001, 2004; Ochs, et al., 1996; Selting & Couper-Kuhlen, 2001; Thompson & Couper-Kuhlen, 2005) en vue d'étudier de quelle manière la construction présentative clivée se déploie dans l'alternance de tours de parole chez l'enfant. Le détour par cette perspective nous suppose de présenter les travaux actuels de cette perspective relative aux conversations impliquant des enfants.

6.6 L'analyse conversationnelle chez l'enfant

Les travaux qui se sont intéressés aux interactions impliquant l'enfant dans la perspective de l'analyse conversationnelle (Gardner & Forrester, 2010; Kidwell, 2012; Wootton, 1994, 1997, 2010) ou inspirés de cette perspective (Ervin-Tripp, 1977; Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977; Ervin-Tripp, 1979; Goodwin & Goodwin, 1987; Goodwin & Goodwin, 2012; Ochs, 1983; Ochs & Schieffelin, 1976; Ochs & Schieffelin, 1979, 1983; Ochs, et al., 1979) se sont intéressées à la mécanique de l'alternance des tours de parole dans les conversations dans lesquelles sont engagés les enfants avec l'adulte ou avec ses pairs. Ces conversations revêtent évidemment un certain nombre de particularités par rapport aux conversations entre adultes. Les enfants ne participent pas à une conversation de la même manière qu'un adulte dans la mesure où les interactions adulte-enfant sont des interactions dissymétriques. En fonction de leur niveau de développement du langage tout d'abord, leur participation est plus ou moins aisée. Les habiletés conversationnelles de l'enfant connaissent également une évolution progressive. Les temps de pause par exemple, à l'intérieur d'un même tour de parole ou entre les tours de parole sont par exemple plus longs et tendent à se diminuer peu à peu. Les enfants auraient des droits limités à la prise de parole et ne pourraient participer que de manière limitée au choix des topiques conversationnels. D'un point de vue conversationnel, Sacks et al. (1974) évoquent la stratégie du *you know what ?* 'tu sais quoi ?', question à laquelle l'adulte répond *what ?* 'quoi ?' et offre ainsi la parole à l'enfant et de participer au choix des topiques en conversation.

Par ailleurs, dans les travaux relatifs aux conversation entre adultes, Sacks et al. (1974) observent une préférence pour l'accord déjà évoquée dans notre présentation de cette perspective chez l'adulte. Goodwin (1983) et Goodwin et al. (1990) observent que, chez l'enfant, dans certains cas, le désaccord est plutôt la règle- Il convient donc de pondérer cette préférence dans les conversations impliquant l'enfant comme pour les autres mécanismes développés chez l'adulte.

Les travaux de la perspective conversationnaliste se sont ainsi attelés à décrire divers aspects de la mécanique de l'alternance des tours de parole dans les conversations impliquant des enfants. Les réparations ont tout d'abord été étudiées (Tarplee, 2010), les auto-réparations de l'enfant (Forrester, 2008b; Laakso, 2010), les initiations de réparation de l'adulte (Corrin, 2010; Laakso, 2010; Laakso & Soininen, 2010) ou encore les *réparations en troisième position* – 'third position repair' – (Wootton, 1994).

D'autres travaux ont porté sur les répétitions de l'enfant (Sidnell, 2010; Tarplee, 1996) ou encore sur les chevauchements (Wells & Corrin, 2004). Nous verrons dans le chapitre suivant,

relatif à la prosodie de l'enfant, que cette perspective s'est également intéressée aux fonctionnalités de la prosodie dans la dynamique conversationnelle des interactions dans lesquelles sont impliquées les enfants (Corrin, et al., 2001; Tarplee, 1996; Wells, 2010; Wells & Corrin, 2004; Wells & Macfarlane, 1998).

La plupart des travaux de cette perspective se cantonnent à ces aspects liés à la mécanique de l'alternance des tours de parole. Peu de travaux s'inscrivent dans la perspective de la linguistique interactionnelle (Duranti & Ochs, 1979; Lerner, 1996; Ochs, et al., 1996; Selting & Couper-Kuhlen, 2001; Thompson & Couper-Kuhlen, 2005), inspirée de l'analyse conversationnelle, comme nous souhaitons le faire. Comme nous l'avons indiqué précédemment, la linguistique interactionnelle, tout en reprenant la méthodologie de l'analyse conversationnelle, s'est davantage intéressée aux aspects langagiers en étudiant de quelle manière le langage se déployait et se configurait dans l'alternance des tours de parole et quelles fonctionnalités ces unités linguistiques pouvaient détenir dans cette alternance. Peu de travaux portent sur la syntaxe dans cette perspective comme ont pu le faire chez l'adulte Goodwin (1979, 1981), Lerner (1991, 1996), Couper-Kuhlen (1996) ou encore Thompson & Couper-Kuhlen (2005).

Nous pouvons citer néanmoins l'article de Wootton (2010) à propos de la fonctionnalité d'une unité linguistique –*actually* - dans la dynamique de l'alternance des tours de parole, ainsi qu'à propos de la syntaxe et de la prosodie, les recherches de Corrin et al. (2001) et de Wells et al. (2004). Ces derniers auteurs étudient ainsi en quoi, lors de la période du passage des énoncés à un élément aux énoncés à deux éléments, l'adulte repère la fin du tour de parole de l'enfant pour laisser l'enfant poursuivre ou au contraire reprendre la parole.

Nous allons donc parcourir dans ce chapitre parcourir un aspect développé par l'analyse conversationnelle chez l'enfant à savoir les réparations, afin de pouvoir nous appuyer sur ces derniers dans nos propres analyses à propos de la présentative clivée.

6.6.1 Les initiations de réparations réalisées par l'adulte

6.6.1.1. Les initiations de réparation de classe fermée réalisées par l'adulte

Tarplee (2010) s'intéresse aux initiations de réparation par l'adulte dans les conversations entre adulte et enfants. Cette auteure a plus précisément étudié les réparations lexicales et phonologiques dans des situations de dénomination d'images dans une activité de lecture de livre. Elle reprend ainsi un contexte classiquement étudié dans les recherches relatives à l'acquisition du langage, notamment Ninio et Bruner (1978). Ces derniers auteurs décrivent notamment de quelle manière des séquences d'étayage participent de l'acquisition lexicale. Tarplee (2010) se propose d'étudier ce type d'échange conversationnel en reprenant la notion de *next turn* (Sacks, 1995a :554), insistant ainsi sur la dimension collaborative de toute production langagière. Lors de la conversation, les participants de l'échange conversationnel, - adultes et enfants - laissent à voir aux autres leur compréhension du tour précédent et de son effet sur leurs activités. Ainsi,

« young children receive feedback on all of their utterances, just as adults in turn receive feedback on all of their utterances, which may indicate to the adult how that initial feedback has been received by the child, and so on, recursively. That is, talk is collaboratively constructed in such a way that participants display for one another, most fundamentally in next turn position, an understanding of how a prior turn has been received and what its import has been taken to be, and that by this continual process throughout the progress of talk, intersubjective understandings reached. »

(Tarplee, 2010:19)

Tarplee (2010) décrit ainsi l'interaction entre un adulte et un enfant comme une suite de réactions successives de locuteur au tour précédent. Comme nous le disions précédemment, les conversations entre adultes et enfants constituent néanmoins des échanges dissymétriques, qui constitueraient des séquences favorisant le développement du langage de l'enfant (*« it offers the opportunity for rehearsal of development skills on the part of the child »*, Tarplee, 2010 :8). L'adulte pourrait ainsi adapter ses interventions au niveau langagier de l'enfant, de manière comparable aux descriptions de Vygotsky (1934/1985) relatives à la *zone proximale de*

développement dans laquelle l'adulte anticiperait progressivement le développement de l'enfant. Cet *étayage* de l'adulte peut lui être proposé dans le cadre de *formats* d'interaction, tels que les a décrit Bruner (Bruner, 1983; Ninio & Bruner, 1978). Le propos de Tarplee (2010) ou plus généralement de l'analyse conversationnelle, n'est pas ici de déterminer de la nature acquisitionnelle de telle ou telle séquence comme ça peut être proposé par Clark et al. (2000) ou Veneziano (1997, 1999), mais plutôt de décrire pas à pas la dynamique conversationnelle de ces types de séquence.

La notion de *réparation* issue de l'analyse conversationnelle permet de revisiter la notion de *feedback* ou d'*étayage*. Chez l'adulte, les méthodes employés par les participants d'une conversation pour effectuer une réparation ont donné lieu à de nombreux travaux (Jefferson, 1987; Schegloff, et al., 1977). Comme nous l'avons dit précédemment, ces travaux ont distingué les auto- des hétéro-initiations de réparations en observant une préférence pour les auto-initiations. Les reformulations de l'adulte étudiées par Tarplee (2010) correspondent en fait aux initiations de réparations proposées par l'adulte à l'enfant.

Tarplee (2010) observe un format en trois parties, dans les interactions entre enfant et adulte, dans lequel l'enfant produit un énoncé, suite auquel l'adulte produit un feedback et l'enfant poursuit. Elle distingue plusieurs cas de figure. Dans certains cas, l'enfant ne produit pas une réponse attendue et dans l'autre cas, le feedback de l'adulte n'est pas suivie par une intervention de l'enfant. Cette auteure observe par ailleurs que ce type de format ne se limite pas à l'activité de lecture de livre mais elle observe qu'il peut survenir dans des conversations quotidiennes. Ainsi,

« Labelling, then, becomes an activity which is constituted by the talk taking a particular three-part structural design, involving the display and evaluation of the child's linguistic knowledge. (...) talk between child and adult can take this structure in a potentially boundless range of contexts. »

(Tarplee, 2010:12)

Et plus loin:

« It has been seen here that an adult's affirming receipts, in next turn position after a child's utterance, are not restricted to being a feature of a particular species of interactional activity which we call 'labelling' »

(Tarplee, 2010 :17)

D'autres travaux d'analyse conversationnelle se sont intéressés aux initiations de réparation adressées à l'enfant de 3 ans (Laakso & Soininen, 2010) ainsi qu'aux réponses des enfants d'âge pré-scolaire à ces demandes de réparations initiées par l'adulte (Forrester, 2008b). Le type d'initiation de réparation initiée par l'adulte suivrait le développement de l'enfant. Ainsi, avant 3 ans, selon Laakso et al. (2010), les réparations initiées par les parents se limiteraient à de simples répétitions, ou reformulations, des productions de l'enfant. Progressivement, ces réparations seraient de plus en plus élaborées et correspondraient à des questions. Ainsi, autour de 5 ans, les réparations dans les conversations adulte-enfant seraient très similaires aux réparations dans les conversations adulte-adulte. Ces observations quant à l'ajustement de ces demandes de réparation au niveau langagier de l'enfant rejoignent les descriptions de Ninio et Snow (1996). Par ailleurs, le type de réparation – un ajout, une suppression, une substitution ou un changement dans l'ordre des mots – ainsi que la nature des unités réparées – un nom, un verbe, un adjectif – est représentatif de son niveau langagier (Gallagher, 1981). De plus, les réparations ne seraient pas forcément exclusivement orientées vers la résolution d'un problème de mauvaise compréhension mais pourraient également participer à entretenir l'échange conversationnel.

6.6.1.2 Les initiations de réparation de classe ouverte réalisées par l'adulte

Corrin (2010) étudie les demandes de réparation d'une mère adressées à un enfant âgé de 1 an 4 mois à 1 an 8 mois. Cette auteure étudie notamment les demandes de réparation générales telles que *hm ? what ?* en anglais, qu'on peut traduire par des demandes de réparation comme *hein ? quoi ?* en français. Dans ce type d'initiation de réparation :

« Without maternal help to identify the source of the problem with his prior turn or a solution, these are true moments of other-initiated self-repair. It is up to Robin [l'enfant] to 'talk the interaction out of trouble'. »

(Corrin, 2010 :31)

Dans la perspective conversationnelle, ce type de demande de réparation se dénomme *Open-class repair-initiation* (Schegloff, et al., 1977). La particularité de ces demandes de réparation est qu'elle ne porte pas sur un élément spécifique du tour précédent de l'enfant et que ce dernier doit déterminer quelle partie du tour précédent est à l'origine de cette demande de réparation et quelle est la nature de la difficulté – phonologique, lexicale, syntaxique,... . Dans les conversations entre

adultes, ce type de demande de réparation présente l'inconvénient d'avoir une fonctionnalité conversationnelle limitée. Sidnell (2010) évoque par exemple la difficulté de déterminer le locus à l'origine de la difficulté de compréhension entre les participants d'une conversation et sa nature : phonologique, lexicale et pragmatique – le *other-initiated repair problem*. Chez l'adulte, Jefferson (1972) montre que cette difficulté peut être résolue par le biais des séquences latérales.

Dans la littérature développementale, ce type d'initiation de réparation a pris diverses dénominations comme les *rerun requests* de Ninio et Snow (1996) ou encore les *neutral contingent query* (Anselmi, Tomasello, & Acunzo, 1986), les *neutral request for repetition* de Gallagher (1981) ou les *non-specific request of repetition* de Garvey (1977a, 1979a) parmi les *contingent query* de Garvey (1977a, 1979a) ou les *clarification requests* (Corsaro, 1977; Langford, 1981; McTear, 1985).

Dans ces recherches, les initiations de réparation de l'adulte sont appréhendées dans la mesure où elles participent de l'étayage de l'adulte ainsi qu'à l'acquisition du langage. Ces initiations de réparation ont ainsi été considérées comme des aides inefficaces de l'adulte (Langford, 1981). Ces travaux privilégient des initiations de réparations portant spécifiquement sur un aspect langagier atypique, que ce soit au niveau phonologique, lexical ou syntaxiques (cf. Norrick (1991) et Saxton (2000, 2005) en anglais). Dès lors, les réparations de classe ouverte ont largement été négligées. Parmi les initiations de réparation, ce sont principalement les reformulations qui ont été étudiées (Proctor-Williams & Fey, 2007; Saxton, 2000, 2005). Ochs (1988) a pourtant montré que les initiations de réparation de classe ouverte sont très fréquentes dans les interactions mère-enfant dans la culture occidentale, voire les plus fréquentes, après les demandes de confirmation (Gallagher, 1981; Saxton, 2000, 2005).

Corrin (2010 :34) apporte un nouveau regard sur les initiations de réparation de classe ouverte et sur les initiations de réparation proposées par l'adulte en particulier. Ainsi,

« our understanding of which trouble-source turns get repeated and which get revised promises to come from analysing the occasioning of the mother's spontaneous repair initiations – a context where we witness the outcome to be a locally governed response for the child, rather than the deployment of some general conversational strategy. »

(Corrin, 2010 :34)

Cette auteure insiste sur la nature séquentielle des réparations. Déterminer la source d'une demande de réparation ne repose pas uniquement sur un repérage précis de l'élément problématique mais plus sur l'emplacement séquentiel de cette initiation de réparation. Ainsi,

« How the trouble-source turn gets revised is evidently a matter of local sequential organization. »

(Corrin, 2010 :36)

Un certain nombre d'emplacements séquentiels sont invoqués pour expliquer la survenue d'une initiation de réparation de l'adulte. Ainsi,

« Given the highly coordinated nature of object play and the strategies available to the mother for other-initiated repair by way of an understanding check or request to clarify, it becomes intriguing to consider what details of context could conspire to bring her to such a momentary standstill in intersubjectivity that she, of apparent necessity, treats Robin's turn as being a non-usable next increment in the shared reality they are co-constructing through talk and play (Schegloff 1992). »

(Corrin, 2010 :26)

La raison la plus fréquemment avancée pour expliquer la survenue de telle réparation serait une mauvaise compréhension de par l'adulte des productions de l'enfant suite à un problème phonologique. Corrin (2010) remarque justement que ce n'est pas le cas pour toutes les demandes de réparation, puisque dans de nombreux cas, les productions de l'enfant sont intelligibles. Plutôt que d'un strict problème d'intelligibilité, il s'agit plutôt d'un problème d'adéquation de l'action réalisée par le tour de parole de l'enfant avec les tours précédents et l'action en cours. Ainsi, Corrin (2010 :27) observe que plus de trois quarts de ces demandes de réparation surviennent alors que l'enfant initie une nouvelle action. Par ailleurs, ces demandes de réparation de la mère sont produites alors que la mère est attentive aux productions de l'enfant et ne parle pas en chevauchement à ce tour de parole. Dans certains cas, Corrin (2010 :27) observe par exemple que l'initiation de réparation est située à un emplacement séquentiel dans lequel une autre action est projetée, comme une question à la suite d'une question par exemple.

Cette auteure souligne également que ces demandes de réparation peuvent survenir lors des changements topicaux initiés par l'enfant qui ne prendraient pas la forme d'un glissement topical mais plutôt d'un changement abrupt (Button & Casey, 1984, 1985). Plus précisément, ce serait le manque de synchronisation temporelle entre l'action en cours et le changement topical qui induirait ces demandes de réparation de la mère. Cette observation correspond aux descriptions de Schegloff (1979) qui montre que les premiers tours de parole qui suivent une initiation de topique

ou un changement topical sont des emplacements séquentiels dans lesquels surviennent des réparations.

Une observation réalisée dans la plupart des travaux relatifs aux initiations de réparations de l'adulte observent que les enfants y répondent très peu (1986; Fagan, 2008; Gallagher, 1981; Garvey, 1977b; Schegloff, 1979). Cependant, comme le remarque Corrin (2010), les réponses attendues dans cette démarche à ces types de demande de réparation sont des réparations de type linguistique qui surviendraient dans le tour de parole suivant. Or, les actions de l'enfant et les séquences de jeu constitueraient en elles-mêmes, selon cette auteure, une réponse à ces demandes de réparation. L'analyse séquentielle, pas-à-pas, de séquences dans lesquelles surviennent des initiations de réparation, en prenant en compte l'activité en cours des participants à la conversation, permet d'aborder ces réparations sous un angle distinct des travaux classiques qui étudient ce type de réparation sous le truchement de l'étayage de l'adulte et du développement de l'enfant. Ainsi,

« Given the highly coordinated nature of object play and the strategies available to the mother for other-initiated repair by way of an understanding check or request to clarify, it becomes intriguing to consider what details of context could conspire to bring her to such a momentary standstill in intersubjectivity that she, of apparent necessity, treats Robin's turn as being a non-usable next increment in the shared reality they are co-constructing through talk and play (Schegloff 1992). »

(Corrin, 2010 :26)

6.6.2 Les auto-initiations de réparation de l'enfant

Laakso (2010) s'intéresse aux réparations auto-initiées par l'enfant. Comme nous l'avons déjà dit plusieurs fois, ce type d'auto-réparation est préférentiel chez l'adulte. Laakso (2010) attribue aux auto-réparations de l'enfant un rôle important dans le développement du langage. Ainsi,

« Repair is, in this perspective, a critical skill used in revising speech errors and in rectifying if one has been misunderstood. In this way, the child's self-repair enhances the mastery of language by making the child's expressions more accurate and understandable for others. »

(Laakso, 2010 :7)

Dans d'autres perspectives, des auto-réparations ont été observées en anglais entre 1 ;6 et 2 ans (Laakso, 2010; McTear, 1985). Dans la perspective de l'analyse conversationnelle Wootton (1994, 2010) et Forrester (2008b) se sont également intéressés aux auto-réparations de l'enfant de cette même tranche d'âge. Wootton (1994, 2010) observe ainsi que, même avant cet âge, l'enfant est capable d'initier une auto-réparation de son tour précédent, en troisième position, s'ils n'ont pas été compris de leurs interlocuteurs. Dans un même ordre d'idée, Laakso (2010) montre que très tôt, avant que l'enfant n'entre dans le langage, un enfant est capable d'indiquer s'il accepte la réparation de la mère ou s'il la rejette, ce qui rejoint d'autres observations réalisées dans des études à propos du pointage (Laakso, 2010; Liszkowski, et al., 2007; Marcos, 1991) ou auprès d'enfants plus âgés (Golinkoff, 1986; Marcos, 1991; Wootton, 1994).

Laakso (2010) distingue tout d'abord les auto-réparations situées dans le même tour de parole de celles qui surviennent dans un tour de parole subséquent. Avant 2 ans, les enfants imiteraient les réparations proposées par leurs parents en finnois comme en anglais (Laakso, 2010; Langford, 1981; Tarplee, 1996, 2010). Après deux ans, les auto-réparations qui surviennent dans le même tour et non de manière séquentielle deviennent prédominantes.

Laakso (2010) observe encore que les premières auto-réparations qui surviennent dans le même tour de parole sont des réparations lexicales ou phonologiques après une auto-interruption. Ces réparations concerneraient selon cette auteure, les aspects linguistiques en voie d'acquisition chez l'enfant. Ainsi, Laakso (2010) observe :

« Self-repairs that are launched after a co-participant's misunderstanding (...) emerge early by preverbal children. However, self-initiated same-turn self-repairs (...) also emerge as soon as the children are using single words, well before 2 years of age. At this age, same-turn self-repairs are initiated by cutting off the word in progress and are completed by replacing the cut-off word or some phonemes in it. »

(Laakso, 2010 :89)

Ainsi, après deux ans apparaîtraient également des auto-réparations plus complexes que des modifications phonologiques et des substitutions lexicales. Il s'agirait alors plutôt d'ajouts ou d'abandons d'éléments. L'apparition de ces nouveaux types de réparation va de paire avec les premiers agencements de mots. Dans la littérature, ce type de réparation est décrit comme apparaissant tardivement (Laakso, 2010; McTear, 1985).

Peu de travaux ont étudié spécifiquement les initiations de réparations par l'enfant. Sidnell (2010) compare les initiations réalisées par des enfants à 4 et à 5 ans. Nous verrons dans la partie

dédiée aux enfants présentant des troubles du langage, que d'autres travaux ont porté sur les réparations initiées par cette population (Sidnell, 2010; Tykkyläinen, 2010). Sidnell (2010) s'intéresse particulièrement aux répétitions lors des réparations. Les répétitions ont été largement étudiées dans la littérature (Brown, 1998; Clark, 2006; Keenan (Ochs), 1974, 1975; Ochs, 1983; Sidnell, 2010; Tarplee, 1996). Il observe que les répétitions lors des réparations sous forme de question sont deux fois plus fréquentes que pour les enfants de cinq ans qui font usage de réparations plus complexes. Comme le rappelle Sidnell (2010), la plupart des travaux observent que la différence principale entre les enfants de 4 et les enfants de 5 ans sont les répétitions sous forme de question qui seraient plus simples que d'autres formes d'initiation de réparation (Gallagher, 1981; Garvey, 1977b; Keenan (Ochs), 1977).

D'autres auteurs proposent une explication sensiblement distincte (Ochs, 1984; Wootton, 1997; Sidnell, 2010). Ainsi, contrairement à des approches plus classiques (cf. Bloom, 1991), Sidnell (2010) propose de distinguer les cas où ces répétitions sont de vraies réparations d'un élément produit de manière erronée, des cas où ces répétitions visent à remettre en question un élément du tour précédent. Ainsi, Sidnell (2010) affirme :

« A repeat, then, at least as it is understood here, is not defined on the basis of form alone. Rather this is a practice that is constituted in part by the sequential context in which it is embedded. »
(Sidnell, 2010 :108)

Ainsi, comme Jefferson (1972) chez l'adulte, Sidnell (2010) observe qu'à quatre ans, les enfants effectuent préférentiellement des réparations sur la fin du tour de parole de l'adulte. Il reprend ainsi les observations à propos des répétitions observées dans d'autres travaux à propos des diverses valeurs des répétitions (Keenan (Ochs), 1977; Ninio & Snow, 1996). Sidnell (2010) s'oppose par exemple aux travaux qui affirment que les répétitions sont des traces d'immaturité linguistique (Bates, 1979; Keenan (Ochs), 1977) et qui soulignent par exemple que ces répétitions ne supposent pas de compréhension de la part de l'enfant (Greenfield & Smith, 1976; Keenan (Ochs), 1977). Selon Sidnell (2010), ces travaux, dans une perspective s'inscrivant principalement dans une perspective développementale, manquent les enjeux interactionnels de telles répétitions. Cet auteur propose, d'étudier ces répétitions au regard des activités dans lesquelles sont engagées les enfants.

7 La prosodie chez l'enfant

7.1 La prosodie dans les premiers mois de la vie

De manière générale, la plupart des travaux soulignent la précocité de l'acquisition de la prosodie. Fónagy (Fónagy, 1983) considère ainsi que la « *prosodie représente une phase archaïque du langage* » (Fónagy, 1983 :143). En français, Konopczynski (1990, 1991) postule une acquisition précoce de la prosodie, que ce soit au niveau rythmique comme au niveau mélodique. Elle prend la suite des travaux fondateurs en langue anglaise à propos de l'acquisition de la prosodie (Crystal, 1970, 1973; Konopczynski, 1990, 1991). Néanmoins, si cette auteure observe des variations mélodiques très tôt, elle affirme qu'on ne saurait parler d'intonation pour les enfants de moins de huit mois, dans la mesure où avant cet âge il ne s'agit pas d'intonation au sens linguistique du terme. Oller (1980) montre que les enfants sont capables très tôt de moduler la mélodie de leurs productions en termes de hauteur et d'intensité. Ce ne serait cependant que vers un an que les premiers contrastes accentuels apparaîtraient à l'aide de combinaisons de variations de hauteur, d'intensité et de durée. La dimension linguistique de ces modulations comme de ces contrastes accentuels restent à déterminer. Entre neuf et onze mois, « *la structure du matériau sonore se transforme invitant l'auditeur (généralement les parents) à interpréter les productions enfantines.* » (Konopczynski, 1990 :115). Une autre interprétation pourrait être que l'enfant participe de manière plus appropriée aux interactions avec l'adulte et que l'adulte attribue ainsi une interprétation aux productions de l'enfant. De plus, Konopczynski (1990 :125) ajoute que « *l'interprétation linguistique du proto-langage est rendue possible par le fait que les productions sonores sont rythmées et intonées : c'est l'air qui compte, c'est l'air qui donne le sens* ». Ce protolangage se caractériserait par l'apparition de *syllaboïdes* avec l'apparition des *contoïdes* au contraire du jasis qui se limite à des *vocoïdes* (cf. Halliday (1975)). Crystal (1973) pose que seule l'étude de la prosodie des productions vocales dites *contrôlées* est pertinente.

En ce qui concerne la durée des syllabes, les auteurs distinguent fréquemment plusieurs périodes. Durant la période du babil, les allongements syllabiques finaux ne détiendraient pas de valeur linguistique (Laufer, 1980; Robb & Saxman, 1990; Snow, 1994). Selon Konopczynski (Konopczynski, 1990 :114), l'allongement syllabique signale que l'enfant prend en compte

progressivement la temporalité de la conversation, la délimitation des tours de parole et leur alternance.

7.2 La perspective fonctionnaliste et pragmatique à propos de la prosodie de l'enfant

En anglais, Halliday (1975) a appliqué la perspective fonctionnaliste et ses travaux réalisés à propos de la prosodie de l'adulte en anglais (Halliday, 1967) à la prosodie du discours de l'enfant. Cet auteur observe par exemple que la direction des mouvements prosodiques a une implication dans le dialogue. Ainsi, un mouvement ascendant est produit alors qu'une réponse de l'interlocuteur est attendue tandis qu'un mouvement descendant est produit lorsqu'aucune réponse n'est attendue. Une opposition existerait ainsi entre deux tons : le ton ascendant - *pragmatic* - et le ton descendant – dit *mathetic*. L'enfant utiliserait cette opposition sans que celle-ci ne corresponde nécessairement à une opposition présente dans la prosodie adulte, à laquelle l'enfant accède progressivement et telle qu'il a pu la décrire chez l'adulte (Halliday, 1967). Plusieurs travaux reprennent cette méthodologie en tentant d'établir des catégories fonctionnelles des mouvements prosodiques – ascendants ou non – en fonction de la modalité de l'intervention (Flax, Lahey, Harris, & Boothroyd, 1991). De manière générale, ces recherches ne parviennent pas à établir un modèle permettant de rendre compte du développement des fonctions de la prosodie. Balog et Snow (2007) ont étudié les productions de l'enfant de 12 à 17 mois et de 18 à 23 mois. Là encore ces auteurs n'ont pu mettre en lien ces âges charnières pour le développement de la communication avec le développement de la prosodie chez l'enfant. Marcos (1987) compare la prosodie des demandes, des dénominations et des pointages d'enfants de 1 an 2 mois à 1 an 10 mois. Elle observe des mouvements prosodiques plus marqués avec les demandes répétées de l'enfant, qui seraient eux mêmes plus marqués que les mouvements prosodiques des dénominations.

Les premières vocalisations de l'enfant ont été étudiées dans diverses recherches (D'Odorico, 1984; Dore, 1975; Greenfield & Smith, 1976; Halliday, 1967) qui se sont inscrites dans la théorie des actes de parole (Austin, 1962; Halliday, 1967; Searle, 1969). Ainsi, vers 8 mois, les vocalisations ont une fonctionnalité perlocutoire. Selon Snow (1977), c'est vers 8 mois que l'enfant deviendrait un participant plus actif dans l'interaction adulte-enfant, ce que semblent

confirmer Schaffer (1977) et Davis (1978). Cependant, dès 2 mois, Trevarthen (1975) observe des intentions de communication. Des auteurs montrent que les enfants parviennent dès la première année à utiliser la prosodie pour différencier des modalités différentes comme les questions, les appels et les déclaratives (Bassano & Mendes-Maillochon, 1995; Furrow & Nelson, 1984; Galligan, 1987; Halliday, 1975; Konopczynski, 1990, 1991).

7.3 La prosodie de la première syntaxe

Un certain nombre de travaux, dans diverses langues, portent sur la prosodie des premiers agencements de mots. Les travaux classiques à propos du passage des énoncés à un élément aux énoncés à deux éléments observent l'existence d'une période intermédiaire durant laquelle des énoncés à un élément successifs surviennent de manière contemporaine à des énoncés à deux éléments. Durant cette période, l'enfant peut produire un mot avec un contour intonatif unique, l'élément vocal suivant étant alors perçu comme isolé, ou produire encore deux mots produits avec un même contour unique, intégratif, les deux éléments étant alors perçus comme une même unité intonative, un même énoncé évoquant un même événement (Bloom, 1973; Branigan, 1979; Crystal, 1970, 1986; Dore, 1974, 1975, 1985; Rogdon, 1976; Scollon, 1979; Veneziano, et al., 1990).

Un certain nombre de critères sont évoqués dans ces recherches. Scollon (1979) et Crystal (1986) évoquent une durée de pauses diminuée, un contour prosodique englobant, une modification des accents ainsi que de la durée des syllabes. Ces indices ne sont pas repris ensemble par les autres recherches relatives à cette période transitoire. Ainsi, Branigan (1979) évoque une pause de 100 à 400 ms entre les énoncés à deux éléments et de 400 à 1100 ms pour les séquences d'énoncés à un élément successifs. Veneziano, Sinclair et Berthoud (1990) évoquent une pause de 500 ms pour les séquences d'énoncés à deux éléments et, pour les énoncés à un élément successifs, une pause de 2 s pour les séquences d'énoncés à un élément. Certains travaux doutent du contrôle des enfants sur la durée des pauses, qui serait plutôt due aux limites des capacités de traitement des enfants (Branigan, 1979; Scollon, 1979).

Au niveau de l'accentuation, à partir d'observations impressionnistes, Crystal (1986) indique que dans les énoncés à deux mots un mot porte un accent plus proéminent que l'autre mot tandis que dans les énoncés à un élément successifs les deux mots portent un accent similaire.

Les allongements vocaliques permettraient également de distinguer entre les énoncés à un élément successifs, pour lesquels chaque élément porte un allongement, et les énoncés à deux

éléments qui porteraient un allongement seulement à la fin de l'énoncé à deux éléments (Kubaska & Keating, 1981; Pollock, Brammer, & Hageman, 1993; Snow, 1994).

Branigan (1979), en anglais, et à partir d'un corpus comportant 3 enfants, remet en question cette distinction entre énoncés à deux éléments et ces séquences d'énoncés à un élément à partir de la prosodie. Les énoncés à deux éléments et les séquences d'énoncés successifs à un élément ne se distingueraient pas par la prosodie et seraient différentes des énoncés à un élément isolés. Au niveau de l'accentuation, la prosodie de la fin du premier mot n'est, à ses yeux, pas suffisamment différente entre les séquences d'énoncés successifs à un élément et les énoncés à deux éléments. Cet auteur parle d'articulation prosodique immature. Concernant les allongements vocaliques, cet auteur affirme que les mots non finaux des énoncés successifs à un élément et des énoncés à deux éléments s'achèvent de la même façon.

D'autres travaux plus récents qui s'inscrivent dans la théorie métrique autosegmentale, évoquée succinctement chez l'adulte, se sont également intéressés à l'apparition des premiers énoncés à deux éléments. Ces travaux portent sur des données en espagnol (Lleó & Rakow, 2006), en allemand (Behrens & Gut, 2005), en catalan (Prieto, Estrella, Thorson, & Vanrell, 2012), en italien (D'Odorico & Carubbi, 2003; D'Odorico, Fasolo, & Marchione, 2009) et néerlandais (Chen et Fikkert, 2007).

Ces travaux remettent en question certains points évoqués régulièrement dans les travaux classiques à propos de cette période de transition. Snow (2006) et Snow & Balog (2002) affirment par exemple que l'acquisition de la prosodie va de paire avec les premiers agencements syntaxiques. Prieto et al. (2012) en catalan, observent que dans cette langue, les enfants maîtrisent les accents prosodiques bien avant l'accès aux énoncés à deux éléments. Ce plus, dans les langues à accents de mots, comme l'anglais ou l'allemand, un certain nombre de recherches observent que l'enfant produit ses premières combinaisons de mots avant qu'il n'ait acquis l'accent lexical (Archibald, 1995; Chen & Fikkert, 2007). Par ailleurs, la production d'un accent serait très variable à deux ans (Pollock, et al., 1993), contrairement aux enfants de 3 et 4 ans. Ensuite, D'Odorico et Carubbi (2003) et Gut (2003, 2005), respectivement en italien et en allemand/anglais, n'observent pas de différence entre les énoncés successifs à un élément et les énoncés à deux éléments concernant les allongements vocaliques de fin de groupe.

Cette perspective est très peu représentée en français. Dans d'autres perspectives, à propos de l'étude de cette période transitoire, en français, en dehors de la recherche de Veneziano et al. (1990) et de Konopczynski (1998, 2001), nous pouvons évoquer la contribution plus récente de Martel et al. (2012). Ces auteures étudient le rôle de la prosodie dans les premières constructions grammaticales. Nous remarquons que selon ces dernières et contrairement aux travaux antérieurs,

de Veneziano et al. (1990) par exemple, le critère des pauses passe au second plan lorsqu'un rapport sémantique apparaît entre les deux éléments ou si le contour intonatif est intégratif.

7.4 Prosodie et structure informationnelle des premiers agencements de mots

Dès les premiers énoncés de l'enfant, De Cat (2002, 2007) étudie la structuration informationnelle des productions de l'enfant de 1 à 2 ans en prenant en compte la prosodie de ces constructions. Comme nous le disions précédemment cette auteure prend en compte comme construction disloquée à gauche les productions du type *moi manger* dont l'élément résomptif aurait supposément été omis. Cette auteure rejoint en cela les descriptions de Mertens (1987, 2011) et de Mertens et al. (2001), en reconnaissant une construction comme une dislocation à gauche à partir du moment où un élément porte une proéminence de plus de 5 demi-tons sur sa dernière syllabe, sans que ce segment soit par ailleurs combiné avec le segment subséquent, selon la hiérarchie des tons de Mertens (1987, 1990) précédemment décrite. Cette auteure reprend également les descriptions de Rossi (1999) et de Mertens et al. (2001) à propos des dislocations à droite. Elle observe cependant que le segment disloqué n'est pas systématiquement avec une F0 plus basse que la proposition. Par ailleurs, de manière plus intéressante pour nous, De Cat (2002) identifie des constructions telles que *maman papa [e] mangé* (2 ans 1 mois, De Cat (2002 :251)) qu'elle dénomme *focus-fronting* et qu'elle reconstruit comme une clivée réduite (*c'est*) *maman papa (qui) [e] mangé* à laquelle elle attribue la prosodie de la dislocation à droite. Ainsi,

« right-dislocation prosody is expected after a focus-fronted element given that focus fronting in spoken French is in effect a reduced cleft construction where the embedded clause is right-dislocated. The intended meaning of this utterance is that it is the parents who are going to eat (not the other characters Anne has been playing with). The sentence seems to be an attempt at a (reduced) cleft: (c'est) maman-papa (qui) vont manger. »

(De Cat 2002 :251)

Ainsi, dès les premiers agencements de mots ou, plus tard, de propositions avec l'apparition de constructions syntaxiques plus complexes, la prosodie permet de signaler les premiers énoncés à deux éléments. Nous avons vu également chez l'adulte que la prosodie est régulièrement invoquée pour expliquer la formation des constructions macrosyntaxiques, lorsque le marquage segmental

de la complexité syntaxique n'est pas réalisé.

7.5 La prosodie de l'enfant dans la perspective de l'analyse conversationnelle

Ensuite, comme nous l'avons encore vu chez l'adulte, la prosodie détiendrait une fonctionnalité dans l'alternance des tours de parole et que les premiers agencements syntaxiques reposeraient également sur les alternances de tours de parole dans les premiers échanges conversationnels entre enfants et adultes. Un certain nombre de travaux se sont proposés de prendre en compte la prosodie dans l'étude de l'alternance de tours de parole et de certains événements conversationnels.

Ainsi, nous avons vu que Wotton (2010) observait un contour prosodique particulier dans les *actually* qui survenaient au début de tour de l'enfant : une hauteur plus grande (*higher pitch*) que le contexte précédent avec un accent (*stress*). Dans le cadre de son étude des réparations de l'enfant initiées par la mère, Corrin (2010 :32) prend en compte la prosodie comme cela a pu être fait chez l'adulte (Curl, 2004). Cette auteure observe ainsi que ces réparations peuvent consister en de simples répétitions avec une modulation de la prosodie (Corrin, 2010 :32), comme cela a pu être observé chez l'adulte. Cependant, Corrin (2010 :33) observe que dans le cas de l'enfant ce mouvement peut prendre plusieurs formes, ce qui n'est pas le cas chez l'adulte chez qui le mouvement observé est uniquement un mouvement prosodique ascendant (*phonetic upgrade*) (Curl, 2004).

A l'instar de ces auteurs, divers travaux ont pris en compte la prosodie dans l'analyse des conversations impliquant l'enfant. De la même manière que les premiers agencements de mots et de la première syntaxe ont été classiquement étudiés en ne prenant en compte que les productions de l'enfant, l'étude de la prosodie de l'enfant a largement été étudiée de manière monologique. Comme le remarque Wells (2010), les travaux développementaux ainsi que les travaux à propos de la prosodie de l'enfant ont cherché à montrer que les enfants sont capables de reproduire les contours prosodiques de l'adulte (cf. Balog et Snow (2007) en anglais par exemple). Cet auteur propose au contraire de déterminer les fonctionnalités interactionnelles de la prosodie, et de ces répétitions de contour prosodique, dans l'alternance des tours de parole. Cet auteur illustre sa remarque par les travaux de Local et Wootton (1995) qui montrent que des enfants présentant des troubles envahissant du développement pouvaient reproduire des contours prosodiques de l'adulte sans pouvoir faire usage de ces contours prosodiques en conversation.

Comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, l'intérêt de cette perspective est de ne pas recourir à des catégories pré-établies de fonctionnalités communicatives ou de types de contours. Ainsi, l'un de points de départ de cette perspective est de postuler que l'enfant n'a pas à maîtriser une signification supposée des contours prosodiques, mais plutôt d'étudier de quelle manière la prosodie se déploie au fil de l'échange des tours de parole et ses liens avec les tours de parole précédents et suivants. Un certain nombre de travaux se sont inscrits dans cette perspective chez l'enfant (Corrin, et al., 2001; Wells, 2010; Wells & Corrin, 2004). Ainsi cette perspective a largement insisté sur le fait que le tour de parole de l'enfant reproduit le contour prosodique de l'adulte ou marque au contraire un contraste. Wells (2010) affirme ainsi :

« the distribution of tones in the child's talk at different developmental points will be determined not primarily by processes of internal maturation, nor by progressively learning to associate a tone with a range of context-free pragmatic meanings, but by the unfolding detail of the interactions that they have with their carer on the particular occasions on which they are recorded. »

(Wells, 2010 :261)

Corrin, Tarplee et al. (2001) étudient de quelle manière la prosodie signale la fin du tour de parole de l'enfant alors qu'il passe du stade des énoncés à un élément successifs aux premiers agencements de mots. Ces auteurs illustrent en quoi la prosodie intervient pour signaler, au stade des premiers agencements de mots, qu'un mot sera suivi ou non d'un autre mot, permettant ainsi à l'adulte de déterminer si le tour de parole de l'enfant est achevé et s'il peut prendre la parole.

Wells & Corrin (2004) étudient la fonctionnalité de la prosodie dans les cas de chevauchement entre locuteurs. Ces auteurs soulignent que les chevauchements et les réparations sont l'occasion pour l'enfant d'intégrer l'usage des proéminences et plus généralement de l'accentuation dans les changements topicaux. Les changements de registre prosodique iraient ainsi de paire avec les changements topicaux.

Wells (2010) illustre de quelle manière un enfant utilise la prosodie pour s'engager dans la même activité que l'adulte, en répétant le contour prosodique produit par ce dernier – ou au contraire en initiant une nouvelle activité, une nouvelle séquence, en produisant un contour prosodique contrastant avec le contour produit par l'adulte. Cette recherche est ainsi complémentaire à la recherche de Tarplee (1996) qui a étudié dans cette même perspective la répétition par l'adulte des contours prosodiques de l'enfant. Wells (2010) s'appuie sur des interactions entre un enfant et sa mère entre 1 an 7 mois et 1 an 9 mois. Il observe ainsi que :

« the prosodic design of their turns is shaped by sequential factors. These include : (a) projecting completion of the turn in progress ; (b) orientation to what has been presented as the topic of the prior turn ; (c) alignment in which the other participant is currently engaged. »

(Wells, 2010 :249)

Wells (2010) pointe l'importance de la répétition d'un mouvement prosodique pour l'enfant. Ainsi,

« one key issue for a young child when producing a turn at talk is whether or not to repeat the tone of the prior turn, in the light of local considerations regarding alignment with an action in progress. »

(Wells, 2010:252)

Il reste cependant à définir la nature de la répétition en prosodie. Wells (2010 :252) affirme que la répétition de phénomènes prosodiques peuvent porter sur certains paramètres : la durée, le rythme, la hauteur, la forme du contour prosodique. De même, la répétition prosodique peut être liée, ou non, à la répétition verbale. Ainsi,

« From the phonetic perspective, there are number of parameters that can be repeated, including parameters relating to individual syllables (pitch height, direction, loudness) and to longer phrases/utterances (e.g. pitch register, rate) (Szczepek Redd 2006). From a formal point of view, both verbal and prosodic repetitions are on a continuum. »

(Wells, 2010 :253)

Et il ajoute :

« It is suggested that tonal repetition involves the copying of the tonic segment, with or without additions in the form of a head ; and without absolute register matching. »

(Wells, 2010 :254)

Wells (2010) met encore en garde contre la difficulté de reconnaître la répétition tonale :

« tones that the co-participant (and the analyst) may perceive and respond to as 'the same' may not be identical in terms of their F0 contour, because of the effect of segmental differences (cf. Gussenhoven 2004 :7-10). »

(Wells, 2010 :257)

Si la répétition de contours prosodiques détient une fonctionnalité dans l'échange de tours de parole, elle permettrait également à l'enfant, d'un point de vue acquisitionnel, d'acquérir les fonctionnalités de la prosodie. Wells (2010) met les répétitions de contour prosodique en lien avec les répétitions observées dans l'acquisition du langage par Ochs (1975; 1983) ou chez l'adulte en conversation (Schegloff, 1996b; Tarplee, 1996).

Cet auteur observe divers emplacements séquentiels dans lesquels des répétitions de formes prosodiques peuvent survenir. Dans le cas des réparations sollicitées par l'adulte et effectuées par l'enfant, enfant et adulte s'orientent vers la répétition lexicale et prosodique de la réparation proposée par l'adulte. Cette répétition signera la clôture de la séquence. Le contraste marqué à l'aide d'un contour prosodique permet d'initier une réparation ou encore de s'orienter vers un nouveau topique.

Ainsi, Wells (2010) tend à montrer que l'emplacement séquentiel de la répétition de l'enfant du tour précédent de sa mère influe sur le choix du contour prosodique de sa production.

8 Les troubles spécifiques du développement du langage oral

Nous avons choisi d'étudier ces configurations syntaxiques en « il y a » en portant notre attention à son déploiement au fil de l'alternance des tours de parole et en prenant en compte la prosodie. Par ailleurs, nous avons choisi d'étudier les productions d'enfants dans la mesure où leur discours permet à nos yeux d'observer sous un autre angle. L'étude de productions d'enfants présentant un trouble du langage représente un pas supplémentaire dans cette démarche.

Nous avons choisi d'étudier les productions d'enfants présentant des troubles dits spécifiques au développement du langage oral. Ces troubles sont classiquement décrits comme portant spécifiquement sur la morphosyntaxe des enfants et sont donc généralement abordés exclusivement dans des perspectives structuralistes. Le choix de ce type de donnée repose sur le fait qu'elles offrent un effet de loupe supplémentaire sur la manière dont la syntaxe se déploie de manière collaborative dans le fil de l'alternance de tours de parole et de quelle manière la prosodie intervient dans les cas où, comme chez l'adulte, les relations syntaxiques ne sont pas marquées syntaxiquement. Dans ce chapitre, nous présentons succinctement les travaux relatifs à ce trouble du langage en prenant en compte les aspects structuraux, informationnels et discursifs ainsi que conversationnels.

8.1 Présentation des TSDL

Les *troubles spécifiques du développement du langage* (ou TSDL) - *Specific Language Impairment* (ou SLI) en anglais – sont également parfois également dénommés *dysphasie développementale*. Ces troubles correspondent à un déficit prolongé et sévère du langage qui peut toucher à la fois la compréhension comme l'expression (Leonard, 2000). La prévalence de ce déficit, en fonction de la définition adoptée est de 7 % de la population (Tomblin et al., 1997).

La terminologie utilisée pour désigner les troubles spécifiques du développement du langage oral a considérablement évolué au fil du temps (cf. Jakubowicz (2003) pour une revue de l'évolution de la terminologie). Les premiers termes employés pour désigner un trouble spécifique du langage est la notion d'*aphasie congénitale* de Väisse (1866) et d'*audimutité* (Ajuriaguerra, Borel-Maisonny, Diatkine, Narlian, & Stambak, 1958; Coën, 1886), dans le monde germanophone. Apparaîtront bien plus tard les termes d'*aphasie développementale* ou encore

d'*aphasie infantile* (Gesell & Amatruda, 1947). Ajuriaguerra et al. (1963, 1965) abandonneront le terme d'*aphasie* au profit de *dysphasie*, ou de *dysphasie développementale*, afin de souligner le fait qu'il s'agisse d'un déficit et non d'une absence de langage. A partir des années 70, de nombreuses dénominations vont apparaître : *deviant language* (Leonard, 1972), *language disorder* (Rees, 1973), *developmental language disorder* (Aram & Nation, 1975), *specific language deficit* (Stark & Tallal, 1981), *language impairment* (Tallal, Stark, & Mellits, 1985). Le terme de *specific language impairment* sera introduit par Fey et Leonard (1983), pour être adopté et traduit en français par Chevrie-Müller (1999) par le terme de *troubles spécifiques du développement du langage*. Ces derniers changements terminologiques sont dus à la connotation neurologique des termes *aphasie* et *dysphasie*.

La dénomination de *dysphasie développementale* utilisée initialement, met l'accent sur la déviance du langage de l'enfant. Elle pointe une apparition tardive du langage, un rythme de développement plus lent et un palier dans le développement, les enfants présentant ces troubles ne pouvant acquérir le langage adulte. Les dysphasies sont classiquement distinguées des *retards simples du langage* qui ne correspondraient qu'à un délai dans les acquisitions langagières, avec une rythme développemental qui serait en tout point semblable par ailleurs au développement typique. Les retards simples pourraient s'intégrer par ailleurs dans un retard plus global du développement de l'enfant.

Au niveau clinique, les troubles du langage reçoivent ainsi la dénomination de troubles spécifiques du développement du langage lorsque les résultats de ces enfants à des tests du langage standardisés est en décalage de 2 écarts-type, voire de seulement 1, (Piérart, 2004) ou encore avec un décalage de 2 ans par rapport au développement du langage typique. En dessous de 2 écarts-type ou de moins de deux ans, les difficultés langagières rencontrées par les enfants correspondent à des retards simples du langage. La conséquence de ces critères font que, classiquement, les troubles spécifiques du développement du langage ne devraient être diagnostiqués qu'à partir de l'âge de 5-6 ans (Gérard, 1991), l'absence de diagnostic établi n'empêchant cependant pas la nécessité d'une prise en charge plus précoce (Piérart, 2004).

La dichotomie entre retard de langage, avec la notion de *délai*, et trouble spécifique du développement du langage oral, avec la notion de *déviance*, a été remise en question dans de nombreux travaux et est à ce jour toujours discutée dans la littérature (Bishop & Edmundston, 1987; Bishop, Price, Dale, & Plomin, 2003; Dale, Price, Bishop, & Plomin, 2003; Jakubowicz, 2003; Jakubowicz & Tuller, 2009).

Le développement langagier d'un enfant présentant un trouble spécifique du développement du langage oral est supposément différent de celui d'un enfant tout-venant. Quelque soit la nature

typique ou atypique du développement langagier des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage, un plateau dans l'évolution du développement du langage est fréquemment décrit, empêchant ces enfants de développer une grammaire adulte (Leonard, 2000). La durabilité est confirmée par les études de productions d'adolescents et de jeunes adultes présentant des TSDL (Audollent & Tuller, 2003; Hamann, Tuller, Monjauze, Delage, & Henry, 2007; Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, & Kaplan, 1998).

Par ailleurs, la notion de *dysphasie* comme de *trouble spécifique* pointent le fait que ce trouble langagier est spécifique au langage. La définition s'appuie classiquement sur une définition par exclusion. Un trouble spécifique du développement du langage oral est diagnostiqué lorsque le déficit langagier survient en l'absence :

- d'un déficit auditif
- d'une déficience ou d'un retard mental (QI normal)
- d'une atteinte neurologique
- d'un déficit socio-affectif
- d'un trouble envahissant du développement (autisme)

La conséquence de l'usage d'une telle définition délimite une population pour le moins hétérogène et rend la notion de TSDL difficile à manipuler, en clinique comme en recherche et la quantification pour le moins ardue (cf. Guendouzi (2003)). Par ailleurs, des travaux assouplissent ces critères d'exclusion en considérant des troubles spécifiques du développement du langage oral dans un contexte de surdité (Monfort & Juarez, 1996) ou de bilinguisme (Paradis, 2007).

Un certain nombre de caractéristiques sont classiquement associées aux troubles spécifiques du développement du langage (Laws & Bishop, 2003) :

- production orale davantage touchée que la compréhension
- grammaire et morphèmes grammaticaux, davantage touchés que le lexique
- atteinte spécifique de certains aspects de la morphologie

Les TSDL, et les recherches qui s'y intéressent, portent classiquement sur la morphosyntaxe et la phonologie, ou encore le lexique. Néanmoins, les TSDL peuvent porter plus spécifiquement sur certains aspects plus que sur d'autres ou porter sur d'autres aspects.

Des classifications ont été proposées afin de catégoriser les divers déficits qui peuvent survenir dans le cadre de troubles spécifiques du développement du langage (cf. Bishop (1997), Leonard

(2000) et Gérard (1991) en français). Ces diverses catégorisations proposées ne sont pas reconnues unanimement dans la littérature. Comme le regrette Guendouzi (2003), les recherches à propos des troubles du langage donnent peu de détails sur les catégories auxquelles appartiennent les sujets étudiés et rendent les résultats parfois difficiles à interpréter.

Parmi les classifications, Craig et Evans (1993) distinguent par exemple les sujets présentant des troubles sur le versant expressif des sujets présentant des troubles sur les versants expressifs et réceptifs.

Sur la base d'observations cliniques, Rapin et al. (1988, 1996, 1992) identifient trois principaux types principaux de syndromes : un syndrome phonologique-syntaxique, un syndrome lexico-sémantique, un syndrome agnosie auditivo-verbale (agnosie verbale) et sémantico-pragmatique.

Le syndrome phonologique-syntaxique, qui est le plus fréquent, se caractérise par une parole inintelligible marquée par des déformations phonologiques non systématiques. La syntaxe est déficitaire et peut être agrammatique. Le locuteur a conscience de son trouble et peut avoir recours à des gestes ou à des mimiques pour se faire comprendre. Ces sujets font preuve d'une grande appétence à la communication (Rapin & Allen, 1988; Rapin, et al., 1992).

Le syndrome lexico-sémantique se caractérise par un manque du mot. Il est fréquemment associé à un déficit de la compréhension. Ce syndrome peut correspondre au déficit lexical décrit par Leonard (2000) et Rice, Buhr & Oetting (1992).

Les locuteurs présentant un syndrome sémantique-pragmatique sont décrits comme des sujets avec une articulation adéquate, une parole fluente, mais qui auraient des difficultés pragmatiques. Ces locuteurs auraient des difficultés à prendre la parole et à maintenir un référent dans le discours (Rapin & Allen, 1988, 1996). Ils produiraient encore des circonlocutions, des persévérations et des paraphasies. Bishop et Rosenbloom (1987) et Bishop (1989b) ont dans un premier temps repris cette terminologie en abandonnant néanmoins le terme de *syndrome* pour celui de *disorder*. Par ailleurs, les difficultés observées n'étant pas de nature sémantique à proprement parler (Botting & Conti-Ramsden, 1999), la terminologie de sémantique-pragmatique a également été abandonnée au profit de la notion de *conversational disability* (Conti-Ramsden & Gunn, 1986) puis de *Pragmatic Impairment* (PI) (Bishop, 2000).

Si la morphologie est décrite comme un des aspects principalement touché par les TSDL, van der Lely (1996, 1997), van der Lely et al. (1998) et Bishop et al. (2000) ont décrit un sous-groupe d'enfants TSDL dont le déficit porte sur la syntaxe. Ces auteurs ont ainsi proposé la notion de *grammatical SLI*, qui constituerait un déficit qui porterait exclusivement sur la morphosyntaxe et se définirait par une difficulté à établir une relation de dépendance syntaxique, et principalement

les relations à grande distance. Ce trouble constituerait alors un déficit spécifique du module de la syntaxe.

Si les troubles du développement langage du type phonologique-syntaxique ou lexico-sémantique peuvent être mis en évidence par un certain nombre d'épreuves langagières et par l'étude du langage spontané, en recherchant des marqueurs éventuels des troubles du langage (Blake, Myszczyzyn, & Jokel, 2004; Dunn, Flax, Sliwinski, & Aram, 1996), il n'en est pas de même pour les TSDL du type sémantique-pragmatique, ou les troubles pragmatiques (PI). Les troubles d'ordre pragmatiques sont rarement pris en compte dans les batteries classiquement utilisées dans le diagnostic des troubles spécifiques du développement du langage (épreuve de productions induites, répétition de mots,...). D'autre part, les aspects relatifs au contexte sont difficiles à évaluer à l'aide de tests formels (Botting, 1998; Botting & Conti-Ramsden, 1999). Nous pouvons cependant citer certaines tentatives récentes dont le *TOPL 1 & 2* (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992; Diana Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007). Ce type de déficit peut être mis en évidence à l'aide de grilles d'évaluation, tels que la Children's Communication Checklist (Bishop, 1998, 2003). L'étude d'extraits de conversation permet également de rendre compte de certains de ces troubles (Adams & Bishop, 1989; Adams & Lloyd, 2005; Bishop & Adams, 1989; Bishop, Chan, Adams, Hartley, & Weir, 2000; Conti-Ramsden & Catherine, 1998). Des essais de grilles d'évaluation tentent de définir des critères d'analyse de conversations, comme *ALICC (the Analysis of Language Impaired Children's Conversation)*, Bishop et al. (2000)).

Les troubles pragmatiques ont été distingués des *troubles envahissants du développement*, plus communément dénommés *autisme* (Bishop & Norbury, 2002; Botting & Conti-Ramsden, 1999). Bishop (2000) définit des *pragmatic language impairment*, 'troubles pragmatiques du langage', comme intermédiaires entre les troubles spécifiques du langage oral et l'autisme, ce que confirmeraient d'autres recherches (Ruser et al., 2007). Néanmoins, la question d'intégrer le trouble pragmatique dans les troubles spécifiques du développement du langage oral ou de le caractériser comme un trouble indépendant demeure (Botting, 1998). Des enfants pourraient présenter des troubles du langage sans troubles pragmatiques, ils pourraient présenter uniquement des troubles pragmatiques ou encore présenter à la fois des troubles langagiers et des troubles pragmatiques. Le lien entre ces deux types de trouble reste donc à déterminer. Hupet (1996) présente un certain nombre d'hypothèses relatives à ce lien. Un premier ensemble d'hypothèses considère que les capacités linguistiques déterminent les capacités pragmatiques. Le fait que des enfants TSDL sans trouble pragmatique aient des résultats à la CCC inférieure aux enfants tout-venant pourrait venir étayer cette hypothèse. Par ailleurs, des travaux à propos de la théorie de l'esprit des enfants TSDL (Farrant, Fletcher, & Maybery, 2006) montrent que ces derniers

auraient davantage de difficultés que les enfants tout-venant à des épreuves évaluant cet aspect, utilisées classiquement pour diagnostiquer les troubles envahissant du développement (Baron-Cohen, 2000; Baron-Cohen & Frith, 1985). Ces auteurs semblent néanmoins supposer que ce sont les difficultés langagières de ces sujets qui entraveraient cette capacité et que ce ne serait donc qu'une difficulté liée à la performance et non à la compétence. Autrement dit, un déficit de la théorie de l'esprit ne serait pas définitoire des troubles spécifiques du développement du langage mais serait plutôt la conséquence de ces troubles. Le second ensemble d'hypothèses suppose une indépendance totale de ces deux aspects. Ce type d'hypothèse est justifié par le fait que des sujets peuvent présenter des troubles du langage sans troubles pragmatiques et inversement. Ce courant est l'héritier de l'approche modulaire des troubles du développement du langage (Schaeffer, 2005; van der Lely, 1997). Un dernier type d'hypothèse prend le contre-pied de la première hypothèse en postulant que les capacités langagières s'appuient sur les capacités pragmatiques. Ce type d'hypothèse est étayé par le fait que des enfants qui présentent des difficultés d'ordre pragmatique sont limités dans leurs capacités langagières. Par ailleurs, cette hypothèse rejoint les recherches récentes sur l'acquisition du langage portant sur la période pré-linguistique. Ces travaux postulent que l'échange et la communication précède le langagier (Tomasello, 2000b; Tomasello, et al., 1983, 2007). Cette dernière hypothèse est encore illustrée par le fait que les enfants présentant des TSDL utiliseraient des stratégies de compensation pragmatique en conversation (McTear & Conti-Ramsden, 1992), laissant supposer que le langagier est secondaire dans l'échange. Cette conception est proche de la conception émergentiste de Perkins (1998, 2005). Selon cette approche,

« (...) an approach to the analysis of pragmatic impairment which regards it as an 'emergent' phenomenon. That is to say, rather than seeing pragmatics as a discrete component of communicative processing like syntax, phonology or lexis, it views it as an indirect, or 'epiphenomenal', consequence of the way such components are used and interact. Furthermore, rather than viewing pragmatic competence as being solely to do with language use, the 'emergentist' approach regards it as resulting from the interaction of multiple factors including language, cognition, and more besides. »

(Perkins, 2009 :80)

8.2 Diverses hypothèses linguistiques des troubles spécifiques du développement du langage oral

Par ailleurs, l'influence de la grammaire générative aux conceptions innéistes (Chomsky, 1957) a amené à centrer la problématique de cette pathologie spécifiquement vers le langage et la compétence langagière. Les travaux classiques à propos des TSDL, comme la définition même de ce trouble, sont largement inspirés des recherches en acquisition issues de ce courant¹⁰. L'objectif des premiers travaux était à la fois de tenter de déterminer les règles syntaxiques, définitoires de la compétence langagière, spécifiquement touchées par ce trouble et de tenter, ce faisant, de préciser la nature de la grammaire universelle. Parmi les premiers travaux relatifs aux TSDL, Menyuk (1964) montre que les enfants TSDL omettent certains morphèmes grammaticaux et produisent moins de phrases complexes. Leonard (1972) relève également des omissions de morphèmes grammaticaux (et non des ajouts) et montre que les enfants TSDL produisent moins de transformations grammaticales (phrases passives, interrogatives,...) que les enfants tout-venant. Morehead et Ingram (1973) réalisent le même type d'observation avec les propositions subordonnées relatives enchâssées, en prenant en compte le critère du LME¹¹. Les auxiliaires *be* et *have* en anglais seraient également touchés (Ingram, 1972).

Dans les années 90, les recherches relatives aux TSDL ont suivi l'évolution de la grammaire générative en intégrant la théorie des principes et des paramètres (Chomsky, 1981, 1986). Cette théorie postule que l'acquisition du langage est basée sur des principes fixes qui s'expriment dans toutes les langues et des paramètres qui peuvent varier selon les langues. Elle a inspiré un certain nombre de recherches qui se sont attelées à déterminer les paramètres qui pouvaient être spécifiquement touchés dans la compétence des enfants TSDL.

¹⁰ Les travaux plus récents que nous allons évoquer dans la suite de notre exposé, qui s'intéressent à d'autres aspects que les seuls aspects linguistiques et structuraux, tendent à abandonner le terme de *spécifique* et évoque la notion de Trouble du Développement du Langage (TDL).

¹¹ L'hypothèse de la déviance du développement langagier des enfants TSDL a amené certains chercheurs à compléter le critère chronologique, par le critère de la longueur moyenne des énoncés, ou LME, en vue de comparer cette population avec des sujets tout-venant. Les scores à des tests de langage, évaluant notamment le lexique ou la phonologie peuvent également être utilisés. Comme le remarque Guendouzi (2003), la LME informe cependant peu sur l'usage que font les enfants atteints du trouble du langage dans leur vie de tous les jours.

Gopnik (1990) a tout d'abord postulé que les enfants TSDL n'étaient pas capables de repérer et d'acquérir à partir de l'input les morphèmes grammaticaux dans leur ensemble (*feature blindness*). Il modifie par la suite son hypothèse en ajoutant qu'il s'agit de difficulté à acquérir les règles de manière implicite à partir de l'input qui est proposé (Gopnik & Crago, 1991). Il s'agirait donc, selon cette approche, dans ces deux cas, d'un déficit de la capacité à acquérir une langue à partir d'un input en construisant un paradigme flexionnel. L'enfant présentant des troubles ne peut retenir une forme fléchie que comme un élément lexical. L'enfant ne peut avoir accès à ces diverses règles morphologiques que dans le cadre d'apprentissages explicites.

Leonard (2000) postule que ce n'est pas l'ensemble des morphèmes grammaticaux qui serait touché mais seulement certains morphèmes. Un second axe de recherche consiste donc à tenter de déterminer un déficit grammatical qui serait plus sélectif et qui ne porterait que sur certains morphèmes. Par ailleurs, le(s) morphème(s) touché(s) ne le seraient pas systématiquement : les omissions ne sont pas systématiques et peuvent être accompagnées de réalisations correctes de ce(s) même(s) morphème(s). Cette approche suppose donc l'hypothèse de l'existence d'une période de coexistence entre une grammaire intacte et une grammaire déficitaire. Cette période, courte dans le développement du langage typique se maintiendrait plus longtemps chez l'enfant TSDL.

Un premier type d'hypothèse, parmi les déficits sélectifs, porte sur la morphologie verbale liée aux temps verbaux. Rice et al. (1995) et Wexler et al. (1998) prétendent que les enfants TSDL anglophones produisent des verbes à l'infinitif. Il s'agirait de la prolongation chez l'enfant TSDL d'un stade de développement de l'acquisition du langage de l'enfant tout-venant en anglais, présent jusqu'à 4 ans, dénommé *stade de l'infinitif optionnel* par Wexler (1994). Durant ce stade, les enfants ne produiraient pas systématiquement la flexion verbale mais la remplace par un infinitif. Ces enfants ne produiraient pas ces infinitifs de manière systématique, d'où le terme *optionnel*. Rice et al. (1995) et Wexler et al. (1998) dénomment cette hypothèse, l'*Infinitif Optionnel Étendu*. Cette hypothèse ne fait tout d'abord pas l'unanimité en anglais. A partir de données conversationnelles, Eisenberg (2003) n'observe pas de différence entre une population tout-venant et une population TSDL. Par ailleurs, à partir de données en allemand, Clahsen (1989, 1991, 1999) propose plutôt l'existence d'un déficit sélectif de la catégorie fonctionnelle *accord* plutôt que d'un trouble portant sur le temps. Wexler et al. (1998) précisent encore cette hypothèse, en ajoutant que les enfants TSDL ne sont capables de ne prendre en compte qu'un seul type de trait fonctionnel (accord, temps, personne,...), c'est l'hypothèse de la vérification unique, *unique Checking Constraint*. Cette hypothèse correspond à l'*ATOM (Agreement/Tense Omission Model)* (Hadley & Short, 2005; Rice, Tomblin, Hoffman, & Richman, 2004; Carson T. Schütze, 1997;

Schütze, 2001; Schütze & Wexler, 1996; Wexler, et al., 1998). Ce modèle explique l'omission d'un des deux marquages, et non exclusivement celui du temps et permettrait de rendre compte des erreurs de marquage de cas des pronoms fréquemment observées. En effet, l'usage de pronoms non-nominatifs en position sujet par les enfants TSDL est une erreur fréquemment relevée (Bishop, 1994; Loeb & Leonard, 1991; Moore, 1995, 2001). Ce type d'erreur est relevé par d'autres auteurs (« *her like sweets* », « *him going to the shops* », Pine et al., (2004 :913), qui discutent et remettent en question l'ATOM.

Les difficultés liées à la morphologie verbale des sujets TSDL entraveraient l'acquisition des verbes nouveaux (Jones & Conti-Ramsden, 1997; Nagy, Anderson, Scommer, Scott, & Stallman, 1989), qui serait un aspect du déficit lexical des enfants TSDL (Oetting, Rice, & Schwank, 1995; Shulman & Guberman, 2007). Jones et Conti-Ramsden (1997) indiquent qu'ils produisent moins de verbes en général que les enfants tout-venant. Et Rice & Bode (1993) ajoutent qu'ils produisent les mêmes types de verbes fréquents.

D'autres hypothèses à propos de la nature des troubles du développement du langage oral existent. Hamann, Penner et Lindner (1998) postulent l'existence d'un déficit sélectif des compléments. De plus, comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, van der Lely (1996) et van der Lely et al. (1998) définissent la nature du trouble par un déficit sélectif de l'opération syntaxique de mouvement.

D'autres morphèmes ont été étudiés, à savoir certaines prépositions (Grela, Rashiti, & Soares, 2004) les constructions passives (Leonard, Wong, Deevy, Stokes, & Fletcher, 2006) en anglais et en cantonais, les pronoms relatifs en anglais Schuele et al. (2000, 2001, 2005) et dans divers dialectes de l'anglais (Oetting & Newkirk, 2008), ainsi que des propositions complexes (Guendouzi, 2003).

A l'heure actuelle aucune de ces hypothèses ou de ces descriptions ne fait l'unanimité et ne s'applique à toutes les langues. Tout d'abord, les recherches tentant de démontrer l'hypothèse d'un déficit de la compétence linguistique, que ce soit des déficits généraux ou spécifiques, ne portent que sur l'anglais et l'allemand et ne s'appliquent pas dans toutes les langues.

Selon Loeb et Leonard (1988), les TSDL seraient plutôt liés à des capacités de traitement temporel réduites qui péjorent l'acquisition des morphèmes grammaticaux. Ainsi, selon cette hypothèse, il n'existe pas de différence entre la grammaire de ces sujets et celle des sujets tout-venant. Ce trouble se caractériserait plutôt par une période d'acquisition plus longue des morphèmes grammaticaux due à des difficultés de traitement. Un des arguments de cette perspective est que l'importance des troubles peut se réduire avec un entraînement spécifique des capacités de traitement.. Leonard et al. (2004) observent des cas d'amélioration, à la suite d'un

entraînement, dans la production des copules par des enfants TSDL. Tallal et al. (1973, 1974; 1985) et Tallal (1999) évoquent également des difficultés plus spécifiques de traitement des indices temporels. Les enfants TSDL auraient davantage de difficultés avec le traitement des stimuli de durée brève, que ce soit des sons ou des stimuli verbaux. Leur capacité linguistique et d'apprentissage n'est pas altérée, ce qui ouvre des possibilités dans la rééducation de ces troubles.

Gathercole & Baddeley (1990), Montgomery (1995) et Archibald et al. (2006) pointent un déficit de la mémoire de travail phonologique, qui s'observe lors de la répétition de mots longs (3 à 4 syllabes) par exemple. La répétition de non-mots serait un marqueur de la dysphasie selon cette hypothèse.

Chiat (2001), Leonard (1989) et Leonard et al. (1992) évoquent encore des difficultés de traitement générales qui s'observent en fonction des caractéristiques phonologiques des divers morphèmes grammaticaux. Ce seraient les morphèmes grammaticaux phonétiquement faibles, ou de courte durée qui seraient atteints (Gerken, 1991, 1994a, 1994b et Gerken et al., 1998). Ainsi, une étude inter-langue (Leonard, 1989) a pu montrer que certains morphèmes grammaticaux, atteints en anglais (morphologie verbale de la 3^{ème} personne du singulier (-s), du passé (-d), du verbe ou auxiliaire *be*,...), n'étaient pas atteints en hébreu et en italien, langues dans lesquelles ces morphèmes sont saillants phonétiquement.

Ces recherches se poursuivent à l'heure actuelle dans diverses langues, à propos par exemple, des déterminants en anglais (McGregor & Leonard, 1994), en italien (Bortolini, Caselli, & Leonard, 1997; Leonard & Bortolini, 1998; Leonard, Bortolini, Caselli, & Sabbadini, 1993; Power & Dal Martello, 1986), en suédois (Hansson, Nettelbladt, & Leonard, 2003; Leonard, Salameh, & Hansson, 2001), en espagnol (Aguilar-Mediavilla, Sanz-Torrent, & Serra-Raventos, 2002; Restrepo & Gutierrez-Clellen, 2001), en hébreu (Dromi, Leonard, & Shteyman, 1993)

Des difficultés de traitement phonologique sont par ailleurs évoquées à propos du traitement des groupes consonantiques par exemple (Maillart & Parrisé, 2006; Maillart, Van Reybroeck, & Alegria, 2005; Parrisé & Maillart, 2004, 2007), ou dans le repérage des rimes et l'apprentissage des comptines, signe d'habiletés méta-phonologiques déficitaires (Fazio, 1997; Joffe, 1998).

En dehors de ces capacités phonologiques, les capacités prosodiques des enfants présentant des troubles ont été également étudiées. Ces recherches se sont néanmoins intéressées à diverses fonctionnalités de la prosodie, à savoir le lien entre la prosodie et la morphosyntaxe (Snow, 1998), les aspects pragmatiques (Samuelsson, Nettelbladt, & Löfqvist, 2005), ou encore avec la structuration de l'information et les tours de parole (Wells & Local, 1993). La prosodie des enfants présentant des TSDL a cependant fait l'objet de très peu d'études, raison pour laquelle

nous n'avons pas rédigé un chapitre spécifique à la prosodie des enfants présentant des TSDL de manière symétrique à ce que nous l'avons fait pour l'adulte ou l'enfant tout-venant.

En français, comme dans d'autres langues, les recherches à propos des marqueurs des troubles spécifiques du développement du langage se sont appuyées sur des épreuves de répétition telles que l'ERG (Genouvrier, 2004), et des épreuves de langage induit telle que l'ISADYLE (Piérart, Comblain, Grégoire, & Mousty, 2007), ou encore les épreuves expérimentales proposées par Jakubowicz et al. (2003). Ces épreuves ont permis de mettre en évidence des difficultés avec les pronoms personnels et les flexions temporelles (Jakubowicz, Nash, Rigault, & Gérard, 1998; Jakubowicz & Tuller, 2009). Elles ont encore permis d'identifier des difficultés au niveau syntaxique avec notamment les phrases passives et une omission des sujets. Hamann et al. (2007) observent encore des difficultés relatives à la combinaison de plusieurs propositions.

Jakubowicz et al. (2003) observent des difficultés particulières avec les temps composés (Jakubowicz, 2003) et les pronoms clitiques objets (Jakubowicz, et al., 1998; Jakubowicz & Tuller, 2009), difficultés qui sont confirmées par Hamann (2004) et Hamann et al. (2003). Les difficultés relatives aux pronoms clitiques objet invalident selon Jakubowicz et al. (1998, 2009), l'hypothèse de surface de Leonard (2000), puisque des pronoms sont homophones avec les déterminants définis (*le, la,...*). Maillart, Schelstraete, & Hupet (2004), décrivent des âges d'acquisition des clitiques objet jusqu'à l'âge adulte, et demeurent difficiles pour les enfants d'âge scolaire, en compréhension.

Par ailleurs, les résultats à propos des auxiliaires contredisent selon Jakubowicz et al. (2003) l'hypothèse de l'Infinitif Optionnel Etendu, puisque les difficultés paraissent ne porter que sur les temps composés sans production d'infinitifs. Parisse et Le Normand (2000) ne valident pas non plus l'hypothèse de Rice et al. (1995) et Wexler (1998). Les erreurs des francophones sont des omissions qui disparaissent avec le temps. Les formes verbales non fléchies sont très rarement observées chez les enfants après l'âge de 3 ans. Cependant Paradis et Crago (2003, 2000) parviennent à une conclusion différente en considérant la racine du verbe, homophone avec la forme du verbe au présent comme équivalente à une forme à l'infinitif en anglais. Ils obtiennent ainsi des résultats qui leur permettent de confirmer l'hypothèse de l'Infinitif Optionnel Etendu.

Thordardottir et al. (2007) questionnent néanmoins la validité de ces marqueurs, en pointant le caractère induit de la plupart des données qui ont permis de définir des marqueurs dans diverses recherches. Avec des données conversationnelles, ces auteures n'ont pas pu déterminer de différences significatives, sur un type de morphème particulier, entre les enfants TSDL et les enfants tout-venant. Ainsi, le déficit des enfants TSDL porterait sur la morphosyntaxe en général plutôt que sur des marqueurs particuliers.

8.3 Un autre abord des troubles spécifiques du développement du langage : entre discours et interaction

La plupart des travaux qui portent sur les troubles spécifiques du développement du langage oral s'intéressent aux aspects formels et structuraux de ce trouble. Cette orientation, qui a comme nous l'avons vu précédemment des raisons historiques, est complétée depuis les années 80 de travaux qui se sont intéressés davantage aux aspects pragmatiques et discursifs relatifs aux TSDL. De la même manière que la perspective structuraliste et générative a induit la création de définitions ne portant que sur des aspects formels, ces travaux se sont inspirés des recherches relatives au développement du langage dans les perspectives fonctionnalistes et interactionnistes. Ces travaux ont amené à définir de nouveaux troubles, que nous avons évoqués brièvement précédemment, à savoir le *syndrome sémantique-pragmatique* ou le *trouble pragmatique* (*pragmatic impairment* en anglais). Comme nous l'avons évoqué précédemment, le lien entre ces troubles et les troubles structuraux précédemment décrits continue à être discuté. A la difficulté d'évaluer les aspects pragmatiques s'ajoute le fait que les travaux qui ont abordé cet aspect l'ont principalement fait dans le cadre d'une comparaison entre enfants tout-venant et enfants présentant des troubles spécifiques du langage portant sur le niveau structural. La question a longtemps porté sur l'existence de ce trouble pragmatique isolé et non associé à des difficultés structurales (McTear & Conti-Ramsden, 1992).

Sur le plan méthodologique, l'abord des aspects pragmatiques suppose de s'intéresser à d'autres unités d'analyse, le tour de parole ou le discours. Les critères utilisés jusqu'à présent pour définir ces troubles portaient exclusivement sur l'énoncé comme unité d'analyse. Or, Skarakis et Mentis (1991) observent que du fait des fréquentes omissions de morphèmes, ces sujets réalisent fréquemment ces constructions complexes sur plusieurs tours de parole, avec l'intervention étiayante de l'adulte. Dépasser le niveau de l'énoncé pour observer les énoncés précédents et suivants ainsi que les productions des autres locuteurs paraît donc pertinent. Par ailleurs, Schelleter et Leinonen (2003) observent que l'usage que font les enfants TSDL des pronoms et des expressions lexicales, en position syntaxique de sujet et d'objet, ne dépendraient pas uniquement de contraintes morphosyntaxiques mais qu'ils prendraient en compte l'opposition *given/new*, 'donné dans le discours/nouveau'. L'intérêt de cette observation est multiple. Tout d'abord, comme nous l'avons évoqué à propos des classifications des troubles spécifiques du

développement du langage, des troubles d'une nature autre que strictement linguistique et structurale sont fréquemment évoqués afin de définir la nature des TSDL. Il se révèle donc nécessaire de distinguer les TSDL des troubles pragmatiques précédemment évoqués. Au-delà de considérations sémiologiques hors de notre propos, ces observations soulignent le lien entre la syntaxe et la structuration informationnelle.

Un important axe de recherches à propos des troubles spécifiques du développement langage oral s'intéresse ainsi aux capacités discursives et à la production de narrations (Botting, 2002; de Weck & Rosat, 2003; Liles, 1993; Schaeffer, 2005; Schelletter & Leinonen, 2003; van der Lely, 1997). Les narrations constituent pour de nombreux auteurs un outil d'étude et d'évaluation permettant de prendre en compte les aspects pragmatiques (Botting, 2002; Peña et al., 2006; Wetherell, Botting, & Conti-Ramsden, 2007a, 2007b). MacLachlan et Chapman (1988) affirment que les narrations sont plus à même de faire apparaître des difficultés que les conversations libres. En effet, les narrations supposent davantage de planification et de gestion de la cohésion de la part de l'enfant – davantage de monogestion – que les conversations libres. Les narrations supposent davantage de prise en charge de la part de l'enfant de la cohésion du discours. L'adulte est censé moins intervenir pour prendre en charge la cohésion anaphorique. Par ailleurs, la production de narrations pourrait demeurer difficile pour les enfants dont les capacités structurales se rapprochent de la norme (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, & Zhang, 2004). Divers modes de présentation ont été proposés : l'histoire en images comme le proposent Tager-Flushberg (1995) chez l'enfant autiste ou van der Lely (1997) chez l'enfant présentant des TSDL, ou le rappel d'histoire (Bishop & Edmundston, 1987; Botting, 2002). Le mode de présentation de l'histoire a son importance puisque Dodwell & Barvin (2008) ont montré que les difficultés de l'enfant présentant des troubles, lors d'un rappel d'histoire, étaient en lien avec les difficultés de mémoire à court-terme de ces sujets. Wright & Newhoff (2001) évoquent également l'influence de difficultés dans la mémoire de travail. Ils observent également des difficultés cognitives liées à la réalisation d'inférences. Prelock & Panagos (1991) ont également établi un lien chez des enfants TSDL entre les difficultés de la production de récits avec des difficultés de traitement phonologique et syntaxique.

Des grilles d'analyse ont été développées afin d'évaluer les productions de narration. Le *Narrative Assessment Profile* (Bliss, McCabe, & Miranda, 1998) prend en compte la gestion des topiques, la séquence des événements, la fluence de l'histoire, la cohésion. Un autre abord des narrations est d'observer la compréhension d'histoire à partir de questions (Norbury & Bishop, 2002).

Un champ d'investigation concerne ainsi la comparaison entre les récits des enfants présentant des troubles pragmatiques avec ceux des enfants présentant un trouble spécifique du développement du langage, ou d'enfants autistes, afin de déterminer à quel récit ils se rapprochent le plus (Botting, 2002). Norbury et Bishop (2003) n'observent pas de différence entre les narrations produites par des enfants présentant des troubles pragmatiques et les enfants TSDL.

Un certain nombre d'observations générales ont été menées sur les récits d'enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage oral. Les enfants présentant des TSDL produiraient des discours ne contenant pas les informations appropriées à la construction du récit (Norbury & Bishop, 2003). Ils auraient des difficultés de planification (Baltaxe & D'Angiola, 1992; de Weck & Rosat, 2003; Epstein & Phillips, 2009; Merritt & Liles, 1987, 1989) et des problèmes de cohésion (Liles, 1993; Schelletter & Leinonen, 2003). Ces difficultés se prolongeraient par ailleurs jusque l'adolescence (Wetherell, et al., 2007a, 2007b).

Ces récits contiendraient moins de mots et d'énoncés (Hughes, McGillivray, & Schmidek, 1997; Newman & McGregor, 2006), moins de phrases complexes (Gillam & Johnston, 1992). Ces sujets produiraient également plus d'erreurs grammaticales dans leurs récits (Norbury & Bishop, 2003; Scott & Windsor, 2000) et la qualité générale de leur histoire serait plus pauvre (Newman & McGregor, 2006; Paul, Hernandez, Taylor, & Johnson, 1996; Tager-Flushberg, 1995).

Les recherches qui portent sur les récits d'enfants TSDL observent deux types d'aspects, à savoir la structure globale des récits, la structure narrative (de Weck, 1996a; de Weck & Rosat, 2003; Liles, 1985a, 1985b, 1993; Liles & Purcell, 1987; Merritt & Liles, 1989; Pearce, McCormack, & James, 2003) et la structure locale, liée à la complexité des énoncés produits et la cohésion (de Weck, 1996b; Liles, 1993). Selon Liles et al. (1993) et Norbury et al. (2003), ce sont davantage ces aspects locaux qui distinguent les enfants TSDL des tout-venant. Néanmoins, sur le plan global, Merritt & Liles (1987) affirment que les narrations des enfants présentant des TSDL contiendraient moins d'épisodes (Paul, et al., 1996) avec moins d'éléments introduits que les enfants du même âge (Merritt & Liles, 1987).

De Weck (1996b, 2003) et de Weck & Rosat (2003) comparent par ailleurs les narrations avec d'autres genres de discours en fonction de l'implication du locuteur dans le récit (récit d'expériences personnelles/narration) et de la jonction du récit avec la situation de production (situation de jeu/narration). Kaderavek & Sulzby (2000) étudient ainsi des récits d'expérience personnelle avec des situations de lecture de livre. Ainsi, les sujets dysphasiques réalisent davantage de réintroductions de référents dans cette dernière situation que les enfants tout-venant, différence qui n'existe pas dans les récits d'expérience personnelle. Ce résultat suggère une sensibilité des enfants dysphasiques aux conditions de production.

Au niveau de la connexion, il existerait moins de liens à l'aide de connecteurs (de Weck, 1996b; de Weck & Rosat, 2003). Les enfants présentant un TSDL produiraient des types de connecteur différents que les tout-venant et produiraient plus d'erreurs de connexion (Baltaxe & D'Angiola, 1992). Les événements seraient moins bien reliés par des organisateurs temporels et causaux (Norris & Bruning, 1988). Par ailleurs, de Weck et Rosat (1996b) et de Weck & Rosat (2003) observent des variations en fonction du genre de discours, la connexion étant plus difficile dans le cas des narrations.

Du point de vue référentiel, ces récits présenteraient moins de liens cohésifs (Liles, 1985a, 1985b) plus vagues et ambigus (Reed, Parchell, Coggins, & Hand, 2007). Par ailleurs, ces récits contiendraient moins de développements thématiques (Newman & McGregor, 2006). Merrit & Liles (1989) et Liles (1993, 1996) étudient les productions d'enfants dysphasiques et tout-venant à partir de narrations de films avec deux types d'interlocuteur, un interlocuteur informé et un interlocuteur non-informé. Elle s'appuie sur une classification des liens anaphoriques selon leur niveau de complétude et d'ambiguïté. Le discours des enfants présentant des troubles comporte davantage de liens erronés, qui fournissent une information ambiguë (Liles, 1993, 1996). Paul et al. (1996) reprennent la classification utilisée par Liles (1993, 1996) et montrent que les enfants présentant des troubles du langage auraient des troubles de l'organisation discursive et la formulation. De Weck (2004a, 2004b) et de Weck & Rosat (2003) obtiennent le même type de résultat en montrant que les enfants présentant des troubles du langage ont des difficultés liées à la cohésion. Lors du maintien de référent, ils ont des difficultés à produire des liens anaphoriques non ambigus. Par ailleurs, lors des introductions de référents, ils ont davantage de difficultés à prendre en compte le niveau de connaissances partagées avec leurs interlocuteurs et produisent des introductions inappropriées.

Baltaxe et D'Angiola (1992) étudient la cohésion dans une situation de jeu en comparant des enfants dysphasiques avec des enfants tout-venant et des enfants autistes en reprenant les classifications de Halliday et Hasan (1976). Les enfants dysphasiques se distinguent des enfants tout-venant et ne présentent pas de différences significatives avec les enfants autistes quant aux adéquations des liens anaphoriques. Par ailleurs, ces différences s'observent pour tous les types de liens de cohésion (ellipse, référence et connexion).

De Weck (1996b, 2004a, 2004b, 2006) et de Weck et Rosat (2003) observent que les difficultés des sujets présentant des troubles apparaissent principalement dans les narrations où la cohésion repose davantage sur les expressions référentielles et donnent lieu, plus que d'autres genres de discours à la production de chaînes référentielles. L'hypothèse soulevée par de Weck (2004a) est

que les difficultés morphosyntaxiques locales, telles que l'omission des déterminants, apparaissent secondairement. Les sujets TSDL présentent principalement des difficultés discursives.

Van der Lely (1997) observe au contraire un profil comparable des enfants dysphasiques avec les enfants tout-venant plus jeunes, malgré les omissions de déterminants et de pronoms décrits dans la littérature. De même Schaeffer (2005) affirme que les difficultés des enfants présentant des TSDL sont linguistiques dans leur nature et non pragmatiques (cf. également Schaeffer & Hacoen, 2003). Cette divergence serait liée à la différence de présentation des données ainsi qu'à la différence de population étudiée. Van der Lely (1997) étudie en effet spécifiquement la catégorie qu'elle dénomme grammatical SLI. Par ailleurs, les omissions seraient observées lorsque ces éléments ont une fonction pragmatique faible, ce qui rejoindrait l'idée d'économie évoquée par Givón (1995a, 1995b).

Enfin, Fey et al. (2004) observent que les filles produisent des récits de meilleure qualité et plus longs que les garçons, ce qui biaiserait certains des résultats dans la mesure où les populations de dysphasiques sont principalement des garçons. Les enfants dysphasiques produisent des récits moins longs et de moindre qualité que les autres sujets étudiés.

Peu de travaux portant sur les aspects discursifs se sont intéressés aux constructions syntaxiques impliquées dans la structuration informationnelle, c'est ce à quoi se sont attelés Jullien (2009) et de Weck & Jullien (2013). Ces auteurs étudient les constructions syntaxiques produites dans le cadre des introductions de référents dans des narrations produites par des enfants présentant des TSDL et des enfants tout-venant. Ces auteurs prennent en compte, entre autre, les constructions présentatives en *il y a* en considérant ensemble les constructions présentatives clivées et les autres configurations syntaxiques dans lesquelles *il y a* est impliqué. Ce regroupement se justifie par la difficulté d'établir une frontière crédible entre les divers types de configurations syntaxiques, évoquée régulièrement au fil de notre exposé, entre la construction présentative clivée et les constructions en *il y a... il* par exemple. L'accent est porté dans cette recherche sur la position pré-verbale ou post-verbale des expressions référentielles dans les introductions de référents. De manière générale, les enfants présentant des troubles du langage produisent davantage de dislocations à droite et à gauche que les enfants tout-venant. Ils produisent moins de constructions présentatives en *il y a* ou en *c'est*. Ces auteurs n'observent des présentatifs en *il y a* qu'à partir de 8 ans chez les enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage. La production de dislocations permettrait aux enfants présentant des troubles de contourner la production de constructions plus complexes. Les constructions disloquées ne consisteraient qu'en un élément produit avant ou après une proposition et qui

entretient avec lui un rapport de proximité, voire comme nous l'avons vu un lien prosodique, et qui contient un élément résomptif avec ce dernier. Comme le remarque De Cat (2002, 2007):

«it seems that the dislocation construction enables children to express 'cheaply' things that would otherwise require a lot of resources (syntactic or otherwise) not yet available to them. They can thereby avoid pronouncing (and probably projecting) the embedded clause of the cleft while still conveying what they wanted to. »»

(De Cat 2002, 2007:266)

Cette observation nous paraît d'autant plus pertinente que ces enfants produisent encore davantage d'*étiquetages* 'labelling' (Hickmann, 2003) qui sont des constructions dans lesquels les enfants introduisent un référent à l'aide d'une expression référentielle sans fonction syntaxique. Ces étiquetages sont très proches des descriptions de Schaeffer and Matthewson (2005) et des *fragments* de De Cat and Tsoulas (2006) chez l'enfant plus jeune. Les enfants tout-venant de cette étude, âgés de plus de 5 ans ne produisent pas ce type de constructions. Ces étiquetages révèlent tout d'abord les difficultés morphosyntaxiques de cette population. Ces constructions se rapprochent en fait des constructions disloquées, dans la mesure où dans le cas des étiquetages, une expression référentielle est produite en dehors de toute proposition, mais contrairement aux constructions disloquées, sans élément résomptif avant ou après dans une proposition proche. La seule différence entre les étiquetages et les éléments disloqués repose sur le fait que dans le premier cas, les propositions suivantes ou précédentes ne paraissent entretenir aucun lien prosodique qui laisserait entendre qu'elles puissent être considérées comme des constructions disloquées avec cet élément isolé.

Ces auteurs comparent le contexte de production de ces constructions syntaxiques entre des introductions de référents dans des récits produits à des interlocuteurs qui connaissent l'histoire et à d'autres présentés comme ne la connaissant pas. Ce critère des connaissances partagées entre les interlocuteurs ne permet pas d'observer des différences entre les deux populations pour les expressions référentielles en fonction sujet et objet, et ce, encore une fois, quelque soit le type d'expression référentielle impliquée dans ces constructions syntaxiques. Ces auteurs n'observent pas non plus, avec l'adulte connaissant l'histoire, de différence significative pour les constructions présentatives en *il y a* et les étiquetages. Ils observent cependant que les enfants présentant des troubles produisent davantage de dislocations à gauche avec ces adultes. Avec les adultes qui ne connaissent pas l'histoire, les enfants présentant des troubles produisent en revanche davantage de constructions disloquées et moins de constructions présentatives en *il y a* et principalement à 6-7

ans, âge auquel les enfants présentant des troubles ne produisent pas de constructions présentatives. A cet âge, ces enfants produisent encore significativement plus d'étiquetages avec l'adulte ne connaissant pas l'histoire. Il semblerait donc que ces enfants soient sensibles aux différences de connaissances partagées dans la mesure où ces enfants modifient leurs productions selon ce paramètre. De plus, la production de ces étiquetages ne paraît pas sous-tendue seulement par des difficultés structurales.

La comparaison de ces résultats pour les constructions syntaxiques avec les observations de la littérature et les résultats obtenus avec les expressions référentielles ainsi que les déterminants utilisés pour introduire un référent dans cette recherche, les conclusions pour les constructions syntaxiques paraissent contradictoires. Tout d'abord, les deux populations d'enfants produisent le même nombre d'expressions référentielles nominales ou pronominales, quel que soit le niveau de connaissances partagées avec l'adulte, ce qui contredit certains travaux (cf. Schelleter, Leinonen, 2003) qui étudient des enfants plus jeunes. Les enfants présentant des troubles produisent davantage d'omissions d'expressions référentielles ce qui est en lien avec les observations de Jakubowicz et al. (1998, 2009) et plus d'expressions référentielles indéterminées. Les enfants présentant des troubles produisent par ailleurs davantage de déterminants définis et moins d'indéfinis. Ils omettent encore davantage de déterminants. Ensuite, en prenant en compte les connaissances partagées, ces auteurs observent que les enfants présentant des troubles du langage produisent davantage d'expressions référentielles nominales définies avec les adultes ne connaissant pas l'histoire et moins d'indéfinies avec ceux ne la connaissant pas. Ces observations concordent avec celles de de Weck & Rosat (2003) et contredisent celles de Schaeffer (2005), qui étudie là encore des enfants plus jeunes.

Ainsi le résultat relatif aux constructions syntaxiques laisse entendre que les enfants présentant des troubles du langage seraient sensibles aux changements de connaissances partagées entre les interlocuteurs tandis que les résultats avec les expressions référentielles et les déterminants amènent à une conclusion distincte. Ceci pourrait confirmer la pertinence de la distinction opérée par Hickmann et al. (1996) entre le marquage local et global de l'information. Par ailleurs, ce type de résultat laisse penser que le débat sur la nature structurale ou pragmatique des troubles est un héritage d'une perspective structuraliste et modulaire. Syntaxe et structure informationnelle, comme le suggère De Cat (2002, 2007) fonctionneraient de paire et seraient imbriquées.

8.4 La conversation et les troubles spécifiques du développement du langage

D'autres études à propos des troubles du langage relèvent une difficulté de gestion de la conversation (Adams & Bishop, 1989; Bishop, 1989b; de Weck & Rosat, 2003). Les enfants TSDL auraient davantage de difficultés à initier des conversations (Conti-Ramsden & Gunn, 1986) et à s'intégrer dans la conversation (Brinton, Fujiki, Campbell Spencer, & Robison, 1997; Fujiki & Brinton, 1994; Rice, Sell, & Hadley, 1991). Ce manque d'initiation pourrait avoir pour origine les difficultés langagières de ces sujets, qui sont susceptibles d'entraver les capacités de ces derniers en conversation, qu'elles soient morphologiques (Craig & Evans, 1993; Evans, 1996; Hadley & Rice, 1991; Rice, et al., 1991) ou phonologiques (Bishop & Edmunston, 1987). Les expériences conversationnelles négatives provoquées par ces difficultés auraient donné lieu à ces difficultés conversationnelles. Rice et al. (1991) comparent le comportement de ces sujets en interaction au comportement des locuteurs non natifs.

Liiva et al. (2005) montrent que les enfants TSDL initient moins d'échange au cours d'une situation de jeu avec des pairs et qu'il leur faut plus de temps que les tout-venant pour initier cet échange. Par ailleurs, ils recevraient moins d'invitations à l'échange. Le nombre d'énoncés qu'ils produisent lors de l'échange et le nombre d'invitations qu'ils reçoivent de la part de leurs pairs sont corrélés avec leur niveau de langage. Divers travaux observent que les enfants présentant des TSDL initient peu l'interaction (Liiva & Cleave, 2005; Panagos, Katz, Kovarsky, & Prelock, 1986; Prutting, Bagshaw, Goldstein, Jukowiz, & Umen, 1978).

Adams et Bishop (1989) relèvent également un certain nombre d'interventions qui se limitent au non-verbal. De plus les productions verbales des enfants présentant des TSDL sont marquées par des recherches de mots, des pauses et des énoncés interrompus (Guendouzi, 2003). McTear (1985a; 1985b) s'intéresse également aux initiations de réparation de l'enfant.

Les réparations ont été étudiées dans divers travaux (Brinton & Fujiki, 1982; Brinton, Fujiki, Loeb, & Winkler, 1986a; Brinton, Fujiki, & Sonnenberg, 1988; Brinton, Fujiki, Winkler, & Loeb, 1986b; Fujiki, Brinton, & Sonnenberg, 1990; Hardgrove, Straka, & Medders, 1988; Leonard, 1986; McTear, 1985a; Merrison & Merrison, 2005). Ces études se sont intéressées dans un premier temps aux réactions de l'enfant aux demandes de réparation adressées par l'adulte (Brinton, Fujiki, Loeb, & Winkler, 1986b; Brinton, et al., 1988; Brinton, et al., 1986a; McTear, 1985). D'autres travaux ont porté sur les réparations suite à des chevauchements (Fujiki, et al., 1990; Hick, Joseph, Conti-Ramsden, Serratrice, & Faragher, 2002). Leonard (1986) observe que

les enfants avec un déficit langagier de 2 à 3 ans effectueraient davantage de réparations que les enfants avec un développement typique. Brinton & Fujiki (1982) observent que les enfants présentant des TSDL de 5 et 6 ans effectueraient au contraire moins de réparations.

Bishop et al. (2000) étudient de quelle manière les enfants avec trouble répondent aux sollicitations de l'adulte. Ces auteurs relèvent que ces sujets répondent moins que les enfants tout-venant aux sollicitations de l'adulte, ce que confirment Hadley et Rice (1991). De plus, Brinton et Fujiki (1982) observent également que les enfants répondent de manière inadéquate aux questions, davantage que les sujets tout-venant. Selon Hadley et Rice (1991) ces difficultés pourraient être dues à des problèmes de compréhension ou des problèmes de formulation. Néanmoins, Bishop et al. (2000) postulent au contraire que certaines réponses inadéquates qu'elles ont pu observer n'auraient pas pour origine des difficultés langagières mais plutôt des difficultés pragmatiques. Fujiki, Brinton, Clarke (2002) rappellent ainsi que la conversation suppose la coordination les informations sémantiques, syntaxiques, phonologiques, pragmatiques et contextuelles et que leurs difficultés langagières n'interviendraient donc pas seules dans leurs difficultés conversationnelles.

Ensuite, Craig et Evans (1989, 1993) montrent que les enfants TSDL ont plus de difficultés dans l'échange de tours de parole, notamment dans l'alternance des tours de parole, dans les délais de prise de tours, l'adéquation des interventions avec les tours de parole précédents ainsi que les fréquentes interruptions de tours de parole. Dans les cas de chevauchements, ces enfants réaliseraient moins de réparations que les sujets tout-venant lorsque ces chevauchements interviennent à l'intérieur d'un tour de parole (Fujiki, et al., 1990). Ces locuteurs auraient davantage de difficultés à répondre aux demandes de clarification de leurs interlocuteurs (Brinton, et al., 1982, 1986a, 1986b, 1988;). Par ailleurs, dans les cas où les informations fournies par leurs interlocuteurs sont insuffisantes, Donahue, Pearl et Bryan (1980) observent que les enfants TSDL réalisaient moins de demandes de clarification. Ces derniers ne prendraient pas part à l'élaboration du topique de manière interactionnelle et ne produiraient de marques d'acceptation du topique ou des demandes de clarification.

Des difficultés liées à la gestion des topiques (Brinton, et al., 1997; Conti-Ramsden, 1990), lors de l'introduction de nouveaux topiques notamment (Radford & Tarplee, 2000). Par ailleurs, ces sujets auraient tendance à trop initier et poseraient des questions non appropriées aux connaissances partagées (Adams & Bishop, 1989; Bishop & Adams, 1989).

Si, comme nous l'avons dit précédemment, les enfants TSDL auraient des difficultés à s'intégrer dans la conversation avec leurs pairs (Fujiki & Brinton, 1994; Rice, et al., 1991) par ailleurs, leurs pairs s'adressaient moins à eux (Rice, Hadley, & Alexander, 1993).

A propos des parents dans les conversations entre enfants TSDL et adultes, un premier axe de recherche a été de tenter de démontrer des différences entre les parents d'enfants TSDL avec les parents d'enfants tout-venant (Ruser et al., 2007). Ces auteurs ont pu identifier un déficit de communication chez les parents d'enfants TSDL.

Un second axe de recherche a davantage cherché à observer les stratégies d'étayage de l'adulte (de Weck, 1998, 2001, 2006), en les considérant comme induites au cours de l'interaction par les interventions de l'enfant et non plus comme une particularité « endogène » de l'adulte. Yont, Hewitt, & Miccio (2002) se sont par exemple intéressées aux demandes de clarification et aux réparations réalisées par l'adulte. Ainsi, les mères d'enfants présentant des troubles du langage reformulent plutôt qu'elles ne demandent des clarifications (Conti-Ramsden, Hutcheson, & Grove, 1995; de Weck, 2006; Nelson, Welsh, Camarata, Butkovsky, & Camarata, 1995).

Par ailleurs, ces mères adressent moins de reprises des topiques de l'enfant (Vigil, Hodges, & Klee, 2005). Conti-Ramsden, Friel-Patti (1983, 1984) attribuent ce type de comportement au fait que les enfants avec trouble introduisent moins de topiques dont les mères peuvent accuser réception. Néanmoins, Paul et al. (1991) obtiennent des résultats différents en rapportant ces reprises au nombre d'énoncés produits susceptibles d'être repris.

Enfin, en dehors de ces difficultés conversationnelles, les enfants TSDL présenteraient des difficultés de sociabilité (Conti-Ramsden & Botting, 2004; Hart, Fujiki, & Hart, 2004), jusqu'à l'adolescence (Durkin & Conti-Ramsden, 2007).

La perspective de l'analyse conversationnelle s'est intéressée aux participants d'une conversation présentant des difficultés langagières. Des travaux ont par exemple porté sur les conversations impliquant des personnes présentant une aphasie et/ou une dysarthrie (Antaki & Wilkinson, 2012; Bloch, Beeke, & Miller, 2011; Bloch & Wilkinson, 2011; Conti-Ramsden & Botting, 2004; Goodwin, 1995; Schegloff, 2003; Wilkinson, 2009; Wilkinson, Beeke, & Maxim, 2010; Wilkinson, Bryan, & Sage, 2010), présentant un trouble envahissant du développement (Conti-Ramsden & Botting, 2004; Dickerson, Rae, Stribling, Dautenhahn, & Werry, 2004; Stribling, Rae, & Dickerson, 2007, 2009; Wotton, 1995), une surdité (pour des enfants sourds de parents entendant) ou encore des troubles spécifiques du développement du langage (TSDL) – *Specific Language Impairment (SLI)* en anglais (Conti-Ramsden & Botting, 2004; Radford & Mahon, 2010; Radford & Tarplee, 2000; Tykkyläinen, 2010). Des travaux se sont également intéressés aux moyens alternatifs de communication – *augmentative and alternative communication (AAC)* en anglais – (Bloch, 2011; Clarke & Wilkinson, 2010; Conti-Ramsden & Botting, 2004). Ces études ont permis d'aborder sous un angle neuf certaines notions développées dans le cadre de l'analyse conversationnelle comme la notion de *participation* en prenant en

compte de quelle manière un locuteur présentant des troubles du langage met en évidence à l'autre, qu'il s'oriente avec lui dans une certaine activité au sein de l'interaction, que ce soit par des regards, des gestes ou des mouvements (Conti-Ramsden & Botting, 2004; Goodwin & Goodwin, 1986, 2004; Radford & Mahon, 2010). De manière générale :

« how damage to the linguistic resources of a speaker leads to a recognition of the situated practices used by multiple participants to build meaning and action within interaction. »

(Goodwin, 1980 :76)

Ainsi, les partenaires de la personne présentant les troubles du langage suppléent aux difficultés de cette dernière en proposant un étayage lexical et syntaxique ou tout simplement afin de poursuivre l'échange conversationnel. La prosodie participe à cet étayage en portant à l'attention de la personne présentant des troubles les éléments de leur tour de parole sur lequel ils veulent échanger. Les locuteurs présentant des troubles utilisent également la prosodie afin de s'appuyer sur le tour précédent des autres locuteurs. Ainsi,

« interlocutors provide the lexical and syntactic structure that he can't produce. They must shape their contributions in quite specific ways (...) by using rising intonation to formulate what they are saying for him as a candidate proposal, an action that makes relevant a subsequent response from Chil. »

(...)

« Chil relies upon the ability of his interlocutors to link what he is displaying through prosody and gesture to specific lexical items provided by their earlier talk. »

(Goodwin, 1980 :77)

Plus généralement, l'intérêt pour de telles conversations impliquant des locuteurs présentant des troubles du langage apporte un regard neuf sur la nature d'une interaction verbale ainsi que sur le fonctionnement des conversations. Ainsi,

« what is involved here is not hearership as a passive process of waiting for the next opportunity to speak but a participation framework characterized by active, differentiated work within a single turn. »

(Goodwin, 1980 :67)

Comme le souligne Radford et Tarplee (2000), la perspective de l'analyse conversationnelle permet d'aborder les troubles du langage sous un angle distinct, sans forcément se contenter de pointer directement les déficits de l'enfant et de comparer ses productions avec des enfants de sa classe d'âge mais elle propose au contraire d'observer le travail interactionnel de l'enfant. Ainsi,

« an alternative method (...) is to try to understand just how these children's conversational behaviours accomplished particular kinds of interactional works in the context in which they appear, the effect that they have over subsequent turns at talk, and how they are interpreted by other participants in conversational exchanges. »

(Radford & Tarplee, 2000 :390)

Comme nous l'avons vu précédemment, un certain nombre d'études ont étudié les conversations impliquant des enfants TSDL (Brinton, et al., 1997; Conti-Ramsden & Botting, 2004; McTear, 1985a,1985b). La plupart des travaux à propos des TSDL sont des études expérimentales qui se sont employées à comparer deux populations. Certaines études qualitatives se sont employées à étudier des interactions quotidiennes impliquant des enfants présentant des TSDL (Conti-Ramsden & Botting, 2004; Conti-Ramsden & Gunn, 1986; McTear, 1985b). La perspective de l'analyse conversationnelle s'est également intéressée aux conversations impliquant ces enfants. Ces travaux portent sur différents contextes d'interaction, dont les interactions avec les logopédistes/orthophonistes (Tykkyläinen, 2010). Cette approche permettrait de participer au diagnostic différentiel de certains troubles entre les atteintes spécifiques au langage et les atteintes plus pragmatiques voire autistiques, dont les enfants qui les présentent pourraient avoir plus de difficultés à réaliser des réparations de manière aisée du fait de leur difficulté à intégrer l'intersubjectivité (Gardner, 2006).

Tykkyläinen (2010) a par exemple étudié les mécanismes de réparation dans les conversations dans lesquelles les enfants présentant des TSDL sont impliqués. Hardgrove (Hardgrove, et al., 1988) et Tykkyläinen (2010) observent que les initiations de réparations des enfants TSDL sont adaptées au contexte et peuvent être d'ordre variée : spécifiques ou générales.

Radford et Tarplee (2000) observe que les enfants présentant des troubles du langage d'ordre pragmatique initiaient peu de nouveaux topiques de manière collaborative. Les initiations sont peu en lien avec les énoncés précédents et sont réalisées de manière abrupte. En reprenant la terminologie de Button & Casey (1984, 1985) déjà évoquée précédemment, ces auteurs observent peu de *stepwise movement* ou de *topic shading* et préféreraient utiliser des initiations de topique plus abruptes, contraignant l'interlocuteur. Par ailleurs, ces enfants produisaient de nombreuses

initiations de nouveaux topiques dans un temps limité.

9 Questions de recherche et méthodologie

Ce parcours de la littérature nous a amené à aborder les divers aspects des configurations syntaxiques développés dans la littérature à propos des configurations syntaxiques en *il y a*, en termes syntaxiques et distributionnels, sémantiques et informationnels. Nous avons également présenté les travaux relatifs à la prosodie qui ont abordé les contours mélodiques de ce type de configuration syntaxique. Nous avons ensuite présenté les travaux relatifs aux diverses étapes du développement langagier chez l'enfant tout-venant et aux caractéristiques du langage des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage.

Enfin, nous avons présenté la perspective de la linguistique interactionnelle en insistant sur certains aspects de cette approche. Nous avons rappelé que dans cette perspective, la syntaxe est considérée comme dans sa dimension *émergente*. Elle se configure au fil de l'alternance des tours de parole, en de manière *(inter)dépendante* avec les activités dans lesquelles sont impliqués les participants de l'échange conversationnel. Cet abord suppose donc à la fois la prise en compte de la *temporalité* et de la *séquentialité* des productions langagières.

Ces divers aspects nous permettent désormais de développer nos questions de recherche.

9.1 Les questions de recherche

Notre intérêt pour les configurations syntaxiques en [*il y a SN*] est multiple. Tout d'abord nous avons vu que ce segment peut être impliqué dans un large éventail de configurations syntaxiques qui ont donné lieu à une grande variété de descriptions. Ces diverses approches ont cependant considéré ces configurations syntaxiques de manière post hoc, en ne prenant pas en compte la temporalité de leur production. Elles ne prennent pas en compte de quelle manière ces configurations syntaxiques se déploient dans l'alternance des tours de parole ni les activités qui sont accomplies au fil de leur production. Cet abord les amené à définir des catégories entre les diverses configurations syntaxiques sur des seules bases structurales et informationnelles et à choisir une terminologie parfois confondantes pour qui veut intégrer des aspects interactionnels et envisage d'adopter une perspective praxéologique et émique.

Notre recherche se propose d'aborder ces configurations de manière distincte. Nous nous proposons dans un premier temps de décrire le format de réalisation des diverses configurations

syntaxiques que nous avons relevées dans notre corpus. Par *format* de réalisation, nous entendons tenter de dégager des régularités dans le déploiement des configurations syntaxiques au fil de l’alternance des tours de parole. Nous entendons rendre compte dans nos analyses de l’emplacement séquentiel des segments [*il y a SN*] : en début ou en fin de tour de parole, ou de séquence conversationnelle, suite à une question ou dans le contexte d’un chevauchement ou de l’absence de prise de tour de parole. Nous prenons par ailleurs en compte la prosodie dans la description de ce format.

Pour chaque format de réalisation décrit, nous prenons en compte les activités dans laquelle sont impliqués les participants de l’échange conversationnel. Dans la perspective de la linguistique interactionnelle, la syntaxe se configure de manière ad hoc en vue de l’accomplissement des activités. Il est donc nécessaire dans cette perspective de définir des activités dans lesquelles sont impliqués ces divers formats de réalisation.

Pour chacun de ces formats de réalisation, nous souhaitons souligner de quelle manière les participants de l’échange s’orientent conjointement vers la réalisation d’une des configurations syntaxiques. Notre intérêt pour les configurations syntaxiques en [*il y a SN*] est que le segment [*il y a SN*] peut être impliqué dans une grande variété de configurations, parmi lesquelles la construction présentative clivée, les segments [*il y a SN*] sans continuité syntaxique et les autres types de configurations évoquées du type *il y en a ils ont mauvais caractère* (Choi-Jonin, Lagae, 2005). Ainsi, les autres participants de l’échange ne peuvent pas s’appuyer sur la seule syntaxe pour anticiper la poursuite du segment [*il y a SN*]. Notre hypothèse est qu’il peut s’appuyer sur l’activité en cours afin d’anticiper la continuité éventuelle de la construction syntaxique. Nous tenterons de montrer en quoi la prosodie participe à indiquer aux autres participants de l’échange le segment [*il y a SN*] la continuité de ce segment.

Par ailleurs, la linguistique interactionnelle considère la syntaxe est produite de manière *collaborative* et *distribuée*. Nous allons donc tenter de relever les phénomènes de production collaborative et les diverses interventions des autres participants de l’échange dans le tour de parole du locuteur.

Notre intérêt pour les échanges conversationnels impliquant des enfants participe de ces questions de recherche. Lorsque l’adulte est en interaction avec des enfants, il peut lui proposer en fonction de son niveau de langage, un étayage. Ce type d’interaction fournit donc un effet de loupe sur la nature collaborative et distribuée du langage, dans la mesure où l’adulte intervient alors dans le tour de parole de l’enfant, à certains emplacements séquentiels, et oriente l’attention de l’enfant en gérant l’avancée de l’échange conversationnel comme les transitions topicales.

Enfin, notre intérêt pour les échanges conversationnels entre un adulte et un enfant présentant des troubles du langage, tout en nous permettant d'observer encore davantage que chez l'enfant tout-venant ces divers aspects, va nous permettre vraisemblablement des formes de réalisation formelle sensiblement distinctes que chez l'adulte et l'enfant tout-venant. Cependant, si l'idée est que les configurations syntaxiques se déploient dans un format actionnel, nous devrions retrouver des formats actionnels tels que ceux trouvés chez l'adulte ou les enfants tout-venant, mais qui induisent des réalisations formelles distinctes.

Notre propos sera donc d'apporter un regard nouveau sur une construction syntaxique dite parfois *mal aimée* des linguistes (Bichard, 1997, 1999) malgré l'intérêt certain que les configurations syntaxiques en *il y a* représentent sur le plan de la syntaxe, de la sémantique, de la structure informationnelle, de l'acquisition du langage et comme nous le verrons sur le plan interactionnel.

9.2 Notre corpus

Maintenant que nous avons précisé nos questions de recherche, il nous reste à présenter le corpus que nous avons choisi afin d'y répondre. Notre corpus se compose de trois volets. Une première partie de notre corpus est constituée d'environ 9h d'enregistrement audio et vidéo issu du Projet de Recherche FNRS intitulé « Les constructions topicales et focales comme ressources interactionnelles. Une *investigation* sur l'axe *grammaire - interaction* sociale » (FNS PP001 - 68685) dirigée par Pekarek Doehler à l'Université de Neuchâtel. Ces données sont tirées d'une recherche à propos de l'enseignement des langues et du bilinguisme. La majorité des données sont des conversations entre enseignants de langue animées par un modérateur à propos du bilinguisme. Certains corpus comprennent des discussions entre des élèves et un modérateur. Ces données sont intitulées FNRS suivi d'une lettre renvoyant à la section du corpus et un nombre qui renvoie au numéro de ligne du début de cet extrait.

Nous disposons de 8 enregistrements sonores :

- Enregistrement FNRS A : 1h 40
- Enregistrement FNRS B : 1h40
- Enregistrement FNRS C : 1h
- Enregistrement FNRS D : 1h 40
- Enregistrement FNRS E : 40 min.
- Enregistrement FNRS F : 40 min.

- Enregistrement FNRS I : 1h 15
- Enregistrement FNRS J : 1h 15

Les conventions de transcription de ces données, tirées du projet de recherche à propos du bilinguisme, ont été adaptées aux conventions de transcription de l'analyse conversationnelle. Les transcriptions ont ensuite été vérifiées par un transcripateur qualifié, l'un(e) des assistant(e)s du projet de recherche FNRS.

Dans ces données nous retrouvons un certain type d'activités. Tout d'abord, les participants de ces interactions produisent des récits à propos de leur pratique d'enseignant et débattent de certains aspects théoriques relatifs au bilinguisme.

Afin d'étudier le déploiement des configurations syntaxiques en *il y a* nous avons choisi d'étudier des productions d'enfants présentant des troubles du langage du type TSDL en interaction avec un adulte. Nous avons choisi d'étudier des récits à partir d'une histoire en images, et de discussions entre adultes et enfants à propos de ces récits, tirés d'un projet de recherche. Ce projet de recherche dirigé par Virginie Laval de l'Université de Poitiers (France), dans lequel la chaire de logopédie de Neuchâtel a été impliquée, s'intitulait « Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire – Evaluation du développement des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique ». Ce projet a regroupé une équipe du CNRS ainsi que les universités de Paris V-René-Descartes, la Chaire de Logopédie de Neuchâtel, l'Université Catholique de Louvain, le service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent du Centre hospitalier Henri Laborit de Poitiers et a reçu le soutien de l'ACI Ecole et Sciences Cognitives suite à un appel à propositions en 2001 en France intitulé « Apprentissage des langues: dysfonctionnement et remédiations ». Il s'agissait d'une étude comparative entre enfants tout-venant et enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage. Le volet de cette recherche développé à Neuchâtel a donné lieu à un certain nombre de publications (de Weck & Jullien, 2013; Ingold, Jullien, & de Weck, 2005; Jullien, 2009).

Dans le cadre de ce projet, il a été demandé à chaque enfant de produire deux récits (*La Pierre* et *Cubitus*, cf. Annexes) à partir d'une histoire en images, présentées par ordinateur, que l'enfant ne pouvait pas voir au moment où il produisait ses récits. Chaque récit a été réalisé trois fois. Une fois les images visionnées, l'enfant peut commencer à produire un premier récit (dénommé *Autonome*), sans pouvoir voir les images. Il peut cependant revoir les images s'il en a besoin, mais il doit alors interrompre son récit pour le reprendre une fois les images cachées de nouveau. Il s'en suit une discussion à propos du récit (dénommé *Etayage*). Deux autres récits ont encore été

produits: un récit réalisé à nouveau au même adulte (dénommé *Initié*) et un récit réalisé à un autre adulte présenté comme ne connaissant pas l'histoire (dénommé *Profane*). Nous disposons donc de récits et de séquences plus interactionnelles (la séquence dénommée *étayage*), avec des séquences argumentatives, durant lequel l'adulte s'assure que l'enfant a bien compris l'histoire en lui posant des questions.

Si dans notre recherche, nous ne réalisons pas à proprement parler d'étude comparative entre une population présentant des troubles spécifiques du développement du langage et des enfants tout-venant, le cadre méthodologique a le mérite de pointer la notion de connaissances partagées. Or, si l'on en croit la littérature chez l'adulte et chez l'enfant, la production de certaines constructions syntaxiques varient en fonction du critère des connaissances partagées. les dislocations à gauche et la construction présentative clivée en *il y a*.

Les données de ce projet de recherche seront intitulées *Cognitive*, avec les initiales de l'enfant, la phase du récit, sa population (TD est seulement indiqué pour les enfants typiques) et de l'âge des enfants.

Ces données sont intitulées *Cognitive* dans notre recherche, suivi de la phase de récit (*Initié*, *Profane*, *Autonome*, *Etayage*). Nous avons également indiqué les initiales de l'enfant et son âge pour chaque extrait. Nous avons exploité 13 enregistrements sonores d'enfants présentant des troubles du langage pour une durée d'environ 5h à diverses tranches d'âge :

Li	6;06 ans	28 min 43
Mé	6 ans	21 min 35
So	8;09 ans	20 min
Sa	8;09 ans	14 min 47
Sé	8;03 ans	28 min 58
Je	10;06 ans	15 min 46
Me	9;01 mois	20 min 25
Od	9;07 ans	24 min 25
Ci	10;03 ans	25 min
Si	9;11 ans	17 min 17
Ma	11;01 ans	25 min 10
Sv	10;10 ans	23 min 24
Jo	10;10 ans	15 min 19

Nous avons également tiré le corpus d'un enfant tout-venant de ce projet :

Et 4;09 ans 24 min 07

Chaque enfant de ce projet a été diagnostiqué comme présentant des troubles spécifiques du langage oral par des orthophonistes/logopédistes. Dans le cadre de ce projet, chaque enfant a encore été soumis à un test de compréhension (ECOSSE, Lecocq, 1996) et à 4 épreuves du test de langage ISADYLE (Piérart et al., 2010) : phonologie (répétition de mots fréquents), morphosyntaxe (morphologie verbale), syntaxe (production de pronoms), lexique (dénomination). Un test de variance MANOVA (Lambda de Wills = 0.164) a pu montrer que les enfants présentant des troubles présentaient une différence significative par rapport aux enfants tout-venant de ce projet, que ce soit sur l'ensemble des épreuves ($F(4,24) = 30.5$, $p < .0001$) ou sur les épreuves phonologiques ($F(1,27) = 14.30$, $p < .001$), syntaxiques ($F(1,27) = 84.07$, $p < .0001$) et lexicales ($F(1,27) = 38.11$, $p < .0001$) d'ISADYLE.

Nous avons également choisi d'enregistrer des enfants tout-venant nous permettant d'établir un point de repère entre les productions des adultes et celles des enfants présentant des troubles du langage. Nous avons donc choisi d'enregistrer des enfants âgés entre 4 ans 9 mois et 6 ans 4 mois. Nous avons repris le protocole de passation du projet de recherche précédent afin de pouvoir comparer nos données avec celles de ce projet. Pour chaque enfant, nous avons également engagé une phase de jeu. Le jeu que nous avons choisi est le jeu Witch's Cauldron (Kubler, 2001). Dans ce jeu, chaque joueur dispose d'une planche de jeu sur laquelle figure des incongruités provoquées par une sorcière qui a fait des tours de magie. Chacun son tour, chaque joueur doit piocher une carte qu'il doit décrire sans que l'autre joueur ne puisse la voir. Cette carte correspond à une des planches de jeu et « répare » une « bêtise » de la sorcière. Une fois la carte associée à la bêtise corrigée, le joueur doit alors expliquer la bêtise en question. Ce jeu comporte deux types d'activité susceptible d'induire des configurations syntaxiques distinctes : des configurations participant à la description d'une image, d'autres constructions impliquées dans une explication. Enfin, nous avons analysé l'ensemble des discussions initiées avec l'enfant à propos de ses activités extra-scolaires, ses jeux, les films qu'il a vus,....

S'ajoutent à ces données des interactions adulte-enfant 5 h, d'enregistrements audio. La population de ces enfants est composée de 6 enfants :

Anne	6;04 ans	60 min
Laëtitia	4;09 ans	58 min
Laëtitia2	4;09 ans	12 min
Luc	5;02 ans	33 min 45
Norman	5;09 ans	29 min 26
Michaël	4;11 ans	38 min 52
Sylvie	5;02 ans	20 min 16

Un enfant présentant des troubles du langage a également été

Roland 6;02 ans 50 min 59

Les enfants tout-venants fréquentent des crèches de la région de Neuchâtel. Ces extraits sont intitulés *FNRS acquisition* suivi d'un prénom modifié pour anonymiser l'enfant. L'enfant présentant des troubles du langage a été diagnostiqué comme tel dans le centre de logopédie/orthophonie de Neuchâtel. Les extraits issus de cet enregistrement sont intitulés *FNRS TSDL*. Comme pour chaque partie du corpus, les productions d'enfants sont suivies de l'âge de l'enfant.

9.3 Les conventions de transcription utilisées

Nous nous sommes inspirés de diverses conventions de transcription développées dans la perspective de l'analyse conversationnelle (Jefferson, 1985b, 1996; Psathas & Anderson, 1990; ten Have, 2007 ; Hepburn & Bolden, 2012).

Nous assumons le fait qu'il est difficile que ces conventions de transcription conviennent à la fois dans leur niveau de détail et de disposition à l'enfant comme à l'adulte étant entendu que :

«In no sense should there be one mode of transcription that captures all research aims and all developmental stages.»

(Ochs, 1979 :49)

Les chevauchements ont été pris en compte et marqués par des crochets ouverts [. La fin des chevauchements est parfois également marquée par des crochets fermés]. La police utilisée

Courrier New, dont les caractères sont de taille égale, permet de respecter les alignements des différents tours de parole. La police utilisée est la police 10.

Les hésitations (*eu h*) ont été transcrites avec attention. Les interruptions sont notées par un tiret « - ». Nous avons également pris en compte les aspirations (.h) ainsi que les expirations (h.). Les pauses courtes, en dessous de 0.3 s. ont été signalés par des points « . » avec une représentation impressionniste de leur durée par un, deux ou trois points. Au-delà de cette durée les pauses ont été quantifiées et indiquées en secondes. Les enchaînements rapides entre deux mots ont été marquées par un accent circonflexe « ^ » et les enchaînements entre tours de parole l'ont été par un « & ».

Les aspects non-verbaux et autres commentaires, ont été intégrés – lorsque nécessaire – entre double parenthèses. Les continueurs sont notés *mhm*. Les augmentations de l'intensité de la voix ont été représentées par des majuscules et les syllabes produites avec emphase ont été soulignées.

Enfin, lorsque les productions des locuteurs n'étaient pas intelligibles, nous avons indiqué les emplacements par des XXX. Nous avons distingué quand c'était possible le découpage des mots inintelligibles par des XXX XXX XXX pour trois mots par exemple. Les transcriptions incertaines ont été placées entre parenthèse. Les variations phonologiques de certaines productions de mots ont été transcrites avec l'alphabet phonétique international et ont été figurées entre accolades { }. Ce choix distingue cette recherche des travaux classiques d'inspiration conversationnaliste qui tentent de représenter au plus près les productions des locuteurs à l'aide d'approximations orthographiques des mots transcrits plutôt que d'avoir recours à un alphabet phonétique particulier. Enfin les transcriptions ont été relues et corrigées par un transcripteur expérimenté et maîtrisant également les conventions de transcription utilisées.

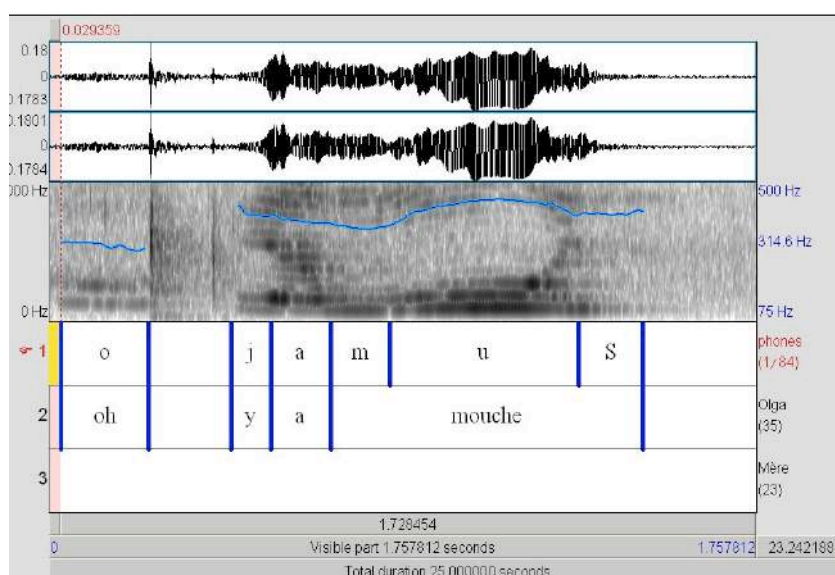
La prosodie a été transcrite de la manière la moins interprétative possible. Nous avons seulement représenté les montées intonatives par un slash / et les descentes intonatives ont été transcrites par un anti-slash \. Lorsqu'un accent d'insistance est marqué, le mot transcrit est souligné. Les allongements de voyelle ont encore été notés par deux points :, leur durée ayant également été notée de manière impressionniste avec plusieurs double points :, ::, ou :::. Les variations de rythme ont été indiquées entre < > suivi d'un commentaire entre doubles parenthèses.

9.4 Les moyens de représentation de la prosodie

La prosodie revêt un intérêt particulier dans notre recherche. La prosodie est tout d'abord régulièrement évoquée dans l'agencement de diverses propositions, notamment dans la perspective de la grammaire de l'oral. Une première possibilité de représentation de la prosodie consiste, comme nous le disions précédemment, à indiquer de manière impressionniste les mouvements prosodiques ainsi que les allongements. Lorsqu'il s'agit, comme dans notre cas, d'adopter le point de vue des participants de la conversation, la perception de ces mouvements prosodiques pourrait suffire au chercheur afin de rendre compte des mouvements prosodiques qui lui paraissent significatifs. Il paraît cependant difficile d'objectiviser cette impression de significativité à d'autres chercheurs. Par ailleurs, il peut lui-même ne pas disposer des compétences affinées nécessaires afin de distinguer un mouvement prosodique montant ou descendant ainsi que sa significativité. La possibilité d'objectiviser ce tracé peut ainsi l'aider à la fois à rendre compte des mouvements prosodiques perçus en les objectivant.

Nous utilisons dans un premier temps le logiciel PRAAT (Boersma & Weenink, 2002). Ce tracé est ensuite aligné de manière précise au niveau phonétique afin de déterminer précisément l'emplacement séquentiel d'un mouvement prosodique. Nous utilisons à cette fin le logiciel Easyalign (Goldman, 2008).

Figure 13 : Exemple de tracé PRAAT

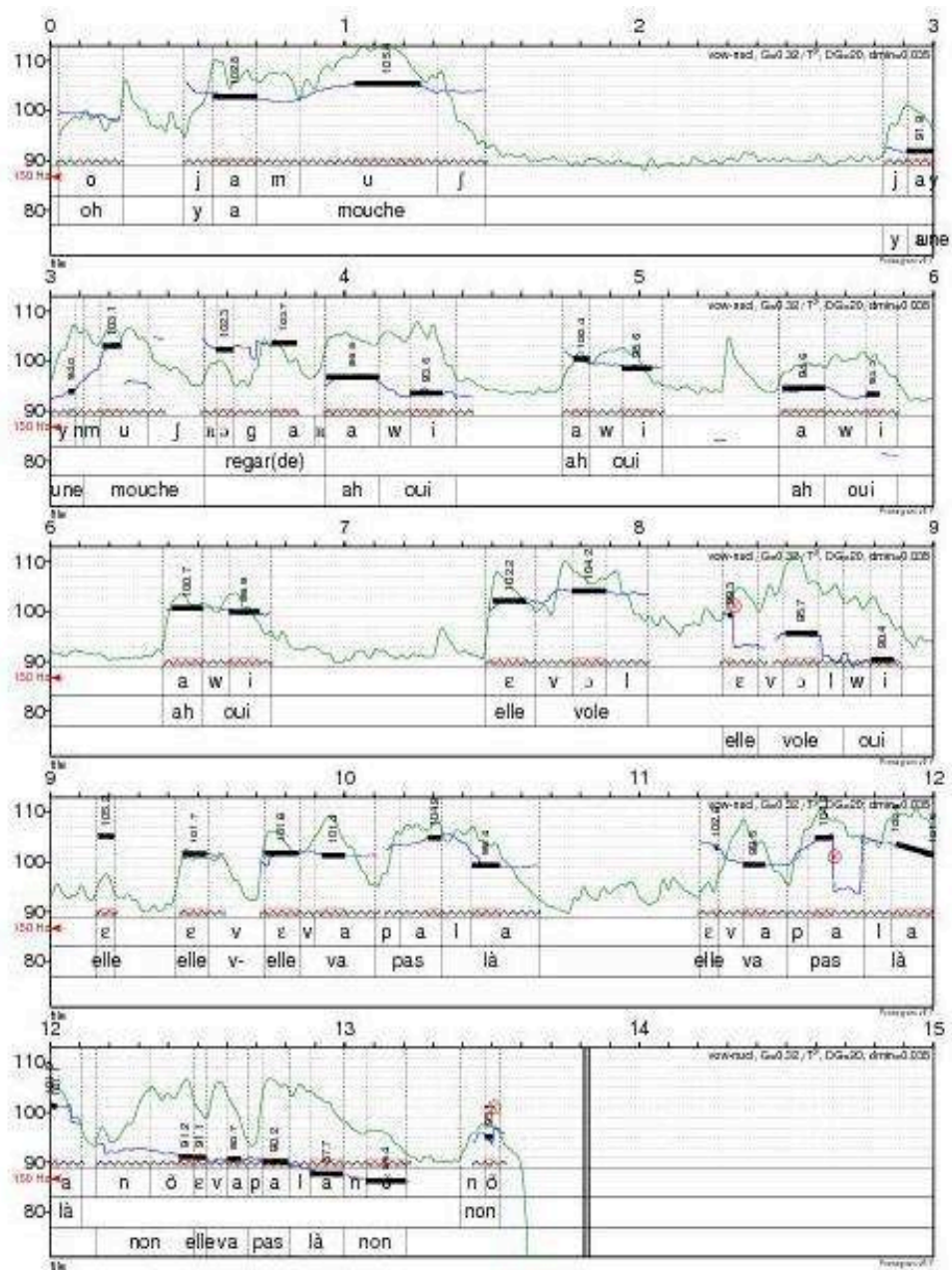


Le tracé obtenu représente la fréquence fondamentale de la voix à l'aide d'une ligne bleue. En dessous de ce tracé se trouvent diverses lignes. La première constitue la transcription phonétique des productions des locuteurs. Les lignes suivantes (une ligne pour chaque participant de l'échange) représentent les transcriptions orthographiques dans lesquelles chaque mot est délimité par des frontières. Les espaces vides constituent des pauses.

Si ces tracés nous permettent de rendre compte de ces mouvements prosodiques, rien ne nous informe sur la pertinence de ces mouvements prosodiques, ce qui se révèle important dans notre perspective. Ainsi, à partir de recherches sur la perception des mouvements prosodiques, Mertens (2004) a développé un logiciel, le prosographe, afin de réaliser une représentation de la fréquence fondamentale des locuteurs telle qu'elle est supposément perçue, en prenant en compte l'amplitude de ces mouvements ainsi que leurs durées, ce qu'il dénomme le niveau de *glissando*. En fonction du niveau choisi, les mouvements qui pourraient apparaître dans PRAAT sont filtrés et un niveau supplémentaire de représentation rend compte des mouvements prosodiques supposés perceptibles par l'oreille humaine.

Ce tracé représente les mouvements prosodiques selon un axe des ordonnées prenant en compte les variations mélodiques en demi-tons, chaque intervalle séparant les lignes pointillées représentant 2 demi-tons. L'axe des abscisses représente le temps en seconde. Le tracé supposé perceptible par l'oreille humaine est représenté par une ligne noire en gras. La ligne bleue plus fine représente la fréquence fondamentale telle qu'elle peut être représentée dans PRAAT. Le trait vert représente l'intensité de la voix. Les croix apparaissant parfois signalent les erreurs de représentation du logiciel.

Figure 14 : Exemple de prosogramme



10 Une première approche chez l'adulte

Dans les chapitres précédents nous avons proposé une présentation détaillée des diverses descriptions de notre objet d'étude dans diverses perspectives théoriques de la littérature et nous avons tenté de présenter succinctement les diverses axes d'analyse que nous emprunterons. Avant d'aller plus avant dans l'étude de la présentative clivée et des configurations syntaxiques impliquant *il y a*, il convient de rappeler divers aspects de notre perspective.

Les chapitres suivant s'inscrivent dans la perspective de la linguistique interactionnelle (Goodwin, 1979 ; Ochs et al., 1996 ; Selting et al. ; Haukulinen et al., 2005). Comme nous l'avons rappelé précédemment, cette approche praxéologique et émique se propose d'étudier les unités linguistiques telles qu'elles se déploient dans l'interaction, pas à pas, dans le fil de l'échange des tours de parole (Sacks et al., 1974). Elle souligne en cela la nature collaborative du langage et le fait que ce dernier de manière contingente aux activités dans lesquelles sont engagés les interlocuteurs. Nous prenons en compte l'unité de construction de tour de parole, unité interactionnelle, et non pas linguistique, constitutive du tour de parole se terminant par une point de transition potentiel entre interlocuteur.

Nous avons déjà largement développé notre souci de rendre compte de la temporalité de la production langagière et de sa nature interactionnelle. Nous souhaitons insister ici sur sa nature praxéologique. Alors que les travaux dont nous avons rendu compte précédemment s'emploient à décrire les propriétés syntaxiques, sémantiques, informationnelles et discursives des configurations syntaxiques impliquant *il y a*, nous nous proposons de placer comme centrale, la nature praxéologique de la production langagière. En d'autres termes, les productions langagières ne sauraient s'étudier, dans notre approche, qu'au travers des activités que sont en train de réaliser les participants de l'échange.

Par exemple, nous avons largement développé la topicalité dans la première partie de cette recherche. Dans les travaux classiques d'analyse du discours et de la structure informationnelle, la construction présentative clivée est régulièrement impliquée dans la promotion topicale. Or, ces travaux pointent le contenu référentiel des éléments à la suite d'*il y a* plutôt que l'activité dans laquelle sont impliquées les participants de l'échange. Ainsi,

« *Whatever may be the case about topics and topicality, it is important to register that a great deal of talk-in-interaction – perhaps most of it – is better examined with respect to action than with respect to topicality, more for what it is doing than for what it is about. An utterance like « Would somebody like some more ice tea » (...) is better understood as « doing an offer » than as « about ice tea » »*
(Schegloff, 2007 : 1)

La prise en compte de l'activité dans laquelle sont engagés les participants de l'échange ne doit cependant pas laisser croire que nous négligeons la topicalité. Certes, les travaux pionniers de l'analyse conversationnelle se sont méfiés de cette notion, pointant par exemple le fait qu'il est souvent ardu d'identifier et de circonscrire clairement le topique d'un segment de conversation (Schegloff, 1990 par exemple), dans la mesure où les changements topicaux s'effectuent plus fréquemment par glissements progressifs. Néanmoins, le fait que les changements topicaux se réalisent de manière collaborative, au travers de la dynamique des tours de parole, fait qu'ils constituent un objet d'analyse intéressant de la mécanique conversationnelle. Dans la mesure où le segment [*il y a SN*] permet, comme nous l'avons indiqué, de porter un élément à l'attention des interlocuteurs au travers d'une formulation en pointant ce segment de discours, cet objet construit au travers du discours, ce segment en devient en lui-même un objet d'étude de la linguistique interactionnelle. Cet élément pourra être ainsi pointé et proposé comme un topique conversationnel de manière abrupte un élément comme un topique conversationnel en offrant à sa suite un espace interactionnel permettant une validation de ce topique. Au terme de cette validation, le locuteur initial retrouve la parole et développe ce topique. Dans les cas où cette unité lexicale détient une valeur référentielle ne permettant aux participants de l'échange de retrouver l'élément pointé, à la manière des *dummy terms*, une attente est créée de davantage de précisions, que ce soit par une *spécification* ou à l'aide d'expansions du syntagme nominal telles que des propositions relatives, qu'on qualifie classiquement de restrictives. L'élément lexical à la suite d'*il y a* pourrait encore être une reprise lexicale d'un élément déjà indiqué.

Si on se place du point de vue de l'activité en cours, dans le cas où le présentatif sert à pointer un élément pour le proposer comme le topique, il peut s'agir d'un récit. Dans les cas comparables aux *dummy terms*, le locuteur peut lors d'un débat, marquer son désaccord et développer. Dans ce cas, il s'agit d'une visée prospective sur le segment [*il y a SN*]. Dans les cas de reprise lexicale, ou du choix d'un terme résumant le segment de discours précédent, le locuteur peut tenter de proposer la clôture de ce segment. Dans ce cas le segment [*il y a SN*] détiendrait une orientation rétrospective. Notre hypothèse sera donc que le segment [*il y a SN*] permet le balisage de séquences

conversationnelles. Cette notion de *séquence* largement développée dans les travaux classiques d'analyse conversationnelle repose sur l'observation que des segments de conversation détiennent un niveau de cohérence qui fait qu'elles paraissent constituer une unité. Les échanges conversationnels ne seraient ainsi pas uniquement constitués d'une simple alternance mécanique de tours de parole qui n'auraient une cohérence de proche en proche. Ainsi,

« A moment's observation and reflection should suggest, however, that turns do not follow one another like identical beads on a string. They have some organization and « shape » to them, aside from their organization as single turns and as series-of-turns (that is, as turns starting with a back-connection and ending with a forward one). One might say that they seem to be grouped in batches or clumps, one bunch seeming to « hang together » or cohere, and then another, and another, etc. »

(Schegloff, 2007 :1)

La notion de *séquence* est régulièrement définie comme un segment de conversation qui est à propos du même topique. Cette définition se heurte aux réserves rappelées précédemment à propos de la notion de topique. Dans la perspective de l'analyse conversationnelle, la cohérence de la séquence repose davantage sur l'activité réalisée en son sein. Ainsi, Schegloff (2007) définit l'organisation d'une séquence, à distinguer de l'organisation séquentielle, comme suit :

« « Sequence organization » is another type of sequential organization. Its scope is the organization of courses of action enacted through turns-at-talk – coherent, orderly, meaningful successions or « sequences » of actions or « moves ». Sequences are the vehicle for getting some activity accomplished. »

(Schegloff, 2007 :2)

Ceci posé, il s'agit de préciser la nature de l'activité prise en compte. Contrairement à la théorie des actes de langage, l'analyse conversationnelle ne prédéfinit pas de catégories d'activités pré-établies. La liste des activités n'étant pas limitées, cette perspective s'intéresse plutôt à décrire pas à pas le déroulement de l'activité en cours afin de rendre compte des activités dans lesquelles sont engagés les participants de l'interaction. Ainsi,

« *What sort of actions are we talking about ? Well, in discussing the preceding data extracts we had occasion to refer to asking, answering, disagreeing, offering, contesting, requesting, teasing, finessing, complying, performing, noticing, promising, (...) inviting, announcing, telling, complaining, agreeing, and so forth.* », (Schegloff, 2007 : 7)

Cet abord des productions langagières par le truchement de l'activité en cours plutôt qu'uniquement au travers de la structure ou du contenu informationnel présente l'intérêt de ne pas se centrer sur les catégories définies dans la littérature. Nous avons tenté d'insister, dans notre présentation de la littérature, sur la difficulté de distinguer les catégories définies traditionnellement. Cette difficulté repose en fait, comme nous le verrons dans ce chapitre, à la fois sur la non-étanchéité des frontières établies entre ces différentes catégories comme sur la malléabilité des configurations syntaxiques. Ces réflexions nous ont amené à étudier la présentative clivée en prenant en considération, plus généralement, les configurations syntaxiques dans lesquelles *il y a* est impliqué. Nous reprendrons pour ce faire la plupart des configurations syntaxiques présentées dans notre introduction, parfois même en reprenant les mêmes extraits, mais en ne nous limitant plus ici à de simples critères formels et en prenant en compte leur contexte général. Cet abord nous amène à nous intéresser au segment [*il y a* SN] et de l'étudier dans divers emplacements séquentiels et contextes actionnels.

10.1 Le segment [il y a SN] sans continuation

En commençant à relever diverses occurrences *d'il y a* au sein d'extraits davantage contextualisés que nous avons pu le faire précédemment, un premier format de réalisation est la proposition [*il y a SN*] qui ne dispose pas de continuité sur le plan syntaxique. Le SN à la suite *d'il y a* n'est pas repris dans la suite du discours. Dans l'extrait suivant, la locutrice B évoque un voyage en Californie où elle s'est rendue à une commémoration de la fête nationale Suisse. Elle s'apprête à raconter une anecdote dans le cadre d'une discussion autour du bilinguisme.

Extrait 56 : FNRS A, 1103

1 B &alors on y est allé/ .h il y avait un cervin peint sur une grande
2 paroi/ .h eu:h le président de: l'association avait mis .h son petit
3 béret de [d'armailli/ le petit gilet/ s- c'était très rigolo&
4 Q [ah ouais . ouais ouais
5 B &.h et j'étais assise à côté d'une dame/ que je ne connaissais pas/

La locutrice B commence son récit de la commémoration : le départ (*&alors on y est allé*) – avec un mouvement prosodique sur *allé* – et la description de l'endroit où se tient la commémoration (*il y avait un cervin peint sur une grande paroi*). Le segment [*il y a SN*] s'achève également par une montée prosodique sur *paroi*. Un autre élément de la scène est évoqué, *le président de: l'association* à la ligne 2, à propos duquel une information est ajoutée (*avait mis .h son petit béret de [d'armailli]*). Cette évocation se termine par une montée prosodique sur *armailli*. Dans cet extrait, la locutrice scande les divers segments – le départ, la description de la scène – par des mouvements prosodiques.

Le *cervin peint sur le mur* évoqué à la suite *d'il y a* n'est ici qu'un élément de la description de la scène. Cette activité de description ne crée pas d'attente d'une continuité syntaxique du segment [*il y a SN*] mais participe à la construction dans le discours, dans l'arrière-plan de la séquence en question. Le contour prosodique au terme de ce segment [*il y a SN*] participe de cette scansion du début du récit et participe à porter l'attention des autres participants de l'échange sur les divers éléments évoqués. Un point important ici est que le *cervin* est évoqué en passant, sans qu'aucune autre activité, aucun discours, ne soit projeté à son propos et qu'aucune continuation syntaxique ne soit projetée à la suite du segment [*il y a SN*].

Dans l'extrait suivant, il est question de l'enseignement bilingue et de la situation au Val d'Aoste.

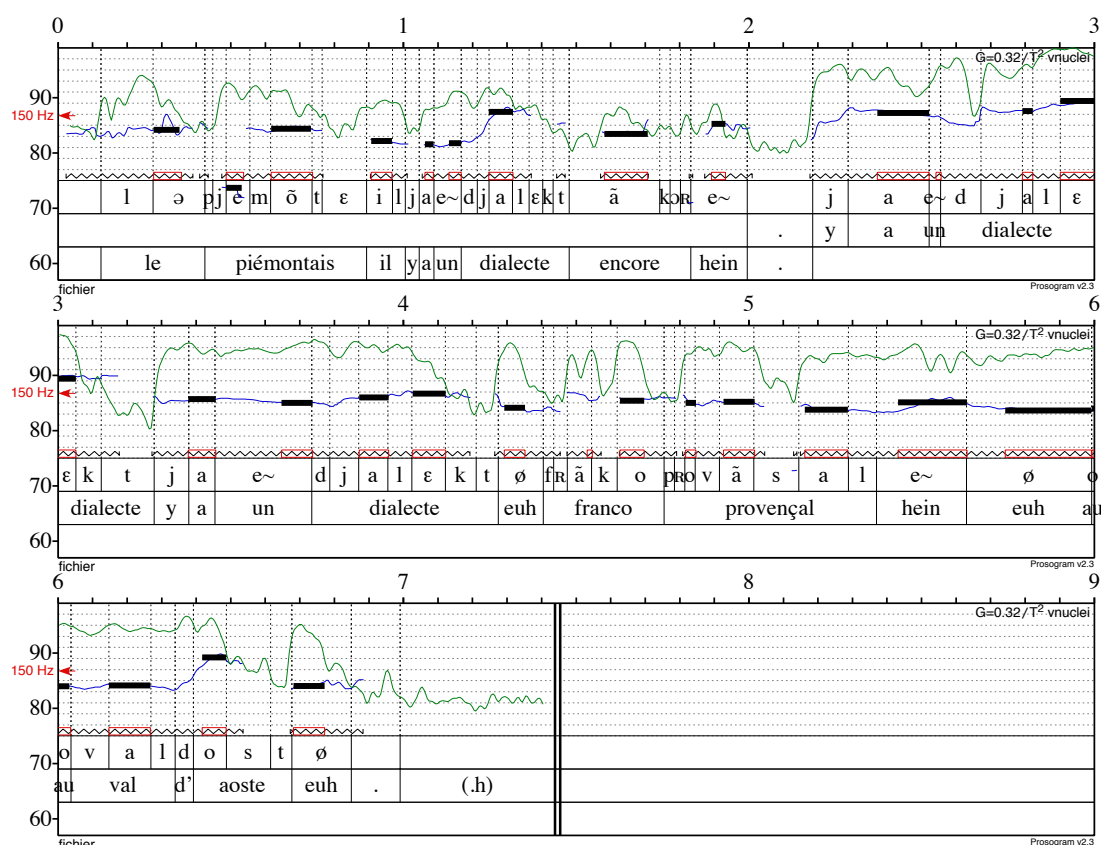
Extrait 57 : FNRS B, 3321

- 1 Q mais c'est^c'est étonnant quand on compare moi je travaille . beaucoup
2 dans la vallée d'aoste en italie/ .. où ils ont un enseignement
3 bilingue depui:s dix quinze ans maintenant/ . mais qui est généralisé/
4 enfin qui concerne [euh:
5 N [bilingue . français italien/
6 Q français italien\ . ouais\
7 N le piémontais il y a un dialecte/ encore\ hein/
8 Q y a: un dialecte/ y a: un dialecte euh franco-provençal hein euh: au
9 val d'aoste/ .. .h et euh:: l'intérêt/ c'est que là-bas/ justement/ .
10 euh c'est le^le gouvernement/ .. qui a décidé de::: de MEttre sur
11 pied cet enseignement bilingue/

Après l'évocation des langues concernées par l'enseignement bilingue au Val d'Aoste, le locuteur N prend la parole à la ligne 7 et évoque le *piémontais* pour préciser la situation linguistique de cette région. Il produit ensuite un présentatif *il y a* suivi d'un syntagme nominal indéfini *un dialecte*. Ce syntagme nominal est marqué par un mouvement prosodique de 6 demi-tons (cf. figure 15). Le segment [*il y a SN*] porte ici l'attention des autres participants de l'échange sur l'existence de ce *dialecte*. Le mouvement prosodique participe à orienter l'attention de ces derniers sur ce référent. Ce faisant, le mouvement prosodique marque le terme de la construction syntaxique, le segment [*il y a SN*]. Le tour de parole du locuteur s'achève par l'adverbe *encore*, avec une chute de l'intonation de 4 demi-tons, puis de l'interjection *hein*, avec une légère montée de 2 demi tons afin d'attirer l'attention des autres participants de l'échange.

L'enquêteur prend la parole à la ligne 8 et confirme l'existence de ce dialecte en répétant le segment *il y a un dialecte* avec une montée plus modérée de 2 demi-tons, marquant ainsi son accord avec le tour précédent. Après des hésitations, le syntagme nominal se poursuit, l'enquêteur précisant la nature du dialecte (*franco-provençal*) *un dialecte* et en revenant sur la localisation de ce dialecte dans le Val d'Aoste (ligne 9). Le segment [*il y a SN*] se termine par une montée de 6 demi-tons qui clôt ce segment. Après une pause, une aspiration et une marque d'hésitation, l'enquêteur poursuit son tour de parole en débutant un nouveau projet syntaxique et poursuit la séquence qu'il a initiée entre les lignes 1 et 4 avant l'interruption du locuteur N à la ligne 5.

Figure 15 : Prosogramme de l'extrait 57 : FNRS B, 3321



Dans l'extrait suivant, il est question de la concurrence entre les langues secondes enseignées. Une enseignante d'italien vient de s'exprimer à ce sujet.

Extrait 58 : FNRS I, 2016

- 1 Q et vous qu'en pensez-vous/
 2 F . bah j'ai pas l'impression disons d- d- d'être . ((débit rapide))
 3 enfin que la concurrence de l'anglais par rapport à l'allemand est
 4 plus grande que par rapport au français\ . XXX enseignant les deux
 5 branches c'est à dire que . eu:h oui/ il y a une concurrence de
 6 toute façon parce que parce que il y a un impérialisme ou il y a
 7 enfin tout ce qu'on veut et- .h
 8 L (un) deuxième pouvoi:r
 9 F oui/
 10 P mhm
 11 L ((petit rire))
 12 F eu:hm: .. j'ai l'impression aussi que que: m- même si les élèves
 13 n'ont pas choisi de faire l'allemand enfin ceux que j'ai ne l'ont
 14 pas encore choisi puisque ceux qui auraient choisi ne sont pas

15 encore au degré de ceux que moi j'ai cette année/ enfin l'année
 16 prochaine peut-être ça changera/ parce que j'aurai des premières
 17 années [peut-être qui auront&
 18 P [mhm
 19 F &choisi .. on verra/ .h mais eu:h (3.0) ((voix forte)) il y a une
 20 concurrence/ . eu:h dans le sens où il y a souvent un mot anglais
 21 qui vient à la place d'un mot [allemand\
 22 Q [mh mh
 23 F mais encore une fois c'est quelque chose que j'observe aussi en
 24 français\ .

Après avoir remis en question l'importance de la *concurrence* de l'anglais par rapport à l'allemand de la ligne 1 à la ligne 4, le locuteur F admet l'existence de cette concurrence à la ligne 5 en produisant *il y a* suivi du syntagme nominal indéfini *une concurrence*. Il explique cette *concurrence* à la ligne 6 (*parce que parce que*) en évoquant divers phénomènes participant de cette dernière. Il produit à nouveau le présentatif *il y a* suivi du syntagme indéfini *un impérialisme*.

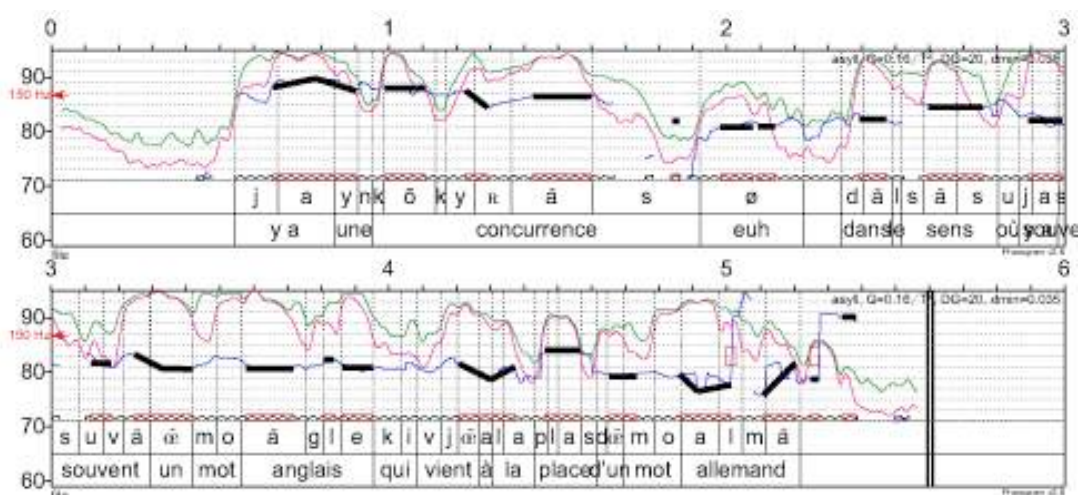
Les deux segments [*il y a SN*] permettent d'évoquer ces notions de *concurrence* ou d'*impérialisme*, sans autre argumentation, en évoquant ces notions en dehors de tout autre cadre syntaxique qu'*il y a*. Ces deux segments ne donnent pas lieu non plus à une continuation syntaxique par une proposition relative par exemple et se limitent à un SN du type *déterminant + nom*. Ces deux premiers présentatifs *il y a* sont produits avec un contour intonatif plat sans qu'il y ait de proéminence prosodique sur *concurrence* ou *impérialisme*. Ces segments [*il y a SN*] sont ainsi produits dans le fil du tour de parole sans marquage prosodique particulier, pause ou interruption.

Le locuteur F poursuit son évocation d'éléments pouvant expliquer cette *concurrence* (*ou*), et produit à nouveau le présentatif *il y a* après lequel il prend plus de distance par rapport à sa recherche de formulation (*enfin*) à la ligne 7 en proposant une formulation générale regroupant tout ce qui peut expliquer cette concurrence (*tout ce qu'on veut*).

A la ligne 8, la locutrice L propose une autre explication de cette concurrence ((*un*) *deuxième pouvoi:r*), participant ainsi de manière collaborative à l'énumération ébauchée par F. Après la validation par les locuteurs F et P, le locuteur F poursuit son raisonnement (*j'ai l'impression aussi que*) qu'il interrompt, avec une répétition de *que* et un allongement sur le [ə] et entame une parenthèse à la ligne 12, à propos de ses élèves, qu'il interrompt à la ligne 19 avec *.la* conjonction *mais*, qui marque une distinction avec son discours précédent.

Après une marque d'hésitation et une longue pause de 3 secondes, le locuteur F produit alors à nouveau le présentatif *il y a* suivi de l'unité lexicale *cette concurrence*. Ce segment [*il y a SN*], précédé de ces hésitations et la reprise lexicale de *concurrence* indiquent ainsi la clôture de la parenthèse le retour à l'argumentation initiée de la ligne 1 à la ligne 6, avant la parenthèse, en reliant le discours qui va suivre avec cette argumentation à la manière du *tying*, 'liage' en français. Le syntagme nominal *une concurrence* est marqué par des allongements de la durée des voyelles et par un mouvement prosodique simple descendant de 2 demi-tons sur [y] et d'une montée sur le [ã] d'un demi-ton (cf. figure 16) qui participe à porter à nouveau l'attention des autres participants de l'échange sur le thème de la concurrence et à signaler la poursuite l'argumentation précédente.

Figure 16 : Prosogramme de l'extrait 59 : FNRS I, 2028



Le locuteur F évoque ensuite le remplacement d'un mot en allemand par un mot en anglais qu'il explicite à l'aide d'une présentative clivée sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre suivant (*il y a souvent un mot anglais qui vient*).

Dans les exemples précédents, le segment [*il y a SN*] permet d'évoquer un élément dans le fil du discours sans ajouter une information à son propos. Il peut s'agir d'une notion abstraite, la *concurrence*, de l'évocation d'un élément concret, référant par exemple à un lieu (*le cervin*).

Si dans ces extraits, les segments [*il y a SN*] peuvent détenir une valeur existentielle ou locative, nous n'avons volontairement pas insisté sur ces valeurs sémantiques dans la mesure où elles ne rendent pas compte de ce que ces segments permettent d'accomplir en termes actionnels dans le fil de l'échange conversationnel : la clôture de séquences parenthétiques, l'initiation ou le retour de séquences argumentatives, l'évocation, en passant de notions ou d'éléments concrets,

lors d'une description. Nous avons montré que ces fonctionnalités dépendent par ailleurs du contexte actionnel et séquentiel de ces segments et sont également marquées par la prosodie.

10.2 Le déploiement de la présentative clivée dans l'échange de tours de parole

Dans cette partie, nous nous proposons d'étudier uniquement des extraits comportant la représentative clivée en nous limitant aux cas clairs selon les critères de Lambrecht (1987, 1988). Nous reprenons ici la fin de l'extrait 58.

Extrait 59 : FNRS I, 2028

19 F &choisi on verra/ .h mais eu:h (3.0) ((voix forte)) il y a une
20 concurrence . eu:h dans le sens où il y a souvent un mot anglais
21 qui vient à la place d'un mot [allemand/
22 Q [mh mh
23 F mais encore une fois c'est quelque chose que j'observe aussi en
24 français\ .

Après avoir évoqué la *concurrency*, dans le segment *il y a une concurrency*, marqué par des allongements de voyelles et une montée prosodique à son terme, portant ainsi l'attention des interlocuteurs sur cette notion, le locuteur explicite (*dans le sens où*) la *concurrency* évoquée précédemment entre l'anglais et l'allemand.

Ce segment [*il y a SN*] paraît fonctionner comme une préface avant la poursuite de l'argumentation du locuteur F. Cette *concurrency* est en effet explicitée par le fait que les élèves produisent des mots anglais à la place de mots en français. Cet événement récurrent (*souvent*) est évoqué à l'aide d'une construction présentative clivée. Le segment [*il y a SN*] comporte un syntagme nominal indéfini (*un mot anglais*) et est suivi d'une proposition relative *qui vient à la place d'un mot [allemand]* (ligne 21).

D'un point de vue informationnel, cette construction présentative clivée détiendrait une valeur événementielle au sens de Lambrecht (1988) en évoquant l'événement '*un mot anglais vient à la place d'un mot allemand*'. Dans ce sens, il ne s'agit pas de proposer le référent *un mot anglais* comme candidat à la topicalité. Le mouvement prosodique observé dans les autres extraits au terme du segment [*il y a SN*] pourrait ainsi participer à porter l'attention des participants de

l'échange sur le référent évoqué à la suite du SN en vue de l'accomplissement de l'activité dans laquelle sont impliqués les participants de l'échange.

Cette construction est produite avec un décrochage mélodique par rapport au contour prosodique précédent (cf. figure 16). Par ailleurs, le contour prosodique est plat. Nous n'observons pas de mouvement prosodique à la fin du syntagme nominal du segment [*il y a SN*] mais au terme de la proposition relative. Contrairement au segment *il y a une concurrence*, le locuteur ne cherche pas ici à porter l'attention des autres participants de l'échange sur *un mot anglais*. Ce référent indéterminé n'est évoqué en passant que pour évoquer un événement récurrent qui explicite la *concurrence*.

Nous remarquons par ailleurs que l'enquêteur produit une marque d'approbation à la ligne 22, en chevauchement avec le terme de cette construction, avant que le tour de parole du locuteur F se poursuive à la ligne 23 avec un autre projet syntaxique. Le locuteur F s'aligne donc sur l'explicitation, par cet événement récurrent, de la *concurrence* annoncée par la préface au début de cet extrait et la valide en laissant le locuteur F poursuivre son tour de parole.

Dans l'extrait suivant, le locuteur B prend la parole pour répondre à une question préalable de l'enquêteur à propos du préjugé des élèves par rapport au suisse allemand.

Extrait 60 : FNRS J, 2345

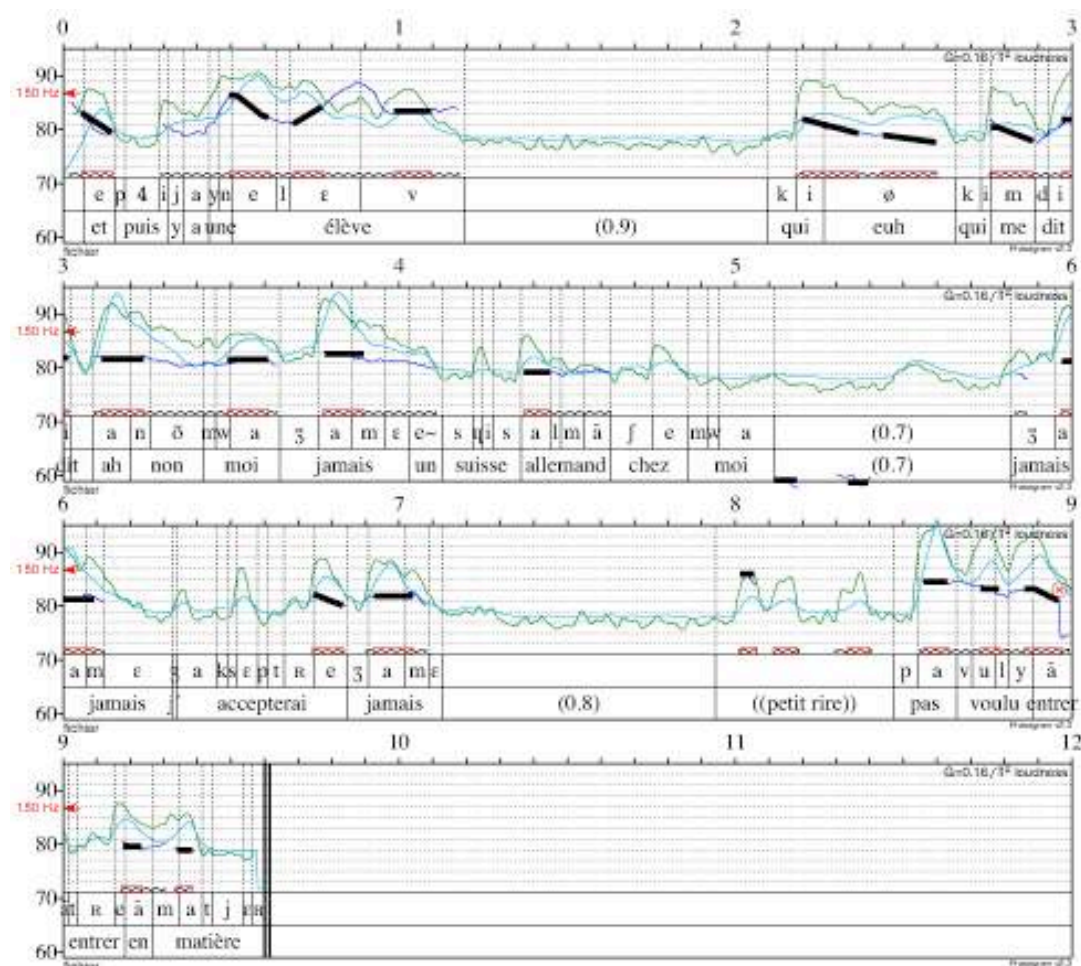
1 B je peux vous répondre par une anecdote/
2 L? ((rire))&
3 Q &oui oui bien [sûr
4 A? [hm:
5 (1.3)
6 B on a:: . demandé à une classe (1.2) euh: (car) je suis maître de
7 classe s'ils voulaient . faire un échange de trois semaines avec
8 une école . bernoise\ (0.8) trois semaines l'école vient chez nous/
9 trois semaines les nôtres vont là-bas .h les programmes sont
10 continus mais dans l'autre langue ... XX ... alors bien évidemment
11 pour faire ceci il faut que les parents jouent le jeu et qu'ils
12 acceptent d'accueillir [et tout ça/
13 L [mhm
14 B alors on on fait un sondage on demande aux élèves et puis il y a
15 une élève (0.8) qui: euh qui me dit ah non moi jamais un suisse
16 allemand chez moi\
16 Q ((petit rire))

17 B jamais je n'accepterai jamais
 18 (0.8)
 19 B [((petit rire))
 20 L [((petit rire))
 21 B pas voulu entrer en matière\ .h et puis il y a:: quelques
 22 jours/ .h on a fait une leçon on a fait une leçon sur euh: les
 23 problèmes dans les balkans ... j'ai posé la question est-
 24 [ce que vous accepteriez [des . des réfugiés&
 25 L [mhm [ouais
 26 B &kosovars chez vous/ . <cette même élève>((accompagné d'un coup de
 27 poing sur la table)) elle disait oui
 28 (0.8)
 29 S? ((rire))(((rire))
 30 L? [((petit rire))
 31 B [<elle acceptait> ((en riant)) une famille entière ...
 32 kosovare ... et pas . un [élève ((petit rire)) suisse&
 33 S? [((petit rire))
 34 B &alémanique de son âge^euh: [qu'elle pouvait connaître au&
 35 Q [mhm mhm
 36 B &préalable même le choisir euh:
 37 L? ((petit rire))
 38 B xxx .. donc euh:: s- (elle) réagit par [rapport aux préjugés&
 39 Q [hm ouais ouais

Le locuteur B raconte une anecdote relative à un sondage réalisé en classe dans le cadre d'un échange scolaire entre sa classe et une école Suisse alémanique. Il évoque *une élève* (ligne 15), qui intervient au moment de ce sondage, à la suite d'*il y a*. Une pause suit le segment [*il y a SN*]. Par ailleurs, comme l'illustre la figure 16, l'expression référentielle *élève* est marquée par un accent simple descendant sur la première syllabe et par un accent simple ascendant sur la seconde syllabe. Comme dans les exemples de configurations syntaxiques en [*il y a SN*] discutés précédemment, le mouvement prosodique délimite le segment [*il y a SN*]. Contrairement à l'exemple précédent, le référent évoqué à la suite d'*il y a* est rendu saillant puisque suivi d'une pause et marqué par un mouvement prosodique. Contrairement aux cas discutés dans le chapitre relatif aux configurations syntaxiques en [*il y a SN*], il ne s'agit pas pour le locuteur de décrire une scène, puisqu'il s'agit dans cet extrait, à cet emplacement séquentiel, de débiter le récit d'une anecdote. Dans ce contexte actionnel, le fait de soumettre ce référent à l'attention des interlocuteurs permet de créer l'attente de la poursuite du récit. Le mouvement prosodique, tout en

signalant la fin du segment [*il y a SN*] projetée dans le même temps, dans ce contexte actionnel que le tour de parole va donc se poursuivre au-delà de la pause à la suite du segment [*il y a SN*].

Figure 16 : Prosogramme de l'extrait 60 : FNRS J, 2345



Cette construction permet ainsi de proposer un référent et de créer l'attente que celui-ci sera repris dans la suite de la séquence. Cette même élève est reprise aux lignes 21, 27, 31, 34 et 38. Le point de vue de Lambrecht (1988) à propos du haut niveau de topicalité du référent promu comme référent topique semble ainsi être confirmé dans cet extrait.

Dans l'extrait suivant, les participants de l'échange évoquent la musicalité des langues.

Extrait 61 : FNRS A, 2290 « *il y a un côté de nina nanna* »

1 M [comme . comme de chanter des berceuses . eu:h si on en a entendu
2 en italien c'est très difficile d'en chanter en français\
3 [(très très)
4 B [oui j'imagine alors . ouais tout à fait mhm
5 Q &ouais ouais ouais ouais .
6 R mhm
7 M même si c'est pas:: . même si c'est pas sa langue maternelle
8 [(tu as) il y a il y a il y a un côté de nina nanna
9 Q [ouais ouais ouais ouais
10 Q mhm mhm
11 M qui qui va dans le rythme de la [respiration de l'enfant
12 Q [ouais ouais ouais ouais

De la ligne 1 à la ligne 7, la locutrice M évoque son attachement aux berceuses en italien. Elle justifie cet attachement à la ligne 8. Après plusieurs répétitions du présentatif *il y a*, ce présentatif étant vraisemblablement lui-même une reformulation de *(tu as)*, la locutrice évoque ce qu'elle affectionne dans ces berceuses en évoquant la musicalité de l'italien qu'elle formule avec *un côté de* suivi de l'onomatopée *nina nanna*.

Les répétitions d'*il y a* peuvent être liées au chevauchement avec les marques d'approbation du locuteur Q à la ligne 9 du segment du tour de parole du locuteur M à la ligne 7 (cf. Goodwin, 1979, 1981). Ces répétitions peuvent également être liées à la recherche de formulation qui va suivre à la suite d'*il y a* et au signalement du début d'un nouveau projet syntaxique qui va se poursuivre au-delà d'une première partie, le segment [*il y a SN*].

A la ligne 10, la locutrice Q, l'enquêtrice, produit des marques d'approbation (*mhm mhm*). Puis la locutrice M poursuit son tour de parole à la ligne 11 avec un pronom relatif *qui*, répété et suivi de la proposition *va dans le rythme de la [respiration de l'enfant*. Là encore, des répétitions peuvent ainsi survenir au début de la seconde partie de la construction.

L'emplacement séquentiel à la suite du segment [*il y a SN*] est ici occupé par une marque d'approbation ou *continueur*, 'continuer' en anglais (Jefferson, 1973 ; Schegloff, 1982) de la part d'un destinataire, le locuteur Q, à la ligne 10. De manière intéressante, le locuteur Q limite son tour à ce continueur. Il s'aligne sur ce qui vient d'être produit et laisse le locuteur précédent poursuivre son tour de parole.

Dans ce cas, et contrairement à l'exemple 59, l'élément à la suite d'*il y a* n'est pas évoqué en passant. Il est porté à l'attention des interlocuteurs.

Nous retrouvons dans l'extrait 62, le même format de production. Il s'agit d'une discussion à propos de deux visions de la définition du bilinguisme.

Extrait 62 : FNRS A, 837 « ce mythe du perfectionnisme »

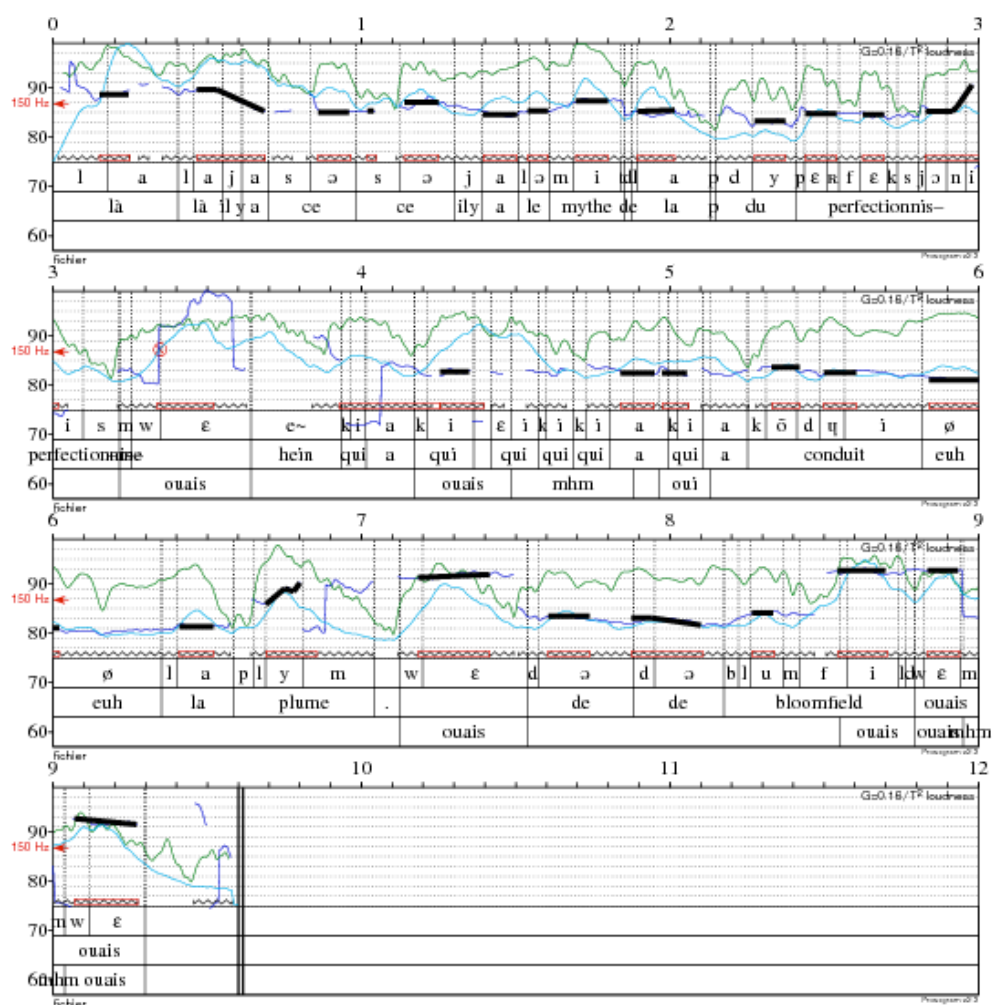
- 1 Q mais bon a contrario vous pensez pas que la définition de grosjean
2 elle est un peu légère parce qu'alors à ce moment-là moi je
3 pourrais me dire bilingue dans la mesure où ça m'arrive euh tous
4 les jours de lire ne serait-ce que:: . trois lignes en anglais&
5 R &moi ça me plaît [assez hein parce que-
6 Q [parce que je lis des articles en anglais eu:h&
7 R &là là il y a ce ce il y a le mythe de la p- du perfectionnisme/
8 Q ouais
9 B [mhm mhm mhm
10 R [hein/ qui est qui qui qui a qui a conduit eu::h la plume&
11 B &mhm
12 Q &[ouais&
13 R &de de bloomfield& ((léger rire))
14 Q &ouais ouais [ouais&
15 B [mhm&
16 R &tandis que là c'est le fonctionnalisme . hein
17 Q [ouais/ ((interrogateur))
18 R [donc il faut il faut pouvoir fonctionner eu:::h ouais/ il f- il
19 faut&
20 Q &mhm&
21 R &un un bilinguisme: pas du dimanche mais le bilinguisme de tous les
22 jours/&
23 Q &de tous les jours . ouais ((petit rire))

De la ligne 1 à la ligne 4, l'enquêteur, le locuteur Q demande aux participants de l'échange de commenter la définition de Grosjean jugée pas assez restrictive par ce dernier. Le locuteur R tente de prendre la parole une première fois à la ligne 6, en chevauchement avec le locuteur Q, afin de marquer son désaccord avec ce dernier et valider la définition de Grosjean. Il interrompt sa prise de tour jusque la fin du tour du locuteur Q pour reprendre la parole à la ligne 7.

Après des répétitions sur le début de son tour de parole de l'adverbe *là*, qui renvoie au tour précédent de l'enquêteur, le locuteur R interrompt un premier projet syntaxique avec *il y a* (*un côté il y a ce ce*) et une réparation du déterminant de ce projet syntaxique (*il y a le mythe de la p- du perfectionnisme*). Ce segment [*il y a*] survient à nouveau dans un

contexte de chevauchement et de tentatives de prise de tour de parole. Les répétitions qui surviennent au début de ce tour sont à nouveau liées à la recherche de l'attention et du droit à prendre le tour de parole. Les réparations indiquent également que ces réparations peuvent être liées à une recherche de formulation. Le syntagme nominal s'achève par un mouvement prosodique simple et montant sur la dernière syllabe de *perfectionnisme* de 6 demi-tons (cf. figure 17).

Figure 17 : Prosogramme de l'extrait 62 : FNRS A 837 « ce mythe du perfectionnisme »



Berrendonner (2003) dans une autre perspective souligne le rôle de la prosodie dans la délimitation des formulations. D'un point de vue interactionnel, ce mouvement prosodique est suivi d'une marque d'approbation de la part des locuteurs B et R aux lignes 8 et 9. L'interjection *hein* de la ligne 10 laisse observer cette recherche de l'attention des autres participants de l'échange. Ce format correspond à un *try marker* (Sacks, Schegloff, 1979). Ce type de dispositif

permet de soumettre une formulation à l'attention des interlocuteurs et à évaluer dans quelle mesure les participants de l'échange sont capables de résoudre la référence à partir de la formulation proposée. Cette formulation est ainsi suivie d'une courte pause et s'achève par un mouvement prosodique. Si les derniers exemples montrent que le segment [*il y a SN*] peut être utilisé pour le *try-marking*, l'extrait 59 nous permet de souligner que ce format ne correspond pas à toutes les occurrences de la construction présentative clivée mais plutôt que cette construction permet de réaliser cet 'essai de formulation'.

Les participants de l'échange peuvent alors réagir à cette sollicitation : ils peuvent par exemple produire un continuateur par lequel ils signalent qu'ils ont réussi à interpréter la formulation proposée par le locuteur, le *recognitional*, que nous traduirons par 'identifiant' en français, proposé par le locuteur. Ils peuvent également montrer qu'ils n'ont pas compris la formulation en question et intervenir à cet emplacement.

Par ailleurs, au-delà de la recherche de formulation d'un *recognitional*, cette construction permet également de soumettre un référent à l'attention des interlocuteurs, qui pourraient être amenés à le valider comme pouvant être évoqué dans la conversation. La *présentation* de ce référent, pour reprendre le terme de *présentatif* utilisé afin d'évoquer *il y a* et la construction *présentative* clivée, permet ainsi de l'introduire dans la conversation et de le rendre susceptible d'être repris dans la suite de la conversation. L'usage du terme *présentatif* pour évoquer la construction présentative clivée ne paraît cependant pas satisfaisante dans les cas où cette construction participe à l'évocation d'un événement comme dans l'extrait 59. En terme actionnel, cette *présentation* d'un référent est comparable aux séquences de pointage chez l'enfant, dans lesquelles l'enfant pointe un élément de son environnement et vérifie que l'attention de l'adulte se porte sur ce même objet avant, par exemple, d'effectuer une demande (cf. Tomasello et al. (2007) à propos du pointage). Cette présentation peut porter, contrairement au pointage, sur des éléments qui ne sont pas présents dans l'environnement proche et qui correspondent à une personne (*une élève*) ou une notion (*ce mythe du perfectionnisme*). Schegloff (1996) décrit également ce même type de format pour les *topic preferrings*, 'propositions de topique' en français. Le locuteur présente un élément comme un topique potentiel et sollicite une réaction des autres participants de l'échange. Ce type de format est également comparable aux *topic announcements*, 'annonce de topique', (Button et Casey, 1985) dans lesquels, contrairement au glissement progressif d'un topique à l'autre, plus fréquents lors de conversations, le locuteur préfère proposer un topique de manière abrupte. Là encore, les autres participants de l'échange peuvent signaler qu'il acceptent ce changement abrupt.

Comme nous l'avons souligné dans l'extrait 62, la construction présentative clivée peut ainsi permettre au locuteur de proposer une formulation, à la manière des try-markers, et de présenter un élément comme un topique conversationnel potentiel pour la suite de l'échange. Dans ce cas, cette construction syntaxique se réalise sur plusieurs tours de parole et permet de souligner la nature distribuée de la syntaxe et à son organisation interactionnelle sur plusieurs tours de parole.

L'extrait 63 illustre à nouveau l'organisation interactionnelle et la nature distribuée de la construction présentative clivée. Cet extrait est tiré d'une conversation à propos du bilinguisme dans le Val d'Aoste et de sa relation avec l'économie de cette région.

Extrait 63 : FNRS B, 3399

1 Q [mais à la base y a quand même une volonté économique/
2 [euh: qui^qui&
3 G [mhm
4 Q &motive euh: la machine politique/ .. de: de défendre ce
5 bilinguisme

Là encore le segment [*il y a SN*] (*y a une volonté économique*/), à la ligne 1, s'achève par un mouvement prosodique montant délimitant la formulation choisie par le locuteur. En chevauchement avec une marque d'hésitation du locuteur Q à la ligne 2, le locuteur G produit encore un continuateur à la ligne 3. Le locuteur poursuit avec une répétition le pronom relatif *qui* à la ligne 2 suivi par la proposition *motive euh: la machine politique*. Ces répétitions du pronom relatif *qui* soulignent en quoi le segment [*il y a SN*] permet de prolonger le tour de parole du locuteur en proposant une formulation qui est validée par les interlocuteurs et explicitée et développée dans la suite du tour de parole du locuteur. Cet extrait nous permet à nouveau la nature distribuée de la production de cette construction syntaxique entre les participants de l'échange conversationnel.

Nous observons encore ce même format de production dans l'extrait suivant.

Extrait 64 : Corpus FNRS A 3458 « *il y a une représentation souvent négative* »

8 B ben pour l'allemand c'est clai- c'est clair qu'il y a une
9 représentation souvent négative&
10 Q &ouais/ . ouais [. ouais
11 B [qui est véhiculée
12 M [mhm [mhm
13 B [ça c'est certain\&
14 Q &mhm puis pour l'italien/

Dans ces deux derniers chapitres à propos du déploiement de configurations syntaxiques comportant le segment [*il y a SN*], nous nous sommes proposés d'étudier deux types de configurations syntaxiques : le segment [*il y a SN*] dénué de continuation syntaxique et la construction présentative clivée. Plutôt que de prendre en compte des critères sémantiques et informationnels, nous avons choisi d'étudier ici de quelle manière ces configurations se déployaient dans la dynamique de l'alternance des tours de parole et au fil activités dans lesquelles les participants de l'échange sont impliqués. Ces parties nous ont permis de dégager certaines régularités.

Dans un premier temps, nous avons donc vu que le segment [*il y a SN*] permet d'évoquer des éléments dans le discours, sans qu'ils ne soient impliqués dans une prédication. Ces éléments peuvent être exploités dans une activité de description ou dans une argumentation afin de reprendre une notion par une reprise lexicale par exemple. Dans d'autres activités, comme un récit ou une argumentation, le segment [*il y a SN*] permet de porter l'attention des participants de l'échange sur ces éléments. Le locuteur peut ainsi proposer une formulation à la manière des *try-markers* et proposer cet élément comme un topique conversationnel à la manière des *topic announcements* ou de *topic preferring sequences*. Dans ce cas, ce segment détient un contour prosodique particulier avec un mouvement prosodique sur la dernière syllabe du syntagme nominal à la suite d'*il y a*. ce segment peut alors être suivi d'un continueur des autres participants de l'échange. Suite à cette réaction, le discours du premier locuteur se poursuit, et ouvre ainsi une séquence, plus ou moins longue, dans laquelle l'élément pointé peut être repris. On obtient ainsi le format de réalisation suivant :

Figure 18 : une forme de déploiement de la présentative clivée

Locuteur A : $[il\ y\ a_{(répétition)/(allongement)}\ SN_{(allongement)}] /$
 (Pause)
 Locuteur B : Continuateur
 Locuteur A : $qui_{(répétition)/(allongement)/(pause)}...$

Ce format de réalisation peut s'observer dans l'extrait suivant mais permet d'illustrer à nouveau le format de réalisation observé et de quelle manière le segment $[il\ y\ a\ SN]$ peut être utilisé. L'extrait 78 est tiré d'une discussion, animée par le locuteur Q, entre des professeurs de langue à propos de l'enseignement bilingue.

Extrait 78 : FNRS J, 1080 « *il y a des fonctionnements* »

```

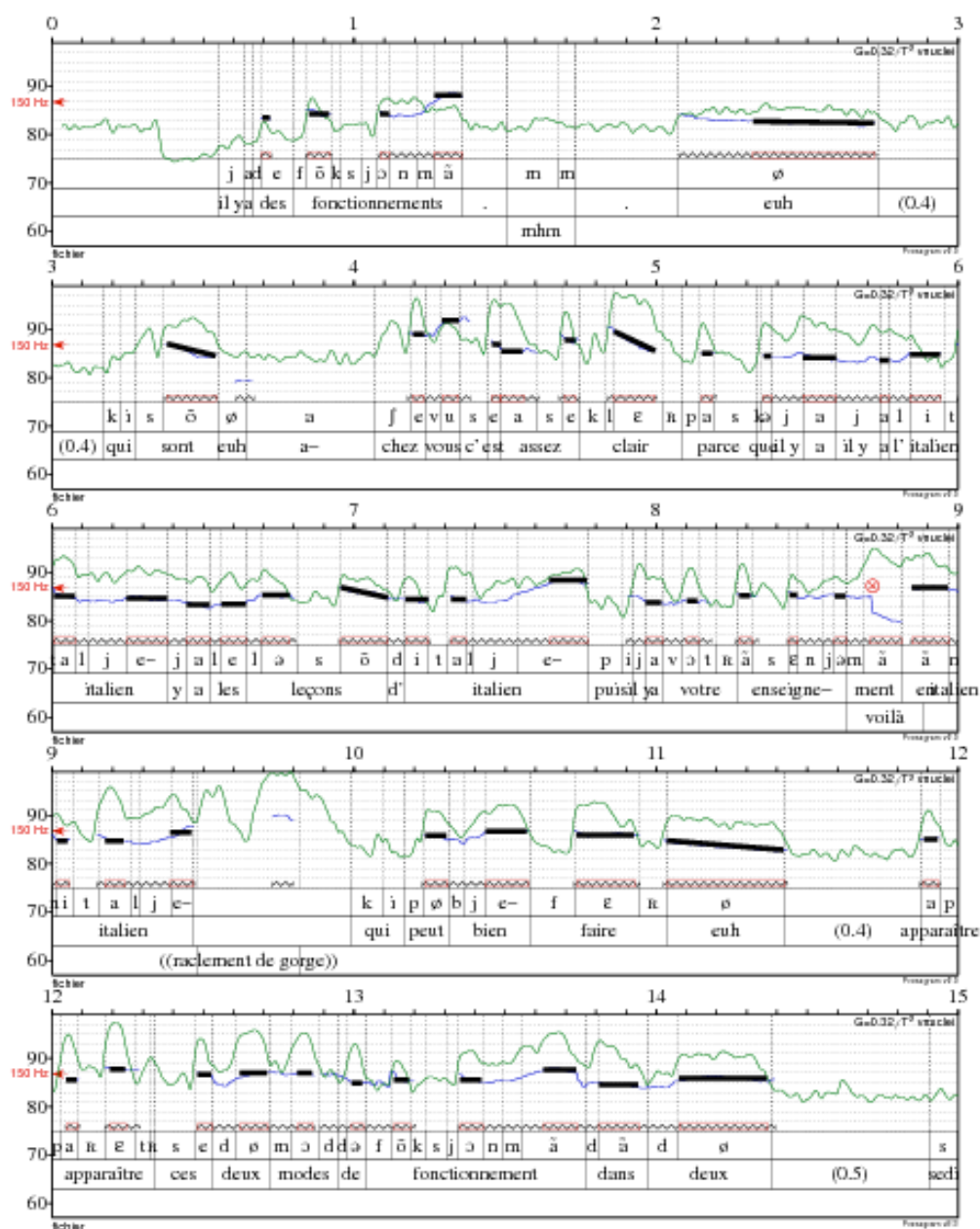
1  Q    il y a des fonctionnements/
2  B    mhm
3  Q    euh:: qui sont euh^ah chez vous c'est assez clair parce que il y a
4        il il y a l'italien il y a les leçons d'italien: et puis il y a
5        votre enseignement [en italien/
6  B                                [voilà\ ((se racle la gorge))
7  Q    qui peut bien faire euh: .. apparaître ces deux modes de
8        fonctionnement dans deux:: ... sedi on pourrait dire bien différentes
9        [hein/
10 B    [mhm tou[t à fait oui]
11 Q    [deux deux] lieux/ (1.0) bien:: différents\

```

A la ligne 1, le locuteur Q évoque les fonctionnements de l'enseignement bilingue à l'aide d'*il y a*. La dernière syllabe de *fonctionnements* est marquée par un mouvement prosodique (cf. figure 21).

Le locuteur B produit un continuateur (*mhm*) à la ligne 2. Le locuteur Q reprend la parole à la ligne 3 avec une hésitation marquée par un allongement *euh::* puis il commence à produire une proposition relative (*qui sont*) qui, si on suit notre raisonnement, constituerait le composant final le composant final de l'UCT composée initiée par la proposition *il y a des fonctionnements/*.

Figure 21 : Prosogramme de l'extrait 67 : FNRS J1070 «*il y a des fonctionnements*»



Ce projet syntaxique est cependant abandonné. Le locuteur Q s'adresse alors au locuteur B (*chez vous c'est assez clair*) pour exemplifier son propos. Il initie ensuite un nouveau projet syntaxique avec *parce que* suivi d'un nouveau présentatif *il y a*. Ce présentatif est répété à trois reprises, à la ligne 4, et suivi de l'expression référentielle *l'italien*. Ce faisant, le locuteur organise son argumentation en détournant l'attention des participants de l'échange des *fonctionnements*, qu'il a pointé précédemment, en la portant sur ce nouvel élément, *l'italien*. Le locuteur Q, à la ligne 4, précise ce qu'il entend par *l'italien* en évoquant deux aspects de l'enseignement que propose le locuteur B. Le locuteur énumère deux éléments, également pointés

par le présentatif *il y a* et d'un mouvement prosodique sur chacun d'entre eux (cf. figure 21), *il y a: il y a les leçons d'italien: et il y a votre enseignement en italien.*

A la fin de cette énumération, à la ligne 6, comme à la ligne 2 à la suite de *il y a des fonctionnements*, le locuteur B produit une marque d'accord (*voilà*) en chevauchement avec le tour de Q à la ligne 5, ce qui correspond à nouveau à notre description.

A la suite de cette marque d'accord, à la ligne 7, le locuteur Q reprend la parole, et produit une proposition relative *qui peut bien faire apparaître euh: ... ces deux modes de fonctionnement [...]*.

Cette interruption du projet syntaxique, la reprise du format en *il y a* avec l'abandon de l'expression référentielle *fonctionnements* (ligne 1) au profit d'*italien* (ligne 3), au sein d'une même séquence, orientée vers une même activité - celle de décrire la réalisation de l'enseignement bilingue - illustre de quelle manière *il y a* peut participer à organiser une séquence conversationnelle. A l'aide du segment [*il y a SN*], le locuteur peut porter l'attention des autres participants de l'échange sur les éléments de son choix afin d'organiser son argumentation. Le locuteur peut ainsi sélectionner un référent et sa formulation, les soumettre à la négociation avec les autres participants de l'échange, en les plaçant au premier plan, avec un contour prosodique participant à porter l'attention des autres participants de l'échange sur cet élément. En tant que topique d'une séquence, pour projeter ensuite l'attente d'une information nouvelle à son propos, à l'instar des 'topic nominations', ou *désignation de topique* en français, (Button & Casey, 1985) ou des 'topic preferring sequences', ou *séquence de présentation de topique*, en français (Schegloff, 1996a). La présence de cette marque d'accord à la fin de l'expression référentielle plus ou moins complexe, souligne encore une fois le caractère négocié du choix d'un référent comme le topique d'une séquence conversationnelle.

La reprise lexicale de *fonctionnement* (lignes 1 et 8) illustre encore la nature de la projection du segment [*il y a SN*]. En effet, malgré l'abandon du projet syntaxique de *il y a des fonctionnements [...]* *qui sont* et l'initiation d'un nouveau projet syntaxique à la ligne 3 (*parce que il y a [...]*), le référent *des fonctionnements* demeure un topique présent dans la séquence et peut être repris par la suite dans le discours. Ce recyclage lexical de *fonctionnement*, dans la proposition *qui peut bien faire euh: .. apparaître ces deux modes de fonctionnement* constitue en effet une technique de *tying*, 'liage', afin de revenir au projet initial. Ainsi, comme nous le relevions déjà précédemment, la projection du segment [*il y a SN*] ne relève pas de la simple projection d'un format syntaxique. Ce type de segment, pourrait comme Lambrecht (1988, 1994) l'affirme pour la construction présentative clivée, dans une perspective informationnelle, attribuer à l'élément pointé par *il y a*, un niveau de topicalité élevée

qui se poursuivrait dans les propositions suivantes, organisant ainsi, à nos yeux, la séquence qui suit.

Le format de réalisation décrit dans ce chapitre correspond à un *try-marking* ne se réalise évidemment pas à chaque occurrence d'une construction présentative clivée. Nous avons pu observer que dans l'extrait 59 il ne s'agissait pas de proposer une formulation mais plutôt d'évoquer un événement. Dans ce cas, le syntagme nominal à la suite d'*il y a* renvoie à un référent ne détient pas de marquage prosodique particulier et le référent est évoqué en passant sans être soumis à la négociation avec les interlocuteurs. Le format observé correspondrait donc à la promotion topicale évoquée par Lambrecht (1988, 1994, 2011) au niveau informationnel. Dans le cas de l'extrait 59, il s'agirait davantage de ce qu'il appelle la nature *événementielle* de cette construction syntaxique.

Que ce format de production du segment [*il y a SN*] se réalise ou non, que le segment [*il y a SN*] se termine par un mouvement prosodique, la réalisation d'une proposition relative dépend de l'activité réalisée par les interlocuteurs. Dans le cas d'un récit ou d'une argumentation, le segment [*il y a SN*] avec ce format de réalisation projette une continuité syntaxique. Dans le cas de la description d'une scène par exemple, une continuité syntaxique au segment [*il y a SN*] n'est pas nécessairement produite ou lorsqu'une notion est évoquée en reprise lexicale pour revenir sur un aspect antérieur.

Ces divers extraits nous ont ainsi permis de souligner la nature interactionnelle et distribuée de la syntaxe entre les participants de l'échange conversationnel, le fait que la syntaxe se déploie au fil des activités des interlocuteurs et se réalise de manière ad hoc en fonction des besoins de ces dernières. Par ailleurs la prosodie permet de délimiter les syntagmes nominaux qui participent de la formulation du syntagme nominal à la suite du segment [*il y a SN*] et de soumettre cette formulation et le référent évoqué à l'approbation des autres participants de l'échange conversationnel.

Sur le plan conversationnel, le segment [*il y a SN*], dans un certain contexte et avec un contour prosodique particulier, permet d'étendre le tour de parole du locuteur.

Nous avons également distingué la présentation d'un référent, afin de le porter à l'attention des interlocuteurs ou de le proposer comme un topique conversationnel potentiel, de l'évocation *en passant* d'un référent. Nous avons comparé cette présentation de référents aux pointages chez le jeune enfant. Cette comparaison ne porte que sur le format de la séquence de pointage. Cette présentation de référents par la présentative clivée est cependant beaucoup plus complexe que

celle du pointage dans la mesure où comme le langage le permet, ce *pointage* par la construction présentative clivée permet d'évoquer des éléments absents de la situation d'interaction.

Dans le chapitre suivant, nous développons cette fonction de présentation d'un référent afin d'étudier la nature de la projection du segment [*il y a SN*] en reprenant les travaux de Lerner (1991, 1997) à propos des UCT composées.

10.3 La construction présentative clivée : Un cas d'UCT composée

Lerner (1991, 1996) et Helasvu (2004) se sont intéressées aux structure bipartites du type *si X alors Y* 'if X then Y' en anglais, dans lequel un composant préliminaire, 'si X', projette une partie finale en *alors Y*. Ce type de structure bipartie est comparable au format que nous avons décrit dans le chapitre précédent. Le segment [*il y a SN*], avec un marquage prosodique particulier, et dans certains contextes actionnels, permet de projeter une continuité syntaxique qui, dans le cas de la présentative clivée, est réalisée sous la forme d'une proposition relative et permet de constituer ce que ces auteurs dénomment des UCT composées. Cette projection ne doit pas être comprise comme une projection d'un élément à un emplacement précis, mais plutôt à un emplacement potentiel. Des composants intermédiaires peuvent en effet apparaître entre ces deux composants.

Jullien (2008a) propose une étude préliminaire de ce type de format de réalisation de la construction présentative clivée. Par ce biais, le locuteur dispose donc d'un outil, le segment [*il y a SN*] afin de créer l'attente d'une continuité, projeter une poursuite de son tour de parole et donc ouvrir une séquence dans la conversation. En cela, notre propos sera de tenter de montrer que le segment [*il y a SN*] permet d'organiser une séquence conversationnelle en pointant une unité lexicale.

Dans son étude autour des cas d'UCT composés, Lerner (1991, 1997) avance plusieurs propriétés : la possibilité d'insérer un élément entre les deux parties ainsi que la possibilité de produire cette construction de manière collaborative. Au travers d'extraits, nous allons mettre en évidence ces diverses propriétés en nous permettant de montrer à la fois de quelle manière cette construction syntaxique permette d'organiser une séquence conversationnelle et de préciser ses propriétés interactionnelles.

10.3.1 La possibilité de réaliser des insertions au sein de l'UCT composé

La première propriété d'une UCT composée est qu'un segment peut venir suspendre provisoirement son cours, sans que les autres participants de l'échange ne tentent pas de prendre la parole avant la fin de sa réalisation. Nous appellerons ce type de segment inséré une *parenthèse* au sens de Mondada, Zay (1999), Duvalon, Routarine (2005) et Mazeland (2007). Cette parenthèse vient interrompre le projet syntaxique en cours qui sera repris à son terme et détient un contour mélodique distinct du contexte prosodique précédent. Cette parenthèse est encore un segment orienté vers une activité différente de ce qui précède, avec une poursuite l'activité initiale à la fin de ce segment. Cette *parenthèse* serait *insérée* dans le cours de la construction présentative clivée, entre les deux composants de cette configuration.

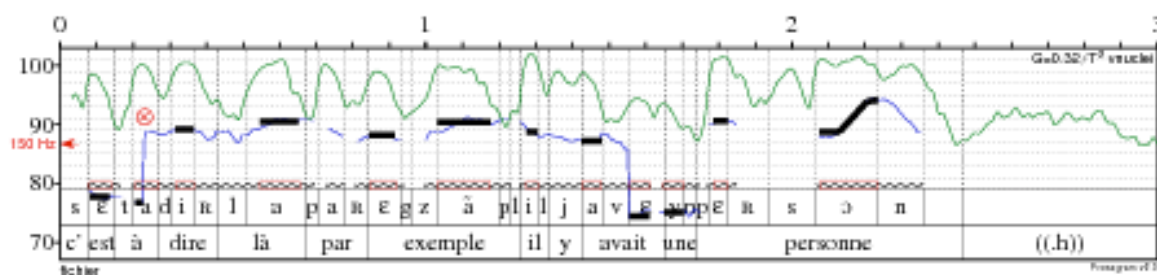
L'extrait suivant est tiré d'un entretien dans lequel un enquêteur distribue les transcriptions d'un précédent entretien à propos du bilinguisme, dans lequel l'un des participants change d'avis.

Extrait 65 : FNRS I, 1093

- 1 Q c'est-à-dire là par exemple il y avait une personne/ .h eu::h
 → 2 <peut-être vous vous lisez rapidement en fait> ((avec un contour
 3 mélodique plat)) qui eu::h donnait . une réflexion .h sur le
 4 bilinguisme/ .h

L'enquêteur, le locuteur Q, expose la teneur du document qu'il est en train de distribuer. Il évoque un participant de l'échange à l'aide d'*il y a* suivi du syntagme indéfini *une personne*/ marqué par un mouvement prosodique montant de 8 demi-tons sur sa dernière syllabe (figure 19).

Figure 19 : Prosogramme de l'extrait 65 : FNRS I, 1093



Ce format de try-marking soumet cette *personne*/ à l'attention des participants de l'échange et projette une continuation syntaxique du segment [*il y a SN*]. Ce segment constituerait ainsi la première partie d'une UCT composée.

Cette proposition de formulation et cette présentation de référent s'accompagne à la ligne 2 d'une vérification par le locuteur de l'attention des interlocuteurs qui sont en train de lire le document qu'ils viennent de recevoir alors que le locuteur produit son récit (*peut-être vous vous lisez rapidement en fait*). Cette vérification n'est pas réalisée en continuité syntaxique avec le segment [*il y a SN*] et détient un contour plat.

Le locuteur revient ensuite sur le projet syntaxique précédemment initié en produisant le pronom relatif *qui* coréférentiel avec le référent *personne* (l.1) et suivi de la prédication *donnait . une réflexion*. Cette proposition relative constituerait ainsi la seconde partie de l'UCT composée. Le commentaire du locuteur à propos de l'avancée de la lecture des participants à l'entretien constituerait ici une parenthèse du fait de cette interruption du projet syntaxique initial et du décrochage mélodique.

Le segment [*il y a SN*], avec un contour prosodique particulier et dans un certain contexte actionnel, permet ainsi de projeter une continuité syntaxique dont le projet peut être suspendu, les autres participants de l'échange s'orientant également vers la réalisation de la seconde partie de l'UCT composée constituée par la construction présentative clivée.

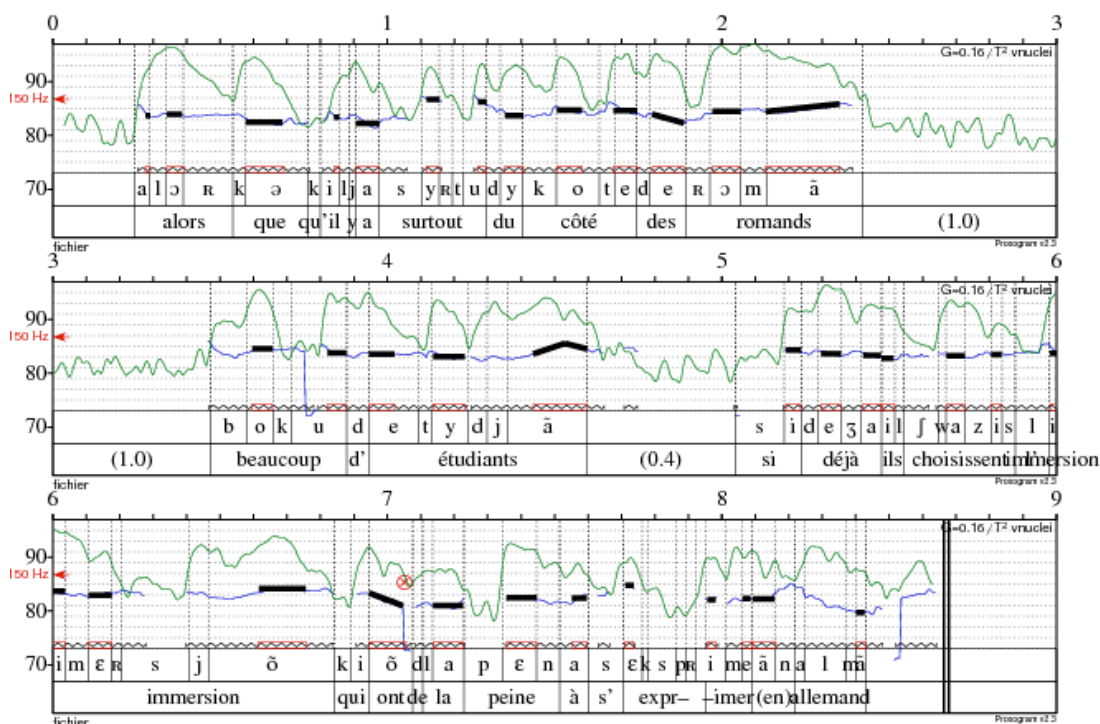
L'extrait 66 illustre un autre cas d'insertions entre les deux parties de la présentative clivée. Cet extrait est tiré d'une discussion à propos de l'enseignement bilingue.

Extrait 66 : FNRS B, 1058 « *la peine à s'exprimer en allemand* »

→ 1 N alors que . qu'il y a surtout du côté des romands/ (1.0) beaucoup
2 d'étudian:ts .. si déjà ils choisissent l'immersion:/ . qui ont de
3 la peine à s'exprimer [en allemand\
4 L [ouais ça je pense

A la ligne 1, le locuteur N poursuit un tour déjà engagé avec *alors que*, qui présente le discours qui va suivre comme en opposition avec ce qui vient d'être dit. Ce locuteur évoque des *étudian:ts* au sein d'un segment [*il y a SN*] (*qu'il y a surtout du côté des romands/ (1.0) beaucoup d'étudiants*). L'expression référentielle *étudiants* est marquée par un mouvement prosodique sur la dernière syllabe de cette expression référentielle comme l'illustre la figure suivante.

Figure 20 : Prosogramme de l'extrait 66 : FNRS B1058 « la peine à s'exprimer en allemand »



Ce mouvement prosodique dynamique, dit en cloche, montant-descendant, de 2 demi-tons délimite la formulation proposée par le locuteur et la porte le référent évoqué à l'attention des autres participants de l'échange.

Là encore, cet extrait illustre la nature de la projection du segment *[il y a SN]* qui, dans un certain contexte actionnel – un récit – et avec un contour prosodique particulier – un mouvement prosodique à son terme – permet de projeter une continuité syntaxique (et actionnelle : le locuteur continuera de parler du même référent) qui peut se réaliser au-delà d'une insertion au sein de ce projet syntaxique.

Là encore, cet extrait illustre la nature de la projection du segment *[il y a SN]* qui, dans un certain contexte actionnel – un récit – et avec un contour prosodique particulier – un mouvement prosodique à son terme – permet de projeter une continuité syntaxique qui peut se réaliser au-delà d'une insertion au sein de ce projet syntaxique.

L'extrait 67 est à nouveau un exemple qui illustre la possibilité d'insérer un élément entre les deux parties de la construction présentative clivée. Cet extrait est tiré d'une discussion entre des

enseignants à propos de l'enseignement bilingue au lycée, dans lequel les enseignants donnent des cours d'histoire ou de mathématiques, dans la langue qu'ils enseignent par ailleurs.

Extrait 67 : FNRS J, 1070 « *il y a des fonctionnements* »

1 Q il y a des fonctionnements/
 2 B mhm
 3 Q euh:: qui sont euh^ah chez vous c'est assez clair parce que il y a
 → 4 il il y a l'italien il y a les leçons d'italien: et puis il y a
 5 votre enseignement [en italien/
 6 B [voilà\ ((se racle la gorge))
 7 Q qui peut bien faire euh: .. apparaître ces deux modes de
 8 fonctionnement dans deux ... sedit on pourrait dire bien
 9 différentes/ [hein deux deux lieux/ (1.0) bien:: différents\&
 10 B [mhm tout à fait oui

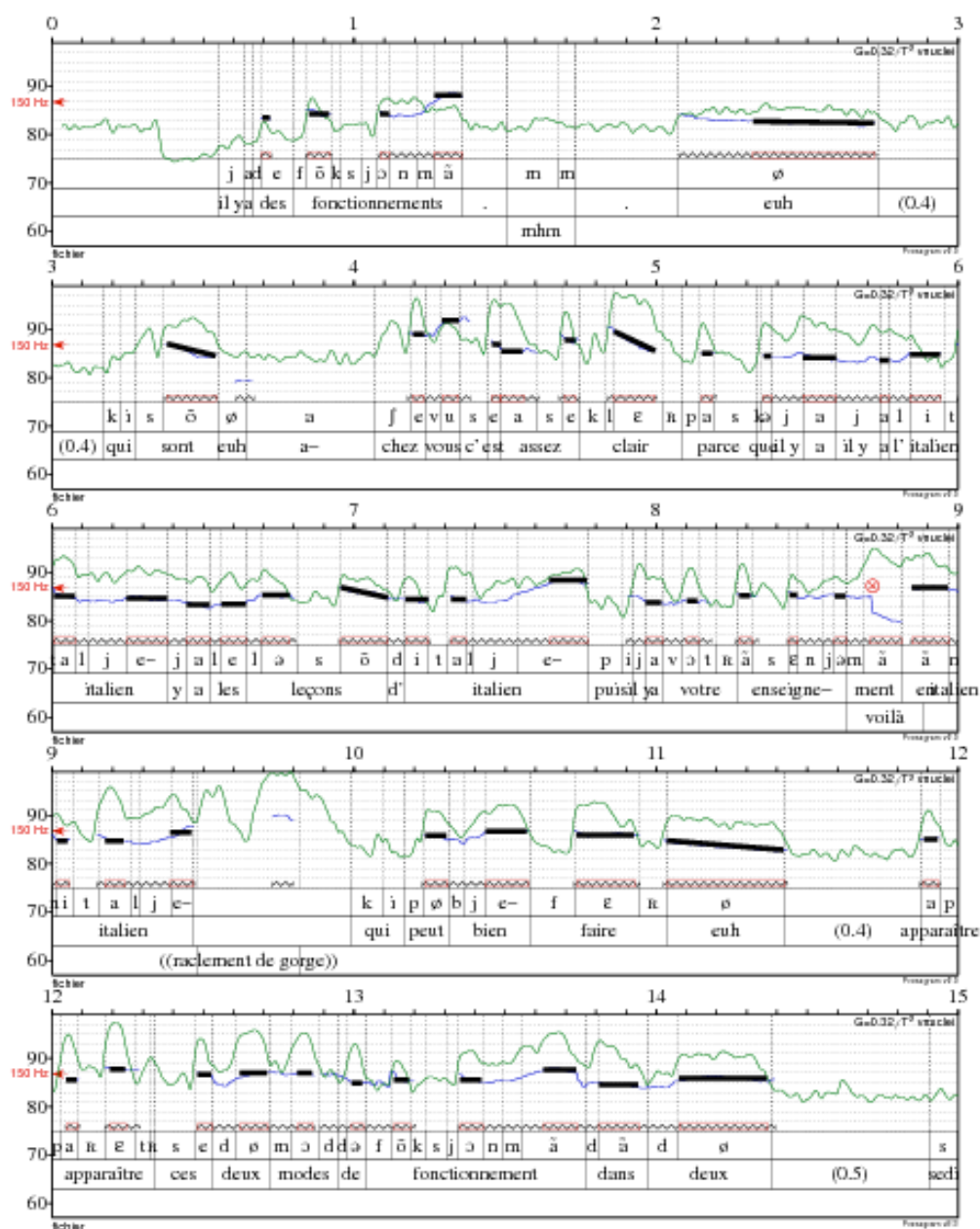
A la ligne 4, le locuteur Q évoque la situation d'un professeur participant à l'entretien, avec l'expression référentielle *l'italien* précédée d'*il y a*, afin d'explicitier les *fonctionnements* évoqués à la ligne 1. Nous observons ici que le contour prosodique est plat sur cette expression référentielle (cf. figure 21) et qu'aucune pause n'est produite au terme de cette construction. Au lieu de produire le composant final d'une construction présentative clivée, le locuteur précise ce qu'il entend par *fonctionnements* en explicitant les deux dimensions de l'enseignement de l'italien. Dans la situation de l'enseignement bilingue, *l'italien* correspond en fait à deux types de cours proposés par le professeur en question. Ces deux types de cours sont explicités à la ligne 4, chacun à la suite d'un présentatif *il y a* (*il y a les leçons d'italien: et puis il y a votre enseignement [en italien/*)¹².

Chacune des expressions référentielles de cette énumération est scansée par une montée de l'intonation sur la dernière syllabe des deux propositions en *il y a* (cf. figure 21) qui sont ainsi distingués voire mis en contraste.

En chevauchement avec le second élément, le locuteur B produit à la ligne 6 une marque d'approbation, *voilà* à la suite de laquelle, à la ligne 7, le locuteur Q produit le composant final de l'UCT composée constituée par la présentative clivée.

¹² Nous reviendrons sur l'implication d'*il y a* dans la constitution des listes dans la suite de notre exposé.

Figure 21 : Prosogramme de l'extrait 67 : FNRS J1070 «*il y a des fonctionnements*»



Cette seconde partie est composée d'une proposition relative comportant le verbe *peut* fléchi au singulier, et non pas au pluriel comme pourrait le laisser entendre les deux aspects de l'enseignement de l'italien évoqués. Par ailleurs, *ces deux modes de fonctionnements* sont ensuite évoqués, le pronom relatif *qui* semble ainsi coréférentiel avec l'*italien* et les *ces deux modes de fonctionnements* avec les *leçons d'italien*: et l'enseignement [en italien/. Le segment *il y a les leçons d'italien: et puis il y a votre enseignement [en italien/* pourrait donc être une insertion qui serait produite immédiatement après le premier segment [*il y a SN*] et seraient mis en contraste avec son contour plat par le

mouvement prosodique après ces deux éléments. Il ne s'agirait pas à proprement parler d'une parenthèse, dans la mesure où la première partie de l'UCT composée semble composer de cet ensemble, si l'on en croit la marque d'approbation du locuteur B à la ligne 6.

La prosodie permettrait donc au locuteur d'organiser la formulation qu'il souhaite soumettre à l'attention des autres participants de l'échange et dont il souhaite vérifier qu'ils sont susceptibles de la comprendre.

La possibilité de produire une insertion, une parenthèse ou autre, est une première illustration de la projection du segment [*il y a* SN] et de l'importance de la prosodie et du contacte actionnel dans la réalisation de cette projection. L'absence de prise de parole par les autres participants de l'interaction avant, comme au terme de cette parenthèse, souligne l'attente d'une continuation. Il peut s'agir de l'attente d'un format syntaxique particulier ou en tout cas de la réalisation d'une activité particulière, qui n'est pas le format syntaxique ni l'activité de la parenthèse. Elle souligne enfin la force de cette projection.

10.3.2 La production collaborative de la présentative clivée

La projection potentielle par le segment [*il y a* SN] de la réalisation du second terme de l'UCT composée qu'il constituerait alors avec sa suite, permet encore selon Lerner (1991, 1997) une production collaborative de cette construction.

L'extrait 68 est un échange entre un enfant de 6 ans, le locuteur A, qui vient de raconter une histoire à un adulte. L'adulte, le locuteur S, vérifie qu'il a bien compris le récit de l'enfant.

Extrait 68 : FNRS Acquisition Anne 1323 (6;04 ans)

- 1 S .h il y a deux enfants alors/ .
2 .
3 S [c'est ça/
→ 4 A [qui se rencontrent
5 S qui se rencontrent\ d'accord .

A la ligne 1, l'adulte prend la parole afin questionner l'enfant à propos des personnages de l'histoire. Il prend la parole et pointe des éléments du récit de l'enfant. Il produit le présentatif *il*

y a suivi de l'expression référentielle *deux enfants*. Cette question, clôturée par *alors* et un mouvement prosodique ascendant qui délimite la question et le tour de parole, constitue la première partie d'une paire adjacente. A cet emplacement séquentiel, l'unique élément projeté est une réponse à cette question, à savoir la seconde partie de cette paire adjacente. Ce segment [*il y a SN*] ne projette donc pas ici une continuation par une proposition relative.

Après une courte pause à la ligne 2, et en chevauchement avec une relance de l'adulte à la ligne 3 (*c'est ça/*), l'enfant prend la parole à la ligne 4 pour répondre à la question de l'adulte à la ligne 1. Elle produit ainsi la seconde partie de la paire adjacente ouverte par la question. L'enfant construit son tour de parole à l'aide d'une proposition relative *qui se rencontrent* en continuité syntaxique avec la question de l'adulte *il y a deux enfants*. Il produit ainsi la seconde partie de la construction présentative clivée en ré-exploitant le projet syntaxique de l'adulte. L'adulte ratifie cette réponse à la ligne 5 en répétant cette proposition relative.

Il s'agit ici de ce qu'Ono et Thompson (1996) ont appelé des *expansions*. Ces auteures ont distingué plusieurs types de production collaborative. Les *complétions* tout d'abord, lorsque les locuteurs s'orientent ensemble vers la réalisation d'un même projet syntaxique, le second locuteur achevant la production laissée inachevée par le locuteur initial. Lorsque le second locuteur ré-exploite une construction syntaxique achevée par un locuteur, il s'agit alors d'une *expansion*.

Cette possibilité d'expansion illustre la configuration pas-à-pas de la grammaire et souligne la pertinence d'une analyse séquentielle des productions langagières, dans la mesure où la construction telle qu'elle est produite à un instant *t* par un locuteur, ne correspond pas à la construction telle qu'elle est ré-exploitée par un autre locuteur à un instant *t+1*.

Cette ré-exploitation a posteriori met en évidence la malléabilité des constructions syntaxiques ainsi que la non-étanchéité des frontières entre les catégories définies dans la littérature autour des configurations syntaxiques comportant *il y a*. En effet, dans la littérature, le segment [*il y a SN*] produit à la ligne 1 serait distingué d'une construction présentative clivée et il lui serait attribué une valeur locative ou existentielle.

Elle souligne la nature interactionnelle et praxéologique de la syntaxe, en général, et des configurations syntaxiques dans lesquelles le segment [*il y a SN*] est impliqué, en particulier. Elle fait apparaître également l'importance de segments tels que le segment [*il y a SN*] dans la mesure où ils ouvrent diverses possibilités sur le plan de la réalisation formelle et offrent aux participants de l'échange diverses occasions de participer à l'échange conversationnel en marquant leur acceptation des topiques proposés, en prenant la parole en continuité syntaxique avec le tour de parole des autres locuteurs ou encore en projetant une continuité de leurs tours de parole lorsqu'ils détiennent la parole.

La production collaborative de cette construction montre enfin qu'elle constitue une UCT composée dont les interlocuteurs peuvent anticiper le composant terminal et le produire. Le fait que cette expansion soit réalisée par un enfant confirme la précocité d'usage de la construction présentative clivée relevée dans la littérature (Jisa & Kern, 1998). Nous revenons sur cette construction dans le discours de l'enfant dans la suite de cet ouvrage.

10.3.3 La possibilité de ré-exploiter un format syntaxique existant

Une autre propriété du segment [*il y a SN*], que Lerner (1991) n'évoque pas dans sa description des UCT composées, est la possibilité de *ré-exploitation du format syntaxique projeté*.

Dans l'extrait 69, le locuteur Q évoque les participants aux entretiens qu'il anime, à propos du bilinguisme, qui changent parfois d'avis.

Extrait 69 : FNRS J, 126

1 Q alors euh il y a eu pas mal de gens justement qui ont euh:: .. qui
 2 ont fait ce: pas ce revirement mais j'entends qui on:t qui
 3 se sont . positionnés pour une définition (et) puis qui ensuite ..
 4 ont apporté pas mal de nuances finalement ... qui les faisaient qui
 5 les mettaient . pas aussi clairement que ça sur la deuxième
 6 ou::^ou sur la: première\

A la ligne 1, le locuteur Q commence un récit en évoquant des *gens* qui ont participé à un entretien précédent à la suite du présentatif *il y a* au passé (*il y a eu*) suivi de l'adverbe *pas mal* de. L'expression référentielle *gens* est marquée par une montée intonative de 4 demi-tons (cf. figure 22) portant ainsi l'attention des autres participants de l'échange sur ces *gens*. L'expression référentielle étant indéterminée, à cet emplacement séquentiel, il ne s'agit pas par le locuteur de vérifier que les autres participants de l'échange peuvent résoudre la référence mais plutôt de porter l'attention des autres participants de l'échange sur cet ensemble indéterminé avant de projeter un discours à son propos et d'éventuellement le circonscrire par la suite.

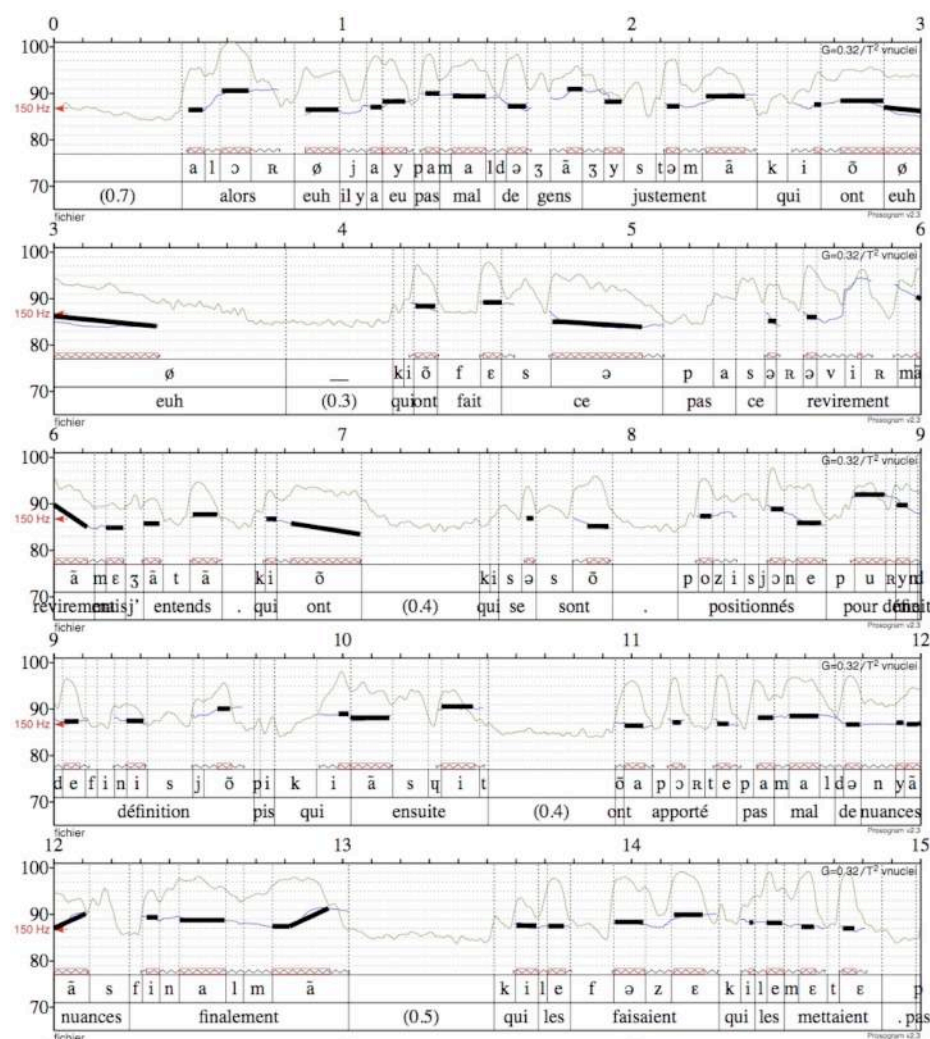
Le locuteur Q entame une proposition relative marquée par de nombreuses hésitations, réparations (*qui ont euh:: .. qui ont fait ce:*). Le locuteur réalise une auto-réparation du

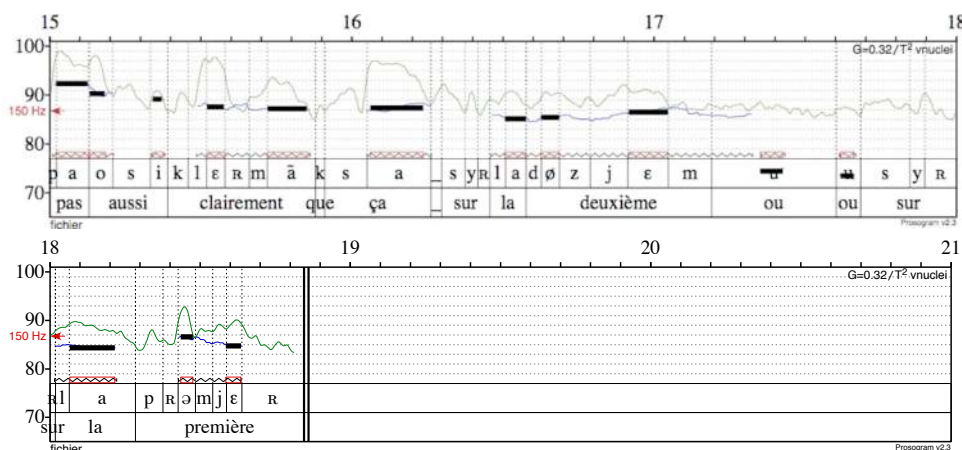
discours qu'il était sur le point de produire, *pas ce revirement mais j'entends*. Il explicite alors son propos à l'aide de 3 propositions relatives en *qui* :

- ligne 2 *qui on:t qui se sont . positionnés pour une définition*
- ligne 3 *(et) puis qui ensuite .. ont apporté pas mal de nuances*
- ligne 4 *finalement ... qui les faisaient qui les mettaient (...)*

Le format syntaxique projeté par la proposition *il y a eu pas mal de gens* est ainsi produit à 4 reprises, sous la forme de 4 propositions organisées sous forme de liste à 4 éléments (Jefferson, 1990), en une suite chronologique d'actions. Cette liste s'appuie sur la répétition du pronom relatif *qui*. Les trois premiers éléments de la liste disposent d'un marquage prosodique sur la dernière syllabe de la proposition relative (cf. figure 22).

Figure 22 : Prosogramme de l'extrait 69 : FNRS J, 126





L'expression référentielle *définition* (ligne 3) est marquée par une montée intonative de 4 demi-tons sur sa dernière syllabe, *nuances* (ligne 4) par un mouvement simple ascendant de 4 demi-tons, *faisaient* (ligne 4) par une montée de 2 demi-tons tandis que *première* est marqué par une descente de l'intonation de 2 demi-tons. Ces contours prosodiques sont caractéristiques du marquage prosodique des listes (Jefferson, 1990, Selting, 2007). Le segment [*il y a SN*], dans le contexte actionnel d'un récit, avec un mouvement prosodique sur le SN, projette une suite qui est réalisée dans cet extrait par une proposition relative. De manière intéressante, le locuteur s'appuie sur ce format syntaxique afin de construire une liste qui lui permet d'évoquer les diverses événements de ce récits et qui précisent en outre les caractéristiques des *gens* évoqués.

L'extrait suivant illustre également la possibilité de réexploitation du format syntaxique projeté par la proposition en *il y a*. Cet extrait est issu d'une discussion entre un adulte et des adolescents à propos de l'enseignement bilingue.

Extrait 70 : FNRS E, 1602 « des élèves qui ont été au Canada »

- 1 Q ((en chuchotant)) <moi j'étais nulle en cours d'allemand> . vous
- 2 savez qu'il y a il y a des élèves/ . qui ont fait toute leur
- 3 scolarité comme ça/ hein des des élèves qui ont été au canada/ . h
- 4 qui parlaient anglais à la maison/ . et qui ont été mis dans une
- 5 école française/ et puis euh qui qu'ont appris le français comme ça

A la ligne 1, la locutrice Q prend la parole après un adolescent qui a expliqué que l'enseignement bilingue serait difficile pour lui en allemand. Elle adopte le ton de la confiance, en chuchotant, qu'elle n'avait pas non plus un bon niveau en allemand. Elle commence un récit à propos d'élèves ayant étudié au Canada. L'expression référentielle indéfinie *des élèves/* est

précédée d'*il y a*. Cette expression porte un mouvement prosodique sur la dernière syllabe et est suivie d'une courte pause et d'une proposition relative *qui ont fait toute leur scolarité comme ça*/. L'expression référentielle *des élèves* et une nouvelle proposition relative est produite à la ligne 3 (*qui ont été au canada*/). Cette proposition relative s'achève par un mouvement prosodique et est suivie d'une autre propositions relative avec ce même contour prosodique à la ligne 4 (*qui parlaient anglais à la maison*/). Ces deux propositions relatives et ces contours mélodiques suggèrent une énumération, l'entrée dans la constitution d'une liste (Jefferson, 1990) qui se poursuit par deux autres propositions relatives dont la première s'achève par un contour prosodique ascendant tandis que le dernier élément détient un contour plat, de manière analogue aux descriptions ces contours mélodiques des listes (Selting, 2007) :

ligne 3 : *qui ont été au canada*/

ligne 4 : *qui parlaient anglais à la maison*/

ligne 4 : *et qui ont été mis dans une école française*/

ligne 5 : *et puis euh qui qu'ont appris le français comme ça*

Cette ré-exploitation du format syntaxique de la proposition relative correspond aux descriptions de Lerner (1991) qui indique que le composant préliminaire ne projette pas le composant final à un emplacement précis, mais qu'il se contente de projeter ce composant à des emplacements potentiels, qui peuvent être occupés par des composants intermédiaires. Dans cet exemple, ces composants intermédiaires seraient ainsi les différentes propositions relatives. Ces trois propositions relatives constituent à nouveau une liste clôturée par le composant final, dernier terme de la liste annoncé par *et puis* à la ligne 5.

L'extrait 79 qui est une discussion à propos de définitions du bilinguisme est un autre exemple de cette ré-exploitation du format syntaxique projeté par le segment [*il y a SN*].

Extrait 79 : FNRS I, 1092 « *il y a une amnésie qui se fait avec le temps* »

- 1 L &.h c'est-à-dire moi ce qui me déran:ge au départ de ce qui est
2 mis ici c'est que:: je connais des cas et spécialement chez des
3 vietnamiens donc des gens qui parlent des langues . h vraiment très
→ 4 étrangères aux nôtres .h qu'il y a une amnésie:/ qui se fait avec
5 le temps et qui vont jusqu'à quasiment oublier leur lan<k> . eu:h
6 [. de départ \ .h qui veut dire&

7 Q? [mhm
 8 L &qu'après si on reste croché¹³ sur cette notion que c'est toujours l
 9 la lan::gue . native enfin [celle qu'on a eu
 10 Q [mhm mhm

A la ligne 1, le locuteur L prend la parole pour effectuer une évaluation négative d'une définition discutée précédemment, la définition de Bloomfield qui limite les bilingues aux locuteurs natifs de deux langues. Il introduit un premier référent, *des vietnamiens* à la ligne 2. A la ligne 3, il maintient ce référent dans le discours à l'aide d'une substitution lexicale, *des gens qui parlent des langues . h vraiment très étrangères aux nôtres*. Après une inspiration, le locuteur L produit le pronom relatif *que* sans marque évidente de coréférentialité ni d'embranchement syntaxique avec un quelconque élément précédent de manière comparable à ce que Debaisieux et Deulofeu (2003) décrivent. Ce pronom relatif est suivi du présentatif *il y a* et du syntagme *une amnésie:/* marqué par un allongement sur la dernière syllabe et par un mouvement prosodique. Cette expression référentielle est suivie de la proposition relative *qui se fait avec le temps*. Une seconde proposition relative est produite à la suite du coordonnant *et*. Néanmoins ce pronom relatif paraît reprendre les *vietnamiens* (la ligne 2) plutôt que le premier pronom relatif, le verbe qui suit ce pronom relatif étant au pluriel. Par ailleurs, dans la proposition relative qui suit (*qui vont jusqu'à quasiment oublier leur lan<k>*, ligne 5), le déterminant possessif *leur* est également au pluriel et le verbe *oublier* suppose un agent animé auquel seuls peuvent correspondre les *vietnamiens*. Dès lors, cette proposition relative n'est également pas projetée par la proposition *il y a une amnésie:/* au niveau du contenu, par contre, le format syntaxique correspond au format projeté.

Cet extrait nous permet souligner une caractéristique de la projection du segment [*il y a SN*]. Les divers extraits étudiés jusqu'à présent nous permettent d'insister sur le fait que la projection par le segment [*il y a SN*] d'une continuité syntaxique reposait sur le contexte actionnel. Nous avons pu observer également le rôle de la prosodie dans cette projection et le fait que la seule syntaxe ne pouvait projeter à elle seule une continuité syntaxique dans la mesure où le segment [*il y a SN*] pouvait rester sans continuité syntaxique. Néanmoins, cet extrait nous permet d'observer que les locuteurs peuvent s'appuyer sur le format syntaxique projeté afin de construire leur tour de parole, sans que tous les pronoms relatifs ne reprennent stricto-sensu l'élément à la suite d'*il y a*.

¹³ *rester croché* est un helvétisme dont le synonyme pourrait être *resté bloqué*

Ainsi, en guise de conclusion, la production de ce type d'UCT composée s'appuie sur l'attente créée à la suite du segment [*il y a SN*] d'une complétion syntaxique ou actionnelle et permet d'organiser une séquence de conversation. La nature actionnelle de cette attente, de cette projection, est déterminante dans la mesure où ce même segment peut donner lieu à une continuité syntaxique, ou non. Les extraits présentés ont montré que cette organisation d'une séquence peut se réaliser dans le cadre syntaxique de la construction présentative clivée. Cette séquence peut ainsi être constituée d'insertions entre les deux composantes de l'UCT composée et aller au-delà d'une simple proposition relative en ajoutant un composant terminal qui attribue le composant précédent au statut de composant intermédiaire. La projection du segment [*il y a SN*] et la réalisation de cette UCT peuvent donner lieu à la production d'autres configurations syntaxiques. C'est ce que nous nous employons à étudier

10.4 Les configurations syntaxiques en « *il y a SN il... >>*

Dans les chapitres précédents, nous avons observé que le segment [*il y a SN*] pouvait créer l'attente d'une continuité syntaxique. Au terme de ce segment, les autres participants de l'échange peuvent ainsi s'orienter vers la poursuite du tour de parole en cours et anticipent la réalisation d'un tour complexe, avec une UCT composée. Nous avons également relevé que ce segment pouvait également rester sans continuité syntaxique. A ce titre, les participants de l'échange ne peuvent pas s'appuyer sur la seule syntaxe pour anticiper une continuité syntaxique au segment [*il y a SN*], comme ça pourrait être le cas des déterminants projettent la production d'une expression référentielle nominale. Nous avons souligné que les activités dans lesquelles les participants de l'échange et la prosodie sont impliqués dans cette projection.

Selon l'activité engagée, ce segment [*il y a SN*] peut rester sans continuité syntaxique, lorsqu'il s'agit uniquement d'évoquer des éléments dans une description ou des notions abstraites dans une argumentation. Dans un récit, le segment [*il y a SN*] peut au contraire créer l'attente d'une suite lorsqu'un protagoniste du récit est évoqué. Les participants de l'échange signalent également par leurs réactions qu'ils s'alignent ou non sur une poursuite du tour de parole du locuteur ou au contraire qu'ils considèrent que leur prise de tour est légitime.

Les chapitres suivants poursuivent ce raisonnement et se proposent de montrer que cette *projection* ne signale pas nécessairement la production d'une proposition relative mais peut

pourrait se réaliser sous diverses formes, parmi lesquelles la construction présentative clivée ou encore les diverses configurations syntaxiques que nous nous proposons d'étudier dans les chapitres suivants en commençant ici par les configurations syntaxiques en [*il y a SN*] *PROclitique*.

La réalisation de cette configuration syntaxique pourrait présenter des propriétés communes avec celles observées pour la construction présentative clivée : des insertions parenthétiques ou d'une séquence latérale, entre les deux propositions de cette configuration syntaxique, une suspension des prises de parole des autres participants de l'échange et des réactions de type continuateur indiquant que ces derniers s'alignent sur la réalisation d'un tour complexe.

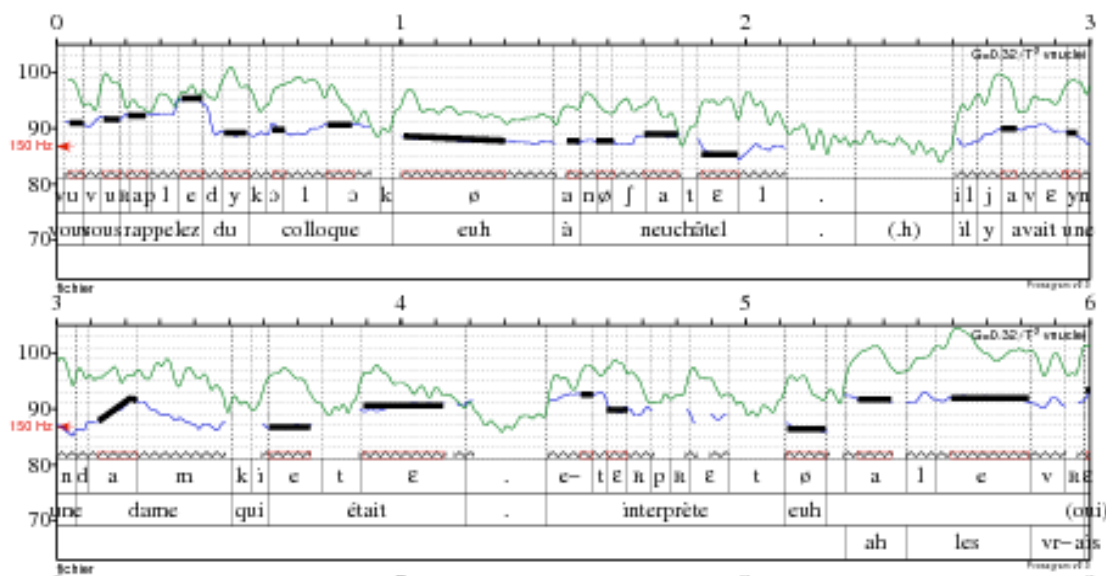
L'extrait 71 permet d'illustrer un cas d'UCT composé, projeté par le segment [*il y a SN*], suivi par une proposition comportant un pronom clitique sujet.

Extrait 71 : FNRS A, 792 « une dame qui était interprète »

- 1 B vous vous rappelez du colloque eu:h à neuchâtel . il y avait une
2 dam:e qui étai:t interprète&
3 Q &ah les vrais et les faux bilingues/&
4 B &oui
5 Q oui absolument ((petit rire))
→ 6 B elle avait été d'une sévérité . [n'est-ce pas&
7 Q [oui

A la ligne 1, la locutrice B prend la parole avec la préface du récit d'une anecdote (*vous vous rappelez du colloque eu:h à neuchâtel*). Après une courte pause, elle produit le présentatif *il y a* fléchi au passé (*il y avait*) suivi du syntagme nominal *une dame*. Cette expression référentielle est marquée par un mouvement prosodique simple ascendant de 6 demi-tons (cf. prosogramme ci-après).

Figure 23 : Prosogramme de l'extrait 71 : FNRS A792 «une dame qui était interprète»



Ce mouvement prosodique focalise l'attention des autres participants de l'échange sur cet élément et crée l'attente d'une poursuite à propos de ce dernier ainsi mis en exergue. Cette projection d'une continuité n'est pas uniquement créée par la prosodie, elle est également créée par la préface au début du tour de parole de la locutrice (*vous vous souvenez du colloque à neuchâtel*). Ce segment [*il y a SN*] projette ici la réalisation d'un récit à propos de cette *dame*.

Cette expression référentielle est également marquée par un allongement sur le [m] de *dame* (0,3 s.) et une absence de pause laissée par le locuteur B entre la fin supposée de ce syntagme nominal et la suite, la proposition relative *qui étai:t interprète* à la ligne 2. Cette proposition relative est marquée par un allongement sur le [ε] de *était* (0,3 s.) s'accompagnant d'une montée de l'intonation de 4 demi-tons. Cet allongement, qui correspond à une recherche de formulation, est suivi d'une courte pause. A la suite de cette pause, le mot *interprète* est suivi d'une hésitation (*euh*) avec une chute de la mélodie dans l'infra-bas.

La locutrice Q interprète cette chute de la mélodie comme un emplacement séquentiel légitime pour la prise de parole. Cette locutrice ne fait que vérifier qu'elle a compris de quelle colloque il s'agissait (&*ah les vrais et les faux bilingues*/&). Cette prise de tour est donc orientée toute entière vers la résolution de la référence. Une fois que la locutrice B valide l'interprétation de l'enquêtrice à la ligne 3, cette dernière produit un continuateur et la locutrice B poursuit son récit. Plutôt qu'une réelle prise de tour de l'enquêtrice marquant le terme du tour de la locutrice B, la prise de tour de l'enquêtrice utilise l'emplacement séquentiel identifié dans nos analyses précédentes à propos de la construction présentative clivée, au terme du segment [*il y a SN*] afin

de résoudre un éventuel problème de référence, laissant la locutrice initiale poursuivre son tour de parole au terme de cette séquence. Ainsi, la locutrice B reprend la parole et poursuit son récit à propos de cette *dame* à la ligne 6. Elle évoque à nouveau cette *dame* à l'aide d'un pronom personnel sujet. Cette reprise répond aux attentes créées aux lignes 1 et 2, par la préface d'un récit et le contour prosodique du segment [*il y a SN*], avec un mouvement simple montant sur l'expression référentielle.

Cette reprise par un pronom personnel sujet nous renseigne sur le type de projection réalisée par le segment [*il y a SN*]. La présence de cette séquence orientée vers la résolution de la référence entre le segment [*il y a SN*] et la continuité projetée souligne tout d'abord la force de cette projection et rejoint les analyses de Lambrecht (1994) dans une autre perspective à propos de la promotion au statut de *haute topicalité* des référents à l'aide de la construction présentative clivée. Le fait qu'il ne s'agisse pas dans cet extrait d'une construction présentative clivée mais d'une configuration syntaxique du type [*il y a SN*] PRO-clitique paraissant détenir des propriétés fonctionnelles comparables rejoint encore la vision compositionnelle des constructions clivées de Davidse (2000). Ainsi, le premier segment de cette configuration syntaxique, le segment [*il y a SN*], aurait des propriétés équivalentes à celui de la construction présentative clivée, tandis que le second segment, s'il n'a pas la même réalisation formelle, partage une caractéristique de celui des constructions présentatives clivées, telle que décrite par Davidse (2000) à savoir la seconde *relation* définitoire des constructions clivées, qui est la relation anaphorique établit entre les deux propositions d'une construction clivée. Plutôt que de se caractériser par l'annonce de la réalisation d'une structure syntaxique spécifique, la projection réalisée par le segment [*il y a SN*] semble porter sur l'annonce d'un récit à propos du référent évoqué à la suite d'*il y a*.

Le segment [*il y a SN*] permet donc, sous certaines conditions actionnelles et prosodiques, de projeter la réalisation d'une UCT composée. La ou les parties ultérieures de cette UCT composée peuvent être réalisées par une proposition relative, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, comme par une toute autre forme, comme dans cet extrait.

La nature non strictement formelle de cette projection est encore soulignée par la présence d'une proposition relative à la suite du segment *il y avait une dame - qui était interprète* (ligne 2) – qui ne répond pas à l'attente créée par cette projection. Cette proposition relative contient tout d'abord un prédicat statif qui participe à la formulation et à la construction du syntagme nominal à la suite d'*il y a* plutôt qu'à la progression du récit. Ensuite, l'emplacement séquentiel, décrit précédemment, dévolu à la résolution éventuelle d'un problème de référence ou à la démonstration de la part des autres participants de l'échange de leur alignement sur la réalisation d'un tour de parole complexe, s'est ouvert au terme de cette proposition relative.

La réalisation de l'élément projeté par le segment [*il y a SN*] ne passe donc pas uniquement par la réalisation d'un format syntaxique spécifique, mais projette au contraire l'ouverture d'une UCT composée dans laquelle la réalisation d'une activité est projetée. La production de ce format syntaxique dépend davantage de l'activité dans laquelle les participants de l'échange s'engagent, ici la poursuite d'un récit à propos d'une *dame*, qui suppose la reprise par une expression référentielle sujet. La distance entre le segment [*il y a SN*] et cette proposition ne peut en tout cas pas expliquer le choix d'un pronom personnel. Dans le chapitre précédent, des parenthèses venaient en effet s'insérer entre le premier composant projetant une suite et le composant final, une proposition relative. Par ailleurs, il ne semble pas pouvoir être argumenté dans cet extrait que la production d'un pronom personnel clitique est une variation phonologique de pronom relatif, comme ça aurait pu être argumenté dans le cas de la production d'un pronom clitique sujet *il*, prononcé fréquemment [i], puisque nous avons ici un pronom personnel au féminin.

Cette analyse rejoint un certain nombre de positionnements de la grammaire de l'oral concernant l'attente à la suite du segment [*il y a SN*] et la nature praxéologique de certaines configurations dénommées *macrosyntaxiques* dans cette perspective, du type [*préparation - action*] (Berrendonner, 2004). En revanche, notre propos n'est pas de discuter de la nature microsyntaxique ou macrosyntaxique entre les deux propositions de ces configurations syntaxiques. Nous nous contentons d'étudier le déploiement de ces dernières au fil de l'interaction et de rendre compte de l'alignement des autres participants de l'échange sur cette projection. La prise en compte de la temporalité nous permet en tout cas d'identifier le segment [*il y a SN*] comme un locus important de la réalisation de telles configurations syntaxiques. Cette implication du segment [*il y a SN*] ne dépend cependant que de l'activité engagée, telle que préfigurée ici dans la préface, un récit -, et est annoncée par le contour prosodique de ce même segment, désignant à propos de quel élément porte le récit.

Ainsi, le composant initial de l'UCT composée, le segment [*il y a SN*] projette la réalisation d'une activité plutôt que la réalisation d'une structure syntaxique comme pourrait le faire un déterminant qui projetterait la réalisation d'une expression référentielle nominale. La contrainte formelle ne reposerait en fait que sur la réalisation de cette activité, à savoir ici la nécessité d'évoquer une *dame* évoquée dans un récit.

L'extrait 72 est un entretien entre des adolescents et un enquêteur adulte à propos des cours, autres que les cours de langue, que les étudiants suivent dans une autre langue et de la difficulté de compréhension de la matière étudiée que cela peut représenter.

Extrait 72 : FNRS C, 815 « les aménagements »

1 Q y a rien qui est aménagé spécialement pour vous\
2 ..
3 G non *bon i:- s:-* y a les les les autres les camarades de classe là
4 ils qui m'aident aussi qui me qui me prêtent leur notes ou qui
5 m'expliquent si j'ai pas compris/ .h je peux poser des
6 questions/ . mais les profs ne savent pas déjà . forcément parler
7 bien le fr- bien parler le français/ . donc eu::h ils peuvent pas
8 forcément me traduire ce qu'ils ont dit en français/

Suite à une question de l'enquêteur à la ligne 1, la locutrice G répond par la négative puis module son propos en reprenant le *il y a* de la question de l'enquêteur à la ligne 1. Ce présentatif est suivi d'une répétition du déterminant défini suivie du pronom indéfini autres, marqué par un mouvement prosodique sur [o], réparé ou précisé *les camarades de classe*. Cette dernière expression référentielle est suivie de l'adverbe *là*.

A la ligne 4, le locuteur G produit le pronom personnel *ils* reprenant les *camarades de classe* qui est réparé par la suite par le pronom relatif *qui*. Cette réparation indique que ces deux expressions référentielles appartiennent au paradigme des éléments de reprise susceptibles d'être produits dans la proposition projetée par le segment [*il y a SN*].

La présence de l'adverbe de lieu *là* souligne à nos yeux le fait que ce segment [*il y a SN*] conserve une valeur locative même lorsqu'il est impliqué dans une configuration syntaxique telle que la présentative clivée. La conservation de cette valeur dans une construction plus large, supposément perdue dans une dans une construction syntaxique dont les descriptions classiques postulent que les éléments perdent leur valeur propre semble confirmer la vision compositionnelle de Davidse (2000) de ce type de configuration syntaxique. Dès lors ce segment [*il y a SN*] conserverait une même valeur sémantique dans les diverses configurations syntaxiques dans lesquelles il serait impliqué. Les activités accomplies par les participants de l'échange projetterait ou non une continuation et un type de continuation possible. Nous avons abordé deux types de continuité possible : une proposition relative dans le cas de la construction présentative clivée et une proposition comportant un pronom personnel sujet comme élément de reprise dans le type de configuration syntaxique que nous venons d'étudier. Dans le chapitre suivant, nous abordons un autre type de configuration syntaxique dans lequel le segment [*il y a SN*] est suivi d'une spécification d'une expression référentielle sous-spécifiée à l'aide d'une pseudo-clivée ou d'un effet deux points.

10.5 Segment [il y a SN] et « effet deux points » ou *pseudo-clivée*

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'illustrer un autre type de configuration syntaxique impliquant le segment [il y a SN] suivi par une pseudo-clivée (Higgins, 1973, Roubaud, 2000) ou par ce que Declerck (1988) dénomme le *colon effect*, ou 'effet deux points' en français (Blanche Benveniste, 2010).

Une construction pseudo-clivée se caractérise par un schéma de type « A *c'est* B ». Une pseudo-clivée canonique est une construction multipartite dans laquelle la première proposition - composée par le pronom relatif *ce qui...* ou *ce que...* et d'une expression référentielle sous-spécifiée - est suivie d'une seconde proposition, qui débute par *c'est que...* suivi d'une spécification de l'expression référentielle de la première proposition.

Blanche Benveniste (2010) relève également en français des constructions du type *la première chose qu'il fait il tape*, qu'elle dénomme *effet deux points* ('colon effect' en anglais, Declerck, 1988), composée de deux propositions, sans marquage syntaxique de la relation les unissant. Cette auteure évoque un *schème macro-syntaxique* de type « préparation/action ». Cette auteure parle d'*homonymie* entre l'effet deux points et la pseudo-clivée. Cette homonymie est en ligne avec notre position relative au fait que le lien qui peut exister entre deux propositions n'est pas nécessairement marquée formellement et ne repose en tout cas sur ce marquage mais plutôt sur l'activité accomplie par les participants de l'échange. Müller (2006, 2008) et Pekarek Doehler (2011b) relèvent le même type de construction dénommées *pseudocleft-like constructions* à la suite de Hopper (2001, 2004) et Hopper & Thompson (2008) à propos du même type de construction en anglais. D'un point de vue informationnel, ces configurations syntaxiques partagent une structure informationnelle de *focus argumental*, dit encore d'*identification* (Lambrecht, 1994).

Goodwin (2002), en anglais, et Hayashi (2003, 2004), en japonais, relèvent tous deux des cas de *prospective indexicals*, des expressions référentielles sous spécifiées, des pronoms démonstratifs, qui projettent par la suite cette spécification. Schegloff (1982) en fait de même avec les *dummy terms*. En accord avec les descriptions de Hopper (2004) et Hopper & Thompson (2008) et Pekarek Doehler (2011b), la première partie de la construction pseudo-clivée, ou, comme dans ce chapitre, le segment [il y a SN], que ces auteurs dénomment des *projector constructions*, permettent de projeter une séquence de discours à propos d'une activité, dont la frontière n'est pas définie. Cette annonce, cette projection permet aux autres participants de

l'échange de s'aligner sur l'organisation du tour en cours de production. Ce type de construction peut, de la même manière que dans le cas de la présentative clivée,

L'extrait 73 illustre la construction pseudo-clivée. Cet extrait est à propos de l'enseignement des langues. Avant cet extrait, un autre participant de l'échange insiste sur la nécessité pour les apprenants de réfléchir sur la langue.

Extrait 73 : FNRS A, 631

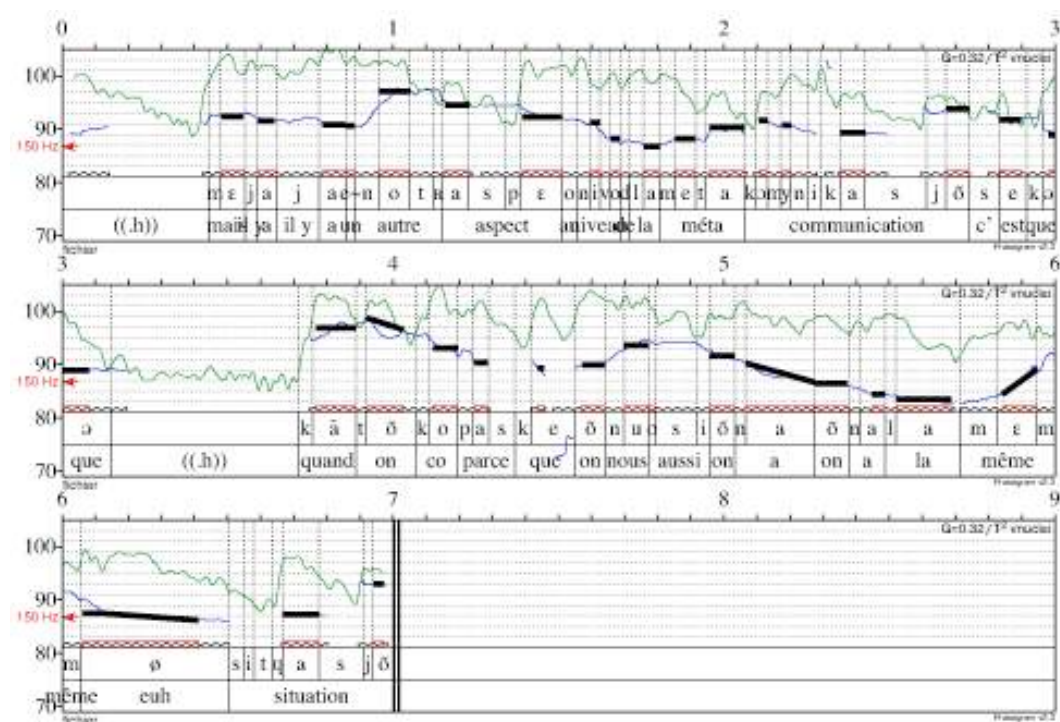
1 M mais il y a il y a un autre aspect au niveau de la méta-communication
2 c'est que (0.5) .h quand on com- parce que nous aussi on a on a eu la
3 même eu:h situation

La locutrice M prend la parole à la ligne 1 pour compléter ce qui a été dit précédemment à propos des connaissances des apprenants sur la langue et la communication. Elle commence par marquer une distance par rapport à ce qui a été dit (*mais*), puis produit le présentatif *il y a*, répété une fois, suivi du syntagme nominal indéfini *un autre aspect*. Le pronom indéfini *autre* est marqué par une montée de l'intonation de 6 demi-tons (cf. figure 24). Dans les chapitres précédents, nous avons montré que les mouvements prosodiques portant sur le segment [*il y a* SN] permettent de signaler l'élément sur lequel va porter l'échange, un récit à son propos par exemple. Dans ce cas, cette montée intonative permet là encore d'attirer l'attention des autres participants de l'échange sur l'élément nouveau apporté dans ce début de tour de parole qui contraste avec ce qui a été dit précédemment. La locutrice précise la portée de cet *autre aspect* à l'aide du syntagme *au niveau de la méta-communication* (figure 24). Ce syntagme prépositionnel s'achève par une seconde montée de 4 demi-tons de l'intonation sur sa dernière syllabe. Ce syntagme est également marqué par un allongement sur le [s] de *communication* et est suivi, sans pause, par le pronom relatif *ce que*. Ce pronom relatif est à son tour marqué par un allongement et une pause, avec une aspiration.

A ce stade l'attente d'une précision de cet *autre aspect* est créée. Le locuteur projette la poursuite de son tour de parole de la même manière que les *dummy terms* (Schegloff, 1982), les *prospective indexicals* de Goodwin (2002) et de Hayahi (2003, 2004). Il est intéressant de remarquer que les autres participants de l'échange ne produisent pas dans ce cas de continueurs dans la mesure où ils n'ont pas à réagir sur l'évocation d'un référent qui n'a pas encore été précisé.

A la suite de cette pause de 0.5 s, le locuteur M reprend son tour de parole et commence un récit (*quand on co-*) et interrompt le projet syntaxique engagé pour partir à nouveau sur un début de récit avec de multiples réparations.

Figure 24 : Prosogramme de l'extrait 73 : FNRS A, 63



Par ailleurs, le premier segment de la construction est suivi par une séquence dont la limite n'est pas fixée par avance. Il n'est pas non plus projeté une structure syntaxique précise. La spécification de cet *autre aspect* est fournie aux autres participants de l'échange au cours de cette séquence que le locuteur peut choisir de poursuivre à sa guise, prolongeant d'autant son tour de parole (cf. les analyses de Müller (2006, 2008) et Pekarek Doehler (2011)). Dans ce cas, la spécification n'est pas réalisée par un seul terme, mais elle est au contraire réalisée dans le tour de parole du locuteur.

L'extrait 74 comporte une configuration syntaxique dans laquelle [*il y a SN*] est suivi d'un *effet deux points*. Cet extrait est tiré d'une conversation entre professeurs de langue à propos d'une méthode d'enseignement.

Extrait 74 : FNRS I, 1472

1 F par rapport à ce tout communicatif qui a été une des étapes et une
2 des erreurs peut-être parmi d'autres hein/ .h eu:h il y a quand
3 même quelque chose qui me semble assez révélateur .h d'une du d'une
4 intention de de cet enseignement on doit communiquer\ . bon

Le locuteur F prend la parole à la ligne 1 en synthétisant de qui a été dit précédemment par une formule (*par rapport à ce tout communicatif*) en marquant son accord avec les divers positionnements évaluatifs (*qui a été une des étapes et une des erreurs peut-être parmi d'autres*). Après s'être assuré de l'attention de des interlocuteurs à la ligne 2 (*hein/*), il marque une distance par rapport à ce positionnement (*quand même*), respectant ainsi le principe de la préférence pour l'accord (Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977). Le locuteur F évoquant une caractéristique de cet enseignement à l'aide du présentatif *il y a* suivi du pronom indéfini *quelque chose*. Cette expression référentielle est précisée à l'aide de la proposition relative *qui me semble assez révélateur .h d'une du d'une intention de de cet enseignement*.

A cet emplacement séquentiel, la poursuite du tour de parole du locuteur F est projetée afin de préciser ce *quelque chose*. A la suite de cet emplacement, ce n'est pas un pronom relatif, comme le *ce que* de l'extrait précédent, qui est produit mais une proposition du type *sujet-verbe* (*on doit communiquer*). Cette proposition s'achève par une intonation descendante vers l'infra-bas et est suivie d'une pause avant que le locuteur ne poursuive son tour de parole. La portée référentielle du pronom indéfini *quelque chose* est spécifiée par une proposition simple dont le lien avec le segment [*il y a SN*] précédent n'est pas marqué syntaxiquement mais repose sur l'activité engagée dans ces deux propositions. Dans un premier temps le locuteur marque son accord avec ce qui précède, une évaluation assez négative, puis commence à prendre ces distances en posant l'existence d'un élément sans utiliser une expression référentielle permettant aux autres participants de l'échange de résoudre la référence et de savoir de quel élément il s'agit. Ce faisant, il projette donc une poursuite du tour de parole et la réalisation d'une UCT composée qui vient par la suite.

Ce même format s'observe encore dans l'extrait 75. Dans cet extrait, il est question du rapport à la faute pour le locuteur qui parle une langue seconde.

Extrait 75 : FNRS I, 1331

1 B .h et puis à un certain moment pour ne PAS faire de fautes on ne parle
2 pas\ (1.2) xxx . alors/ (0.8) là il me semble il y a: ... il y a
3 quelque chose d'important à: .. à voir/ est-ce que .. la langue est
4 faite pour s'EXprimer/ . avec ou sans fautes (0.8) ou bien est-ce
5 que la la- la langue doit être correcte pour qu'on puisse qu'on
6 puisse l'utiliser/ .

Aux lignes 1 et 2, le locuteur B achève une séquence dans laquelle il souligne le fait qu'une attention trop grande portée aux fautes péjore l'apprentissage des langues, comme son usage en interaction. A la ligne 2, après une pause de 1,2 secondes, un court segment inaudible, et une courte pause, le locuteur B s'engage dans une conclusion de cette séquence (*alors*), dans laquelle il synthétise ce qui vient d'être dit. Après des pauses et des répétitions d'*il y a*, liées à la recherche de formulation et d'attention des interlocuteurs, le locuteur B pose l'existence d'une distinction à opérer quant à l'enseignement des langues à laquelle il réfère à l'aide d'un pronom indéfini (*quelque chose*) suivi du syntagme prépositionnel *d'important à: .. à voir*. Le segment [*il y a SN*] s'achève par un contour mélodique ascendant.

A cet emplacement séquentiel, l'attente d'une définition de ce *quelque chose d'important* est créée. La spécification projetée est produite entre les lignes 3 et 6 par une séquence exposant les deux postures possibles que l'enseignant peut adopter. Cette spécification n'est pas apportée par une expression référentielle ou une phrase simple comme c'était le cas dans l'extrait précédent. Elle est développée dans une séquence dont la limite est fixée par le seul locuteur. Le segment [*il y a SN*] permet là encore au locuteur de projeter la constitution d'un tour complexe sur laquelle les autres participants de l'échange sont invités à s'aligner.

Cette configuration syntaxique apparaît à nouveau dans un contexte actionnel d'argumentation. La projection d'une spécification d'expressions référentielles dont la portée référentielle est sous-spécifiée donne toute latitude au locuteur de disposer d'un tour de parole étendu afin de pouvoir exposer ses arguments. Ces observations ont également été menées par Müller (2006, 2008) et Pekarek Doehler (2011b) à propos de la construction pseudo-clivée. Si on suit les analyses de ces auteurs, cette construction détient un premier segment qui projette une continuation dans une séquence dont les frontières ne sont pas clairement établies et qui permet d'accomplir des activités interactionnelles, comme l'argumentation, l'évaluation, tout comme nous le montrons ici avec le segment [*il y a SN*]. La particularité des extraits étudiés ici par rapport aux analyses de ces auteurs est que les constructions pseudo-clivées suivent un segment [*il y a SN*]. La particularité

de ces configurations syntaxiques par rapport à des constructions pseudo-clivées telles que *le problème c'est que: . ils ont de la peine à trouver des profs qui soient compétents* (FNRS A, 3706) paraît être d'ordre rhétorique. Les configurations syntaxiques qui sont produites ici le sont dans un contexte de rupture dans l'échange conversationnel, que ce soit en début de tour (extrait 73), ou au sein du tour de parole après que le locuteur ait par exemple marqué son accord avec ce qui précède avant de marquer son désaccord (extrait 74). Dans cet extrait 75, le locuteur clôt son argumentation pour la conclure en posant le choix entre deux alternatives.

Dans cet extrait, le segment [*il y a SN*] s'accompagne de l'adverbe de lieu *là* qui souligne là encore la compositionnalité de ce type de construction. Le segment [*il y a SN*] présente ce choix entre deux alternatives, affirme son existence, en le réifiant à l'aide du pronom indéfini *quelque chose d'important* à: .. à voir/. La spécification de cette notion évoquée sans être précisée est ainsi projetée. Le locuteur dispose ainsi d'une séquence dont il peut définir à sa guise la portée et dont le lien avec ce qui précède repose entièrement sur la satisfaction de cette attente et non pas sur un marquage syntaxique. En d'autres termes, comme dans les chapitres précédents, le lien entre le segment [*il y a SN*] et la séquence projetée repose tout entier sur l'activité en cours, l'argumentation, l'avancée du récit et pas sur une structure linguistique particulière.

Le même type de configuration syntaxique marquée par une structure informationnelle de type focus argumentale, ou identificatoire, est également présenté dans l'extrait 76. Dans cet extrait, le locuteur B réagit à propos d'un discours précédent à propos de la définition du bilinguisme proposée par Bloomfield assez restrictive.

Extrait 76 : FNRS J, 551 « *ne pas faire de faute* »

1 Q donc- . ouais [je vous en prie/
2 L [je pourrais imaginer ça\ mais je sais pas/
3 Q mais c'est inté[ressant c'est:
4 B [je:: vou- voudrais [réagir de manière un peu&
5 L [mhm
6 B &provoca[toire\
7 L [mhm/ ((petit rire))
8 (0.6)
9 B .h (1.1) moi je pense que ((raclement de gorge)) derrière cela
10 .. .h il y a: .. tout ce qu'on a appris à l'école\ .. ((coup de
11 main sur la table?)) .. ne pas faire de fautes\ (1.1) (y avait t-)

12 le le DANger de faire des fautes . derrière\&
 13 L &mhm/
 14 B .h je:: .. encore aujourd'hui (à;a-) CE soir j'ai encore une:
 15 (0.9) exemple ma femme qui m'a raconté d'une amie avec qui elles se
 16 rencontrent toutes les semaines/

Le locuteur L termine son tour de parole à la ligne 2, en chevauchement avec l'enquêteur, le locuteur Q, à la ligne 1. A la ligne 3, le locuteur Q commente le dernier tour de parole du locuteur L (*mais c'est inté[ressant c'est:*). Le locuteur B prend alors la parole en chevauchement avec l'enquêteur à la ligne 4. Le locuteur B ouvre une préface pour annoncer sa prise de tour de parole (*je:: vou- voudrais [réagir de manière un peu &provoca[toire\)* entre les lignes 4 et 6. Le locuteur L valide cette préface à la ligne 7, puis après une courte pause, le locuteur B commence son argumentation à la ligne 9 (*moi je pense que*). Il produit le présentatif *il y a* suivi du pronom indéfini *tout* suivi de la proposition relative *ce qu'on a appris à l'école*. A cet emplacement séquentiel, le syntagme à la suite d'*il y a* est à nouveau sous-spécifié et une spécification est projetée. Une précision de *ce qu'on a appris à l'école* est produite par la suite à la ligne 11 (*ne pas faire de fautes*). Là encore le lien entre le segment [*il y a SN*] et la spécification n'est pas marquée par la syntaxe, par *c'est* par exemple, mais plutôt par le lien identificatoire entre les deux propositions.

Après une longue pause d'une seconde sans réaction des autres participants de l'échange, cet élément spécifié est reformulé, à la suite vraisemblablement d'un présentatif *il y a* .((*y avait t-*) *le le DANger de faire des fautes . derrière\&*). Après un continuateur du locuteur L à la ligne 13, le locuteur B poursuit son tour de parole à la ligne 14 en entamant un récit à propos de tandems linguistiques que réalisent sa femme durant lesquelles les participantes ont cette crainte de la faute. Le segment [*il y a SN*]-SPEC paraît ici fonctionner comme une préface. Nous revenons sur cette question dans les chapitres suivants.

Cette fonction de préface du segment [*il y a SN*]-SPEC également dans l'extrait 77. Cet extrait est tiré d'une conversation entre professeurs de langue au cours de laquelle il est question de la fille de l'un des intervenants qui a des difficultés en allemand et néglige ses cours.

Extrait 77 : FNRS B, 1927

1 L .h BON il y a: un: élément qu'on [néglige quand on&
2 B [(j'aurais dit euh)
3 L &parle de notre enseignement c'es:t (0.4) euh l'aspect formateur
4 c'est vrai que l'allemand est PARTiculièremEN:t formateur\ parce
5 qu'il bouscule toute le^l'o- l'ordonnance des phrases dont
6 [nous avon::s .. l'habitude dans le monde romane
7 B [ouais
8 G mhm
9 L roman\
10 (0.8)
11 L eu:h mais il y A cet aspect-là\ . ça c'est ceRtain\ .. réfléchir
12 aux fonctions euh:: à l'analyse euh .. euh: bon ç-^ça a peut-être
13 rien à voir avec le bilinguisme/ je sais PAS .. mais c'est^c'est là
14 que ta fille achoppe en fait

A la ligne 1, la locutrice L prend la parole pour se positionner par rapport à ce qui précède, à savoir le récit d'un des participants de l'échange à propos de l'expérience de sa fille dans l'apprentissage des langues. Il s'agit là encore d'une argumentation. Cette locutrice produit l'expression référentielle *élément*, qui constitue également un *dummy term*. A cet emplacement séquentiel, l'attente d'une spécification est à nouveau créée. Cette expression référentielle est suivie d'une proposition relative qui participe à la formulation à cette même ligne (*qu'on néglige quand on parle de notre enseignement*) sans répondre à cette projection.

A la ligne 2, le locuteur B, qui détenait la parole avant cet extrait, tente de la reprendre avec *j'aurais dit euh* en chevauchement avec cette proposition relative. Son tour est cependant interrompu sans que le locuteur L ne prenne en compte cette tentative, en accélérant le débit par exemple, ou en interrompant son tour. Durant cet extrait, le locuteur B n'interviendra qu'à la ligne 7 avec un simple continuateur. La réaction du locuteur L à cette tentative de prise de tour du locuteur B souligne la légitimité que lui offre le segment [*il y a SN*].

La spécification projetée est produite à la ligne 3, par la proposition *c'es:t... l^l'aspect formateur*. Le *c'est* est produit avec un allongement et est suivi d'une pause. Après cette pause, une expression référentielle vient spécifier l'expression référentielle sous-spécifiée : *l^l'aspect formateur*. Là encore, ce format de production correspond récurrent de la construction pseudo-clivée en conversation décrit par Müller-Blaser (2006, 2008).

A la ligne 4, la locutrice L commence un nouveau projet syntaxique (*c'est vrai que [...]*) en évoquant le cas de l'allemand, qu'elle qualifie de *particulièrement formateur*. A la suite de cette reprise lexicale du terme *formateur*, marquée d'un mouvement prosodique descendant, la locutrice L explicite l'aspect formateur de l'allemand. Ici encore, le segment [*il y a SN* (SPEC)] fonctionne comme une préface. Nous parvenons ainsi à un autre format de production dans lequel le segment [*il y a SN*] pourrait être impliqué. Dans ce format, ce segment serait suivi d'une spécification, marquée syntaxiquement comme tel ou non, l'ensemble servant de préface à une séquence plus large.

Figure 25 : Forme de déploiement du segment [*il y a SN*] *pseudo-clivée/effet deux points*

Locuteur A :

[*il y a SN*] / (*c'est que...*) - Allongement - Mouvement prosodique

Pause

Séquence spécifiante de portée variable

Pause

Séquence conversationnelle

Au terme de cette explication, après un continuateur du locuteur G et une pause, sans prise de tour concurrente, la locutrice L reprend la parole à la ligne 11 avec le présentatif *il y a* suivi d'une reprise lexicale de *l'aspect formateur* (ligne 3) avec *cet aspect-là*. Cette unité lexicale est à nouveau spécifiée *réfléchir aux fonctions euh:: à l'analyse*, qui est supposément inhérente à l'apprentissage de l'allemand. Par cette reprise lexicale de *l'aspect* de la ligne 2, en l'absence de prise de tour d'autres participants de l'échange, la locutrice initie la clôture de la séquence qu'elle a engagée (Schegloff et Sacks, 1973). Nous revenons sur la participation du segment [*il y a SN*] dans des contextes de clôture de séquences conversationnelles dans les chapitres suivants. Jusqu'à présent, nous avons observé des cas d'orientation prospective de ce segment [*il y a SN*], ce segment projetant une continuation, la poursuite du récit, ou une spécification. Dans ce cas, nous observons ainsi une orientation rétrospective de ce même segment.

A ce stade de notre étude, cette observation nous permet de discuter deux points de manière provisoire. Elle nous permet tout d'abord d'insister sur l'importance du contexte séquentiel de production du segment [*il y a SN*], comme de tout autre structure linguistique, afin de pouvoir

dégager certaines fonctionnalités de cette structure. Ces fonctionnalités ne découlent pas strictement des unités linguistiques produites, mais davantage de leur emplacement séquentiel et du contexte actionnel dans lequel elles sont produites. L'emploi de ce segment dans le contexte d'une séquence d'initiation de clôture souligne le fait que le segment [*il y a SN*] permette de proposer une rupture dans le fil de la séquence conversationnelle, que ce soit en proposant un nouveau topique conversationnel dans un récit ou encore en réifiant une notion, qui reprend de manière formulaïque dans le contexte conversationnel précédent et qui sera spécifiée par la suite ou qui servira de préface dans le discours à suivre.

Dans ce chapitre nous avons pu observer des configurations syntaxiques dans lesquelles le segment [*il y a SN*] était suivie d'une construction pseudo-clivée ou de configurations syntaxiques dites *avec effet deux points* ou *pseudo-cleft like*.

Sur le plan formel, nous avons tout d'abord identifié un format récurrent dans lequel la dernière syllabe du segment composé de [*il y a SN*], suivi éventuellement de *ce que*, peut être marquée par un mouvement prosodique et un allongement. Par ailleurs, une pause suit ce segment sans qu'une réaction des interlocuteurs ne survienne. La raison de cette absence avancée précédemment est qu'à cet emplacement séquentiel, les autres participants de l'échange ne peuvent pas valider une formulation dont ils ne peuvent résoudre la référence, puisque sa spécification est projetée dans la suite du tour de parole du premier locuteur. Par ailleurs, comme Müller (2006, 2008) et Pekarek Doehler (2011b), nous observons que la séquence conversationnelle projetée peut être plus ou moins longue (figure 25).

Le lien entre le segment [*il y a SN*] et la séquence n'est pas nécessairement syntaxiquement marqué mais repose, comme nous l'avons souligné pour la construction présentative clivée et les configurations syntaxiques en *il y a SN il...*, sur l'activité en cours. Dans le contexte actionnel d'une argumentation, évoquer un élément dont on ne précise pas la nature projette une explicitation de cet élément. Cette projection peut donc permettre à un locuteur de prolonger son tour de parole de manière légitime en contrôlant la portée de la séquence dans laquelle sera proposée cette spécification.

Nous avons vu également que la prosodie permet également aux locuteurs de s'orienter vers un type d'activité dans la mesure où dans ce dernier type de construction, l'élément lexical à la suite d'*il y a* ne porte pas de mouvement prosodique ascendant ou descendant mais présente un allongement de sa dernière syllabe. Les participants de l'échange paraissent en outre s'aligner sur ce format dans la mesure où ils ne produisent pas dans notre corpus de continuateur et ne cherchent pas non plus à prendre la parole à cet emplacement séquentiel.

Si nous revenons maintenant sur les diverses configurations syntaxiques que nous avons abordées jusqu'à présent, nous pouvons dégager un certain nombre de caractéristiques du segment [*il y a SN*]. Dans un premier temps, nous avons brièvement abordé le cas des configurations syntaxiques du type [*il y a SN*] sans continuité syntaxique. Ces configurations survenaient dans des séquences orientées vers la description d'une scène. Nous avons plus largement développé les constructions présentatives clivées et les configurations syntaxiques en [*il y a SN*]-PROclitique qui survenaient dans un contexte actionnel de récits. Dans ce chapitre, nous avons étudié les configurations syntaxiques dans lesquelles le segment [*il y a SN*] est suivi d'une séquence plus ou moins longue comportant une spécification. Ces configurations syntaxiques paraissent se déployer dans un contexte actionnel d'argumentation.

En plus de ces contextes actionnels distincts, nous avons identifié des formats de production distincts, qui sont associés à la production de ces configurations dans ces contextes actionnels. Dans le cas de la construction présentative clivée, nous avons observé que le segment [*il y a SN*] pouvait être marqué par un mouvement prosodique sur le SN, à la manière des *try-markers* et pouvait être suivi d'une pause au cours de laquelle peuvent survenir la réaction des interlocuteurs, avant la poursuite du tour de parole du locuteur, qui peut constituer une séquence de récit. Les segments [*il y a SN*] qui sont suivis d'une construction syntaxique comparable à une pseudo-clivée sont marqués par un allongement sur leur dernière syllabe - ou sur la structure en *c'est que* produits à leur suite – avant qu'une pause soit respectée par les participants de l'échange et qu'une spécification de l'expression référentielle à la suite d'*il y a* ne soit proposée.

La description de tels formats ne doit pas laisser entendre que la production de ces configurations syntaxiques s'accompagne systématiquement de ces formats de production. Nous avons relevé un cas de constructions présentatives clivées dans lequel le segment [*il y a SN*] ne présente pas de mouvements prosodiques, mais un contour intonatif plat, sans pause avant la proposition relative. La dimension actionnelle de ces formats de réalisation est prépondérante. Il s'agit pour le locuteur de présenter un élément comme susceptible d'être le topique du récit qui va être produit.

A ce titre, le format de réalisation identifié dans ce chapitre n'est pas nécessairement spécifique aux configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*]. Nous avons rappelé les travaux de Müller (2006, 2008) à propos des constructions pseudo-clivées. Dans une certaine mesure, certaines de nos observations à propos de la construction présentative clivée, relatives à ce format de *try-marker* et la pause qui survient au terme du segment [*il y a SN*] est très proche de ce que Pekarek Doehler (2001) observe au terme de l'élément détaché dans les constructions disloquées à gauche.

Ces diverses fonctionnalités peuvent être observées dans l'extrait suivant. Dans l'extrait 80, il est question du bilinguisme. Les intervenants discutent de la définition du bilinguisme.

Extrait 80 : FNRS J, 1213

1 S (...) je crois s- je suis . bilingue dans euh: dan:s l'italien/ et le
2 suisse allemand . quand il me faut parler/ .. et je suis bilingue
3 dans l'italien et le français quand il me faut écrire\
4 Q mhm\ (0.8) donc là là euh il y a aussi ce critère qu'on peut s::-
5 évoquer des fois ... la dissociation des compétences c'est-à-dire que
6 bon:: (1.3) écrire parler comprendre euh::: lire enfin
7 c'est des choses quand même assez différentes/ ... il y a des gens
8 par exemple des hommes d'affaire^euh qui comprennent très bien ...
9 des documents en anglais/
10 S mhm
11 Q mais qui s'expriment très mal en anglais/ et puis [c'est un&
12 S [mhm
13 Q &petit peu l'idée aussi du fédéralisme suisse où chacun parle sa
14 langue en principe il se fait comprendre sans forcément devoir ...
15 parler [la langue de l'autre ce qui marche euh très mal/
16 S [mhm
17 B [xxxxxxx
18 Q [mais euh: ce qui pourrait marcher [<bien>((en riant))
19 S? [((rit))
20 A? [((rit)) [((rit))

Après un long tour de parole du locuteur S, durant lequel il s'exprime à propos de son niveau de langue, à l'oral ou à l'écrit, le locuteur Q prend la parole à la ligne 4 et propose une synthèse (*donc*) de ce qui a été en s'y référant avec l'adverbe *là*. Pour ce faire, il évoque une notion à l'aide d'un syntagme nominal démonstratif (*ce critère*) suivi d'une proposition relative (*qu'on peut s::- évoquer des fois*). Comme pour les pronoms démonstratifs décrits par Goodwin (2002) en japonais et Hayashi (2004) en japonais, à cet emplacement séquentiel, ce syntagme nominal ne permet pas aux autres participants de l'échange de résoudre la référence et une poursuite du tour de parole du locuteur est projetée.

Après une courte pause, une spécification est proposée dans la proposition suivante (*la dissociation des compétences*), sans qu'un marquage syntaxique ne marque la relation entre ces deux propositions.

Nous avons donc à nouveau un segment de la forme [*il y a SN*]-SPEC. Dans ce cas encore, le segment [*il y a SN*] s'accompagne d'un adverbe de lieu. Le locuteur attire ce faisant l'attention des autres participants de l'échange sur un aspect qui a été développé dans le tour précédent. Il le réifie en le circonscrivant par une formulation imprécise qu'il spécifie ensuite.

Suite à ce segment [*il y a SN*]-SPEC, une séquence, entamée par *c'est-à-dire*, de la ligne 5 à la ligne 7, discute de ces *compétences*. Là encore, nous observons une articulation du type [*il y a SN*]-SPEC-(Séquence conversationnelle)

Le locuteur Q illustre ensuite son propos par un exemple. Il évoque *des gens* à l'aide d'un syntagme nominal indéfini précédé d'*il y a*. Il précise ensuite l'*identifiant*, le 'recognitional', avec *par exemple des hommes d'affaire* à la ligne 8 avec un contour intonatif plat. Sans qu'une pause ne soit marquée, cette précision est complétée par une proposition relative (*qui comprennent très bien ... des documents en anglais*/) qui s'achève par un mouvement prosodique ascendant.

A cet emplacement séquentiel, il existe divers types de projection. Tout d'abord, l'enquêteur évoque des *hommes d'affaire* auxquels il attribue certaines caractéristiques. Une attente d'un discours à propos de ces *gens* est donc ici créée. Par ailleurs, à la ligne 5, le locuteur Q évoque une *dissociation des compétences*. Or à la ligne 8, la compréhension écrite est évoquée. L'attente est donc créée d'un niveau de compétence distinct de la compréhension écrite.

Le locuteur S s'aligne sur cette projection en produisant un continuateur à la ligne 10. Cette autre compétence est précisée à la ligne 11 en contraste avec la première (*qui s'expriment très mal en anglais*/). Le locuteur Q poursuit alors son argumentation.

Dans cet extrait, nous observons ainsi le segment [*il y a SN*] impliqué dans divers types de configurations syntaxiques que nous avons abordé jusqu'à présent. Ce segment [*il y a SN*] permet de porter l'attention des autres participants de l'échange sur divers aspects, que ce soit des personnes ou des notions. Il permet ce faisant d'organiser le tour de parole du locuteur en diverses séquences, un récit à propos de personnes, une argumentation autour de certaines notions, qui peuvent synthétiser un discours précédent de manière formulaïque ou encore annoncer une argumentation en produisant une expression référentielle indéfinie ou indéterminée qui est alors spécifiée par une séquence plus ou moins longue et peut être encore la préface d'une séquence où cette discussion notion est discutée.

En guise de synthèse de ces derniers chapitres, nous pourrions avancer que la particularité de ce segment [*il y a SN*] pourrait être vu dans le fait que cette structure permet de soumettre un élément nouveau comme un topique conversationnel à la manière des *topic nomination* de Button

& Casey (1985), de manière abrupte et non pas glissement progressif comme ça peut être réalisé de manière préférentielle en conversation. Une séquence peut être alors projetée à propos de l'élément porté à l'attention des autres participants de l'échange conversationnel.

De la même manière, dans le contexte d'une argumentation, ce même segment [*il y a SN*] permet de porter l'attention des autres participants de l'échange sur une notion et de la réifier. Elle peut être évoquée en utilisant un terme indéfini, comme un pronom indéfini, ou une formulation indéfinie, ne permettant aux autres participants de l'échange et projetant ainsi une continuation du tour de parole des autres participants de l'échange. Dans ce dernier cas, ce segment [*il y a SN*] n'appellerait pas de réaction des autres participants de l'échange dans la mesure où cette notion ne serait pas encore définie et soumise à l'attention des interlocuteurs. Ce segment serait alors compris dans une séquence plus large dans laquelle cette notion pourrait être spécifiée dans un segment du type ([*il y a SN*]-SPEC)-Séquence conversationnelle.

La présence d'adverbes de lieux autour de ces segments [*il y a SN*], comme ça peut être le cas dans les configurations en [*il y a SN*] à valeur locative (Léard, 1992), nous amène à suggérer que ces segments ne sont pas si distincts d'une configuration syntaxique à l'autre comme la littérature le laisse entendre. Si les activités dans lesquelles les locuteurs sont engagés induisent des valeurs sémantiques distinctes des configurations syntaxiques dans lesquelles ils sont imbriqués, il semble que ces segments partagent une même fonctionnalité qui serait celle de porter à l'attention des autres participants de l'échange un élément. Cette fonctionnalité serait en fait assez proche, au niveau métaphorique, de la fonction locative relevée dans la littérature, qui est de porter l'attention des autres participants de l'échange sur un élément qui est présent dans le contexte physique de l'interaction. En fonction de l'activité en cours, l'élément pourrait être présenté de manière progressive en l'évoquant avec une expression référentielle indéfinie pour la spécifier par la suite, en réifiant ainsi la notion évoquée dans le cadre d'une argumentation par exemple, avant de poursuivre l'argumentation. Dans le cas d'un récit, ce segment pourrait présenter le protagoniste à propos duquel sera réalisé le récit au début de ce récit. Dans ces deux cas, le segment [*il y a SN*] signale une rupture, un changement de séquence conversationnel. Lors de séquences descriptives, ce segment [*il y a SN*] pourrait servir uniquement à porter l'attention des autres participants de l'échange sur un élément, sans qu'une nouvelle séquence ne soit articulée autour de cet élément.

10.6 Le segment [*il y a SN*] avec une orientation rétrospective

Dans les parties précédentes, nous avons illustré de quelle manière les configurations syntaxiques comportant *il y a* se déployaient dans la dynamique de l'interaction. Nous avons évoqué des pauses, des mouvements prosodiques et les réactions des interlocuteurs.

Nous avons commencé à aborder la construction présentative clivée, des configurations syntaxique du type *il y a SN il...* (Cappeau, Deulofeu, 2001, Choi-Jonin, Lagae, 2005) et des configurations syntaxiques dans lesquelles le segment [*il y a SN*] est suivi d'une pseudo-clivée ou d'une construction *pseudo-cleft like*.

Dans ce chapitre, nous allons maintenant développer l'orientation rétrospective du segment [*il y a SN*], que nous avons évoquée dans un exemple précédent en étudiant les occurrences de ce segment dans des épisodes de clôture (Schegloff et al., 1973, Button, 1990, Pekarek Doehler et al., 2011).

L'extrait 81 est tiré d'un débat entre professeurs de langue à propos de la réaction à adopter par rapport aux erreurs produites par les élèves. Avant cet extrait, la locutrice G vient d'évoquer son expérience en cours de langue, en expliquant au locuteur L que si elle accorde de l'importance à la correction des erreurs, elle juge qu'un professeur se doit d'en accepter certaines.

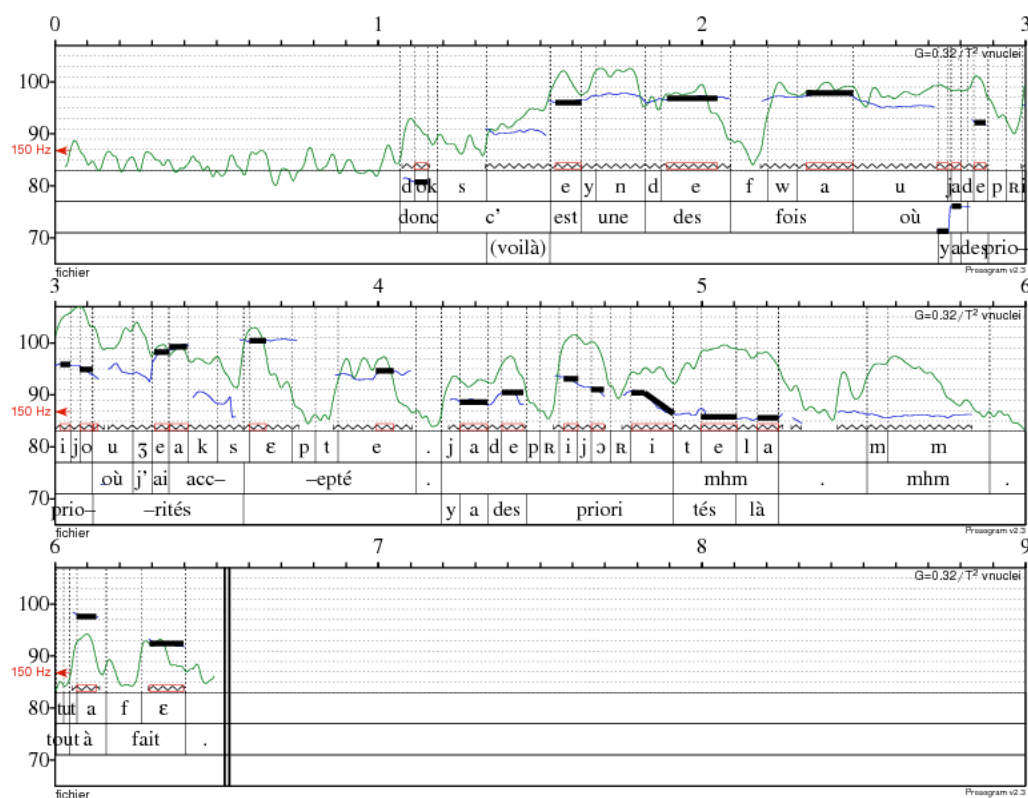
Extrait 81 : FNRS B, 1298

```
1  G    et c'est justement à ce propos avant que je voulais dire quelque
2      chose/ .h . c'est que: mh: .. une fois j'ai travaillé avec des
3      ateliers en classe/ .. ET les élèves devaient présenter un objet
4      personnel\ .. alors LA/ .. c'était déjà . TELLEMEN::T euh:: .
5      PREnan:t c'était tellement . ben oui personnel de^de raconter
6      quelque chose sur un objet/ . que j'ai PAS comptE du TOUT les
7      fAUtes/ je les ai PAS corrigées . donc dans ce genre de choses .
8      mais en tant que prof d'italien . j'ai^j'ai pas corrigé\
9      (1.0)
10 G    donc c'[:est une des fois où::: [. où j'ai accepté\
11 L      [voilà\                                [il y a des priorités
12 L    il y a des priorit[és là\
13 Q      [mhm mhm
14 G      [mhm .. tout à fait\
```

La locutrice G évoque de la ligne 1 à 8 son expérience dans des ateliers lors de classes de langue durant lesquels les élèves devaient présenter un objet personnel. Durant cet atelier, elle n'a pas corrigé les erreurs des élèves. Elle termine ce récit par *j'ai^j'ai pas corrigé* (ligne 8) avec une intonation descendante sur la dernière syllabe de *corrigé*. A la fin de ce tour, aucun locuteur ne s'auto-sélectionne pour reprendre la parole durant une seconde (ligne 9). La locutrice G reprend donc la parole à la ligne 10 et initie la clôture de son tour de parole en proposant une conclusion avec *donc c'::est une des fois où::: où j'ai accepté*. La locutrice s'oriente également vers une clôture *voilà*, marqué également par un mouvement prosodique descendant, puis, après une courte pause, elle propose également de manière formulaïque une conclusion du tour de parole de la locutrice G en évoquant la notion de *priorités*. Elle le fait à l'aide d'un SN indéfini (*des priorités*) précédé par *il y a*, là encore en chevauchement avec la locutrice G.

A l'aide d'*il y a*, la locutrice G porte l'attention des autres participants de l'échange sur une notion qui résume les éléments discutés durant la séquence : le fait que dans ces ateliers, la priorité pédagogique n'était pas la correction des fautes mais plutôt l'expression des élèves. Il s'agit d'un type de maxime. Du fait du chevauchement, le locuteur L répète son tour à la ligne 12, suivi, encore une fois, de l'adverbe *là* marqué par une intonation descendante (cf. figure 27).

Figure 27 : Prosogramme de l'extrait 81 : FNRS, B1298



Ce type de répétition a été documenté dans les cas de chevauchement par Goodwin (1979) et survient alors que le locuteur est dans l'attente de l'attention des autres participants de l'échange. Aux lignes 13 et 14, les locuteurs Q et G produisent des marques d'approbation en chevauchement avec la fin du tour du locuteur L, montrant ainsi qu'ils s'orientent collaborativement vers la fin de la séquence. Cette clôture est confirmée par la présence d'une pause d'une seconde et demi, suivie d'une prise de parole du locuteur Q qui s'oriente vers une autre activité en proposant de nouveaux documents à ses interlocuteurs.

Notre propos n'est pas ici d'affirmer que le segment [*il y a SN*] permet à lui seul d'initier la clôture. Nous observons uniquement que dans un certain emplacement séquentiel, le segment [*il y a SN*] permet de porter l'attention des autres participants de l'échange sur une notion, qui dans ce cas résume ce qui a été dit dans la séquence précédente de façon formulaïque et participe ainsi à l'initiation de la clôture. D'autres structures syntaxiques peuvent évidemment détenir cette même fonctionnalité dans ce contexte actionnel et séquentiel. Nous nous contentons de rendre compte de la présence du segment [*il y a SN*] dans ce type de séquence de clôture et de l'orientation rétrospective de ce segment dans ce type de séquence. Comme pour la fonction de *try-marker* de certaines occurrences de la présentative clivée, l'implication du segment [*il y a SN*] dans ces épisodes de clôture n'est pas prédéfinie mais découle de l'emplacement séquentiel de ce segment, du niveau d'accomplissement de l'activité en cours. La fonction qui serait spécifique à ce segment serait celle de porter l'attention des autres participants de l'échange sur une notion susceptible de participer à cette initiation de clôture. La prosodie participe également à cette clôture avec une descente de l'intonation indiquant la fin du tour de parole et le terme de la structure syntaxique. Ce type de clôture est comparable aux *expressions figuratives* décrites par Drew et Holt (1998) qui réalisent un résumé de la séquence précédente.

L'extrait suivant illustre à nouveau l'orientation rétrospective du segment [*il y a SN*].

Extrait 82 : FNRS I, 1958 « *il y a d'autres pistes à suivre* »

1	L	&on est toujours on <u>campe</u> sur notre système en suisse on garde une
2		langue puis on la tire jusqu'au bout et caetera ben l'allemand
3		l'anglais et caetera .h . moi je pense qu'on pourrait faire euh
4		((raclements de gorge))
5	L	.h . peut-être euh il y a d'autres pistes à: [à suivre\
6	P	[mhm
7	N	mhm
8	Q	.h et p- juste pour eu:h p- pour finir je veux pas vraiment abuser

9 de votre temps mais est-ce que vous vous sentez concurrencés par
10 l'anglais/

Entre les lignes 1 et 2, le locuteur L évoque un certain conservatisme dans l'enseignement des langues en Suisse (*on campe sur notre système*, l. 1). Il propose une alternative à ce conservatisme (*moi je pense qu'on pourrait faire*, l. 3), puis il interrompt sa phrase par une hésitation. Le locuteur L reprend la parole à la ligne 5 et produit le présentatif *il y a* suivi de l'expression référentielle *d'autres pistes à*: [*à suivre*\ s'achevant par un mouvement prosodique descendant.

A la suite de ces *pistes*, le locuteur P produit une marque d'approbation *mhm*, en chevauchement avec *à suivre*. Puis le locuteur N produit une seconde marque d'approbation à la ligne 7 et l'enquêteur, le locuteur Q, reprend la parole après une prise de souffle.

En reprenant la description de Schegloff et Sacks (1973) des séquences de clôture, le segment [*il y a* SN] constituerait ici la première partie de la première paire adjacente de la séquence d'annonce de la clôture et serait donc une préface à la clôture. Les marques d'approbation des locuteurs P et N signalent que les locuteurs s'orientent également vers la clôture de la séquence conversationnelle. Suite à cette première paire adjacente, la clôture peut être réalisée dans la paire adjacente suivante. Dans le type d'entretien que nous étudions, le modérateur de la discussion intervient dans l'échange en sélectionnant les candidats à la prise de parole dans les cas où aucun locuteur ne s'auto-sélectionne. Ce dernier propose et organise les différentes phases de l'interaction. Dans le cas d'une pré-clôture de séquence, le modérateur peut accepter cette clôture et proposer un autre thème de discussion voire engager une autre activité. Ainsi, le locuteur Q intervient à la ligne 8, en commençant son tour par une aspiration. Il confirme alors que la discussion s'approche de la discussion (*pour finir*) et ajoute une question à l'échange.

Dans cet extrait, le locuteur porte une notion à l'attention des interlocuteurs à l'aide *d'il y a*. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une clôture à l'aide d'une notion résumant la séquence de manière formulaïque mais repose sur le contraste entre le début du tour et la notion avec laquelle il s'achève. La prosodie participe également avec un mouvement descendant de l'intonation dans l'infra-bas.

Dans l'extrait 83, il est question de l'apprentissage des langues en Suisse, et du problème de la maîtrise des langues et des objectifs de cet enseignement. Il s'agit de la suite de l'extrait 61, qui nous a permis d'illustrer un format interactionnel possible de la présentative clivée.

Extrait 83 : FNRS A, 302 « *il y a ce mythe de la perfection* »

- 1 Q h. comment tu veux me dire que cavadini est un problème/
2 R non mais je veux dire les problèmes qu'il a soulevés hein
3 [les disons qu'on peut pas .h qu'on sait pas-&
4 Q [ouais que s- aha ouais
5 R &qu'on sait pas assez [eu:h et caetera eu:h le . le le le&
6 Q [d'ac- c'est ça oui . les problèmes de
7 maîtrise (X)
8 R &dialecte et [tout ça/ [.h euh . on a fait de&
9 ? [.h <ouais>
10 Q [ouais
11 R &l'apprentissage des langues un- dans le temps c'était un projet de
12 un projet de rencontre
13 Q mhm
14 R hein c'était le wagon de pâques on allait on allait euh à pâques
15 ((petit rire)) on allait eu:h en suisse romande ou bien les suisses
16 romands venaient chez nous [.h&
17 Q [ouais
18 R &pour apprendre la lan:gue . et beaucoup plus . c'était des
19 rencontres c'était c'était euh le: du du vécu&
20 Q &ouais et puis apprendre sur le tas [quoi XX
21 R [c'est- ouais pis on apprenait
22 sur le tas on apprenait par immersion [et caetera&
23 Q [ouais
24 R &.h et à présent/ . c'est devenu un projet d'école/
25 Q m[hm
26 R [donc il y a ce mythe . ce mythe de la perfection
27 [qui s'est installé\
28 M [(de faire bien)
29 Q ouais ouais
30 M ouais moi comme valdôtaine . euh ça: ça me paraît
31 [.. ça me paraît . ultra évident que le perfectionnisme (ah/)
31 Q [ah [vous êtes valdôtai:ne ah::: d'accord
32 R [ah: vous êtes valdôtaine .. on voyait pas . [(on voit pas)
33 Q [(eh) non alors
34 ((petit rire))&
35 M &j'aurais pu avoir l'air neuchâteloise/
36 R [oui (un petit peu)
37 Q [oui ((rires))

De la ligne 1 à 11, il est question de ces problèmes de maîtrise des langues dans l'enseignement des langues actuel à l'école. A la ligne 11, le locuteur R s'auto-interrompt pour commencer à évoquer son expérience personnelle d'un apprentissage par immersion, dans le cadre d'échange. A la ligne 24, il poursuit son tour de parole avec une aspiration et introduit un contraste entre ce qui vient d'être dit de l'apprentissage par le passé avec l'apprentissage des langues actuel (*et à présent*/, ligne 24), pris en charge par l'école, avec ses objectifs propres. Le locuteur R produit, à la ligne 26, la conjonction *donc* suivi par le présentatif *il y a*, suivi du déterminant démonstratif *ce* et du syntagme nominal *mythe de la perfection*.

Le déterminant démonstratif *ce* renvoie à la conversation précédente. Selon Auer (1984), les déterminants démonstratifs présentent la formulation qui va suivre comme potentiellement problématique. Plus largement dans ce cas, il semble que le locuteur R propose une formulation qui résume le segment qui précède et en propose une sorte de maxime. Par ailleurs, il s'agit d'une reprise lexicale (cf. l'extrait 62). Cette reprise lexicale permet de relier le récit de son expérience personnelle avec une discussion qui a été menée précédemment à propos de la philosophie actuelle de l'enseignement des langues.

Cette reprise lexicale est suivie d'une proposition relative, à la ligne 27, (*qui s'est installé*\) produite en chevauchement avec le locuteur M, à la ligne 28, qui s'aligne sur le tour du locuteur R, à la ligne 26. Ceci constitue une première paire adjacente orientée vers la clôture de la séquence. A la suite de ces interventions, à la ligne 29, le locuteur Q produit des continueurs, ce que fait également le locuteur M à la ligne 30.

La locutrice M initie alors une nouvelle séquence à propos de son expérience de l'apprentissage dans un autre contexte, qui est celui du Val d'Aoste.

Dans cet extrait, le segment [*il y a* SN] est à nouveau impliqué dans la clôture d'une séquence conversationnelle. Ce segment permet à nouveau de porter à l'attention des autres participants de l'échange une notion, déjà évoquée précédemment dans l'échange conversationnel et qui intervient à nouveau pour conclure le tour de parole du locuteur de manière formulaïque.

Dans ce cas, ce même segment est suivi d'une proposition relative. Le chevauchement avec le tour du locuteur M de la ligne 28, montre que ce locuteur ne s'oriente pas vers la projection de cette proposition relative mais bien davantage vers la clôture du tour de la séquence réalisée par le locuteur R. Dans cet extrait la clôture est proposée par le locuteur de la séquence. Dans l'extrait suivant, la clôture est proposée par un autre participant de l'échange à l'aide du segment [*il y a* SN].

Dans cet extrait 84, il est question des préjugés des apprenants des langues relatifs à certaines langues.

Extrait 84 : FNRS I, 1823 « cette idée qui reste »

1 N est-ce qu'il y a pas aussi: quelque part une une une certaine eu:h .
2 pas une HAINE mais euh- euh- le fait qu'on aime pas l'allemand/ c'est
3 parce que: eu:h on: on le considère pour être plus puissant/ on aime
4 pas être une minorité donc eu:h&
5 P &mhm
6 N on l'aime pas\ . parce que: on se sent- on on a l'impression/ .h que
7 l'allemand/ . vous est imposé . parce que/ si vous parlez pas
8 allemand/ vous avez pas de chance sur le marché du travail\ si vous
9 parlez pas allemand/ .h enfin vous avez plein de textes que vous
10 devriez lire que vous pouvez pas .h donc ça/ euh- les étudiants ils
11 aiment pas ça parce qu'ils se disent et puis merde euh nous on est
12 aussi quelqu'un/ puis on a notre langue et puis elle est jolie elle
13 est valable\ . .h parce que du d'italien on dirait plutôt .h c'est
14 une langue romantique c'est une langue jolie on veut bien l'apprendre
15 mais l'allemand on veut pas parce que . ben/ les allemands déjà on
16 les aime pas et puis (e-) . puis encore euh/ . ils sont ..
17 [on veut nous [affirmer quoi il y a une-
18 P [mhm
19 F [ouais . i- il y a certainement cette idée qui reste que
20 l'allemand est une langue de pouvoir\
21 N [ouais
22 P [mhm&
23 F &ça je pense . ça reste ((plus fort)) <ça change>/ m- mais ça reste\
24 enfin [j'entends les raisons sont .h des&
25 P [(mhm)
26 F &élèves aujourd'hui ne ne voient plus forcément ou n'entendent plus
27 forcément l'allemand comme la langue des des nazis par exemple\ .h
28 ((plus fort)) <mais euh ce sera peut-être la langue eu:h ((hésitant))
29 de ceux qui représentent un:e majorité d:ans notre pays

A la ligne 1, le locuteur N prend la parole sous la forme d'une question rhétorique sous une forme négative (*est-ce qu'il y a pas aussi:*) qui associée à l'adjectif indéfini *certaine*, montre que le locuteur prend de la distance par rapport à la notion qui va être portée par la suite à l'attention des autres participants de l'échange. L'allongement sur *aussi*, les répétitions du

déterminant indéfini *une* et les hésitations sont également des indices de recherche de formulation. Une seconde négation à la ligne 2 (*pas*) précède l'évocation de cette notion en question évoquée à l'aide d'un syntagme indéfini (*une HAINÉ*) avec une augmentation de l'intensité.

Des lignes 2 à 19, le locuteur N commence une séquence afin d'explicitier ce qu'il entend par cette notion et ce sentiment relatif à l'allemand. Il évoque diverses raisons : la notion de puissance (*on le considère pour être plus puissant*/, l. 2), le fait que ce soit la langue de la majorité en Suisse (l. 7) et l'impératif professionnel (l. 8). A la ligne 10, le locuteur N évoque la réaction des étudiants face à ces différents aspects, notamment pour des questions d'affirmation identité, notamment linguistique (l. 11), avec des critères esthétiques (l. 12). De la ligne 13 à la ligne 15, le locuteur N évoque l'italien afin d'établir un contraste avec la situation de la langue allemande pour revenir sur le désamour pour les germanophones. Il s'en suit des hésitations, des allongements, une répétition et une interruption de projet syntaxique. Le locuteur N interrompt une nouvelle fois un projet syntaxique et son tour de parole (*il y a une-*) du fait du chevauchement avec le locuteur F à la ligne 19.

Ce locuteur F commence son tour par une marque d'accord avec ce qui vient d'être dit (*ouais*) suivi d'une courte pause et du présentatif *il y a* marqué par deux répétitions, liées vraisemblablement au chevauchement avec le tour de parole du locuteur N. L'unité lexicale *idée* précédée du déterminant démonstratif *cette* est suivie de la proposition relative *qui reste*. Cette *idée* est encore explicitée et spécifiée par *que l'allemand est une langue de pouvoir*. La notion de *pouvoir* reprend la notion de *puissance* évoquée à la ligne 3. Là encore le locuteur F s'aligne avec le discours du locuteur précédent pour justifier sa prise de tour de parole et respecter la préférence pour l'accord (Pomerantz, 1984). Cette reprise constitue également, à nos yeux, une première partie de paire adjacente qui sert de préface à la clôture de la séquence conversationnelle constituée par le tour de N. Cette première partie de paire adjacente est suivie d'une seconde partie, constituée par les continuateurs produits par les locuteurs N et P aux lignes 22 et 23, qui clôt cette première paire adjacente. Néanmoins, le locuteur F choisit de ne pas s'orienter vers la clôture de la séquence conversationnelle en introduisant la seconde paire adjacente clôturant la séquence. Il choisit au contraire de poursuivre cependant son tour à la ligne 24 en reprenant ce qu'il vient de produire par le pronom démonstratif *ça*.

La particularité de cet extrait est que contrairement aux extraits précédents, l'initiation de la séquence de clôture n'est pas réalisée à l'aide de la répétition d'une unité lexicale ou d'une notion résumant la séquence en cours de manière formulaïque. Le syntagme nominal à la suite d'*il y a* est composée de l'expression référentielle sous-spécifiée (*cette idée*), à la manière des *prospective*

indexicals (Goodwin, 2003, Hayashi, 2004), à laquelle il est ajouté une qualité à l'aide d'une proposition relative (*qui reste*) et finalement spécifiée par une seconde proposition relative (*que l'allemand est une langue de pouvoir*) qui comprend la reprise lexicale (*pouvoir*) de *puissance* de la ligne 3. Nous observons un mouvement prosodique descendant au terme du segment [*il y a SN*], signalant la fin du tour de parole et l'absence de projection du segment [*il y a SN*].

Dans ce chapitre nous avons étudié des occurrences du segment [*il y a SN*] dans le contexte séquentiel de l'initiation de clôture de séquences de conversation. Cette initiation repose sur la reprise lexicale dans la séquence conversationnelle précédente ou sur l'évocation d'une notion venant résumer ce dont il a été question dans la séquence précédente de manière formulaïque. Le segment [*il y a SN*] permet de porter à l'attention des autres participants de l'échange la notion reprise. Nous avons souligné que cette notion pouvait apparaître seule après *il y a* ou l'expression référentielle du segment [*il y a SN*] pouvait encore être suivi de propositions relatives qui viennent la préciser ou la spécifier et comporter cet élément de reprise ou cette notion formulaïque. Dans ces différents cas, le segment [*il y a SN*] s'achève par un contour intonatif descendant à son terme.

Nous n'affirmons pas ici que le segment [*il y a SN*] a en lui-même une fonctionnalité dans la clôture. D'autres constructions syntaxiques ont par ailleurs été documentées et étudiées dans le contexte séquentiel des initiations de clôture, pour les disloquées par exemple (cf. Pekarek et al., 2011). Nous relevons cependant que ce segment permet de porter l'attention des autres participants de l'échange sur une notion, déjà évoquée ou reprenant ce dont il a été question dans la séquence précédente, en créant un effet de rupture avec la séquence en cours. Ce segment est alors suivi de continuateur des autres participants de l'échange avant que le tour de parole du locuteur, ou une séquence conversationnelle soit clôturée. Nous avons relevé deux cas de figure : des cas où le locuteur initie lui-même la clôture de son tour de parole comme des cas où un autre participant de l'échange propose une clôture de la séquence. Ces extraits nous permettent enfin de souligner à nouveau l'importance du contexte séquentiel et actionnel, et de la prosodie, dans le rôle du segment [*il y a SN*] et son éventuelle projection. Nous avons ainsi pu documenter le fait que dans le contexte séquentiel d'une initiation de clôture, et avec un certain contour prosodique, la projection évoquée dans d'autres chapitres d'une continuités syntaxique ne se réalise pas dans un contexte séquentiel où l'expression référentielle reprend des éléments de la séquence précédente et survient après des pauses ou l'absence de prise de tours.

Dans les chapitres suivants, nous étudions le segment [*il y a SN*] dans un autre contexte séquentiel et actionnel. Nous commençons par la constitution de listes.

10.6.3 La constitution de liste

Nous relevons que le segment [*il y a SN*] est fréquemment produit dans le contexte actionnel d'une constitution de liste. La constitution de liste a été largement documentée dans la littérature de l'analyse conversationnelle. Jefferson (1990) documente la constitution de listes en conversation en décrivant un format en trois parties sur lequel les autres participants de l'échange s'alignent afin de déterminer la fin du tour de parole. Selting (2007) documente des constitutions de listes ouvertes et fermées et relève que la constitution de listes s'appuie sur la répétition de contours prosodiques, sans qu'un contour prosodique soit réellement spécifique à la constitution de listes.

D'un point de vue sémantique, la valeur sémantique non-exhaustive du segment [*il y a SN*] fréquemment évoquée explique le recours à cette construction dans la constitution de listes. Parmi une catégorie, ou un ensemble de référents présentant les mêmes caractéristiques, le locuteur choisit d'en évoquer certains en les énumérant. Il permet en effet de pointer des éléments appartenant à une catégorie donnée.

L'extrait 85 illustre un cas de construction de liste. Il s'agit ici d'une discussion autour de la situation du bilinguisme dans le Val d'Aoste et de ses implications politiques et économiques.

Extrait 85 : FNRS B, 3373 « *il y a eu des budgets* »

- 1 Q . mais euh: au dép- au départ il y a eu des moyens il y a eu des
2 volontés il y a eu des BUDGETS et caetera . et on est dans une
3 situation complètement différen:te [de ce qu'on
4 B? [mhm
5 Q & peut euh observer par exemple euh dans la plupart des
6 expérimentations en suisse/

Le locuteur Q poursuit son tour de parole à la ligne 1 et marque une opposition par rapport à ce qui précède (*mais*), puis il produit le présentatif *il y a eu* suivi de l'expression référentielle *des moyens*. Le présentatif *il y a eu* est ensuite répété et suivi d'une autre expression référentielle *des volontés*. A partir de cet élément, le locuteur Q met en évidence qu'il s'oriente vers la constitution d'une liste. Un troisième élément à cette liste est produit à la ligne 3 avec une répétition d'*il y a eu* suivi d'une autre expression référentielle indéfinie (*des BUDGETS*), marquée par une augmentation de l'intensité. Finalement, la liste s'achève par le *list completer et caetera*. Au terme de cette liste, revient sur l'opposition des éléments listés, qui décrivent une

situation avec des autres cas (*on est dans une situation complètement différente*). Cette liste s'intègre donc dans un contexte actionnel plus général comme le relève Selting (2007). Sans développer davantage ce point, nous relevons que la constitution de liste dans cet extrait repose sur la répétition du format syntaxique d'un segment [*il y a SN*]. La prosodie intervient également notamment pour déterminer le terme de la liste avec l'augmentation de l'intensité sur le dernier item de la liste.

L'extrait 86 comprend également une construction de liste. Il s'agit ici d'un entretien entre des adolescents et un enquêteur à propos de leur représentation de l'organisation de leur cerveau. Ils commentent chacun leur tour un dessin représentant cette organisation, qu'ils viennent de réaliser.

Extrait 86 : FNRS F, 338 « *c'est fait en cinq parties* »

- 1 Q d'accord .. OUAIS . et puis toi xavier alors [toi t'as&₁
2 X [(pis moi)&₂
3 Q₁ &fait un dessin euh::
→ 4 X₂ &xx pour moi c'est fait en cinq parTIES/
5 Q ouais alors vas-y:/ ((petit rire))
→ 6 X alors euh:: . (donc) la première partie ben c'es:t la langue
7 française/ puisque je l'apprends depuis plus petit (alors)
8 [je pense qu'elle est un peu plus grosse que les&
9 Q [mhm
10 X &autres/
11 Q mhm/
→ 12 X .h après il y a les mathématiques/ je suis bon en mathématiques alors
13 elle est aussi grosse/
14 Q mhm
→ 15 X après il y a l'alleman:d/ un petit peu tout petit parce que ((petit
→ 16 rire)) je suis pas bon en allemand pis après l'italien ben pas mal
17 grand quand même parce que: . je sais bien/
18 Q mhm
→ 19 X et puis après la télécommande pour faire bouger les bras/
20 Q la télécommande pour faire bouger le bras . d'accord\ .h

A la ligne 1, la locutrice Q clôt le tour du locuteur précédent et sélectionne le prochain locuteur, le locuteur X. La locutrice Q lui demande de décrire son dessin. A la ligne 4, le locuteur X prend la parole en précisant que son dessin comporte cinq parties, annonçant ainsi la survenue d'une liste et le nombre d'items de cette liste. Cette précision constitue l'entrée dans la liste,

l'onset. Elle se termine par une montée de l'intensité de la voix et un contour mélodique ascendant. Cette entrée est suivie d'une marque d'approbation de la part de la locutrice Q à la ligne 5, avec une invitation à s'engager dans la liste. Le locuteur X reprend la parole à la ligne 6 et évoque la première partie de son dessin à l'aide d'une construction pseudo-clivée (*la première partie ben c'es:t la langue française*). Là encore, un contour prosodique ascendant marque ce premier élément de la liste. L'évocation de cette première partie donne lieu de la ligne 7 à la ligne 10 à un commentaire à propos de la taille de la partie du dessin qui représente cette partie. A la ligne 11, la locutrice Q produit un continuateur et le locuteur X poursuit la liste. A la ligne 12, le locuteur X évoque le second élément de la liste *les mathématiques* à l'aide du présentatif *il y a*. Une fois encore un commentaire est produit de la ligne 12 à 13. Ainsi, la liste est constituée à la fois de l'explicitation des éléments du dessin et des commentaires à propos de ces éléments. A la ligne 15, le troisième élément de la liste, *l'allemand*, est encore une fois précédé du le présentatif *il y a*. Il s'en suit à nouveau un commentaire des lignes 15 à 16. Au terme de ces deux segments [*il y a SN*], un contour prosodique ascendant marque encore ces deux éléments de la liste. Le dernier élément de la liste (*la télécommande pour faire bouger les bras*). La liste s'achève par la répétition du dernier item par l'enquêtrice à la ligne 20, qui se termine avec un contour intonatif descendant.

Cette organisation actionnelle, l'établissement d'une liste d'items suivis d'un commentaire induit la structuration de configurations syntaxiques. Nous avons par ailleurs déjà illustré ce type de phénomène dans le chapitre relatif à la réexploitation de formats syntaxiques à la suite du segment [*il y a SN*]. Cet effet de régularité actionnelle permet l'agencement de plusieurs propositions syntaxiques, que cette complexité syntaxique soit marquée au niveau segmental ou non. Ce qui pourrait apparaître comme des scories de l'oral lorsque le contexte actionnel n'est pas pris en compte s'avère en fait cohérent au niveau actionnel. Cet extrait souligne ainsi à nouveau la configuration *ad hoc* de la syntaxe et de la nécessité d'analyses praxéologiques du langage dans un contexte élargi. Dans cet extrait, nous observons également, comme c'est le cas pour les implications du segment [*il y a SN*] dans les autres actionnels et séquentiels, que d'autres constructions syntaxiques que le segment [*il y a SN*] peuvent participer à la construction de liste. Ensuite, la prosodie participe à l'élaboration de cette constitution de liste en marquant les différents de la liste, au-delà des différences de construction syntaxique.

L'extrait 87 suivant illustre la construction de liste et l'implication du segment [*il y a SN*]. Le locuteur Q évoque ici le travail de préparation d'un exposé au cours d'un enseignement bilingue.

Extrait 87 : FNRS A, 3002 « *il y a deux moments* »

1 Q &donc il y a il y a dissociation il y a deux moments quoi il y a le
2 moment euh où on prépare puis après où on présente

A la ligne 1, le locuteur Q conclut son raisonnement mené dans le contexte séquentiel précédent (*donc*), puis produit le présentatif *il y a* suivi par l'expression référentielle *dissociation*. Ce référent est explicité par un autre présentatif *il y a* qui annonce et pointe les deux éléments caractérisant cette dissociation, à savoir *deux moments*. Cet élément constitue l'entrée d'une liste, son *onset* en anglais, qui annonce deux éléments. Le premier élément est produit à la suite d'*il y a (le moment)* suivi de la proposition relative *où on prépare*. Le second élément de la liste est annoncé par le marqueur discursif *puis après* suivi par une nouvelle proposition relative *où on présente*. Le pronom relatif *où* reprenant la formulation précédente *le moment* qui réfère alors à un moment distinct que le moment évoqué dans le premier élément de la liste, la distinction et la succession de ces deux moments, malgré le recours à une même expression référentielle, étant soulignée par le marqueur discursif *puis après*.

Ainsi, le segment [*il y a SN*] peut être produit dans le contexte d'une constitution de liste. Ce segment permet d'organiser ce type de séquence. Le locuteur peut entamer la liste en portant à l'attention des autres participants de l'échange une notion qui regroupe les éléments de la liste, l'«entrée» de la liste, l'*onset* à la suite d'*il y a*. Il peut encore évoquer à la suite de ce segment les divers éléments de la liste. Cette liste peut être établie à partir des éléments lexicaux à la suite d'*il y a* comme des propositions qui peuvent être produites en continuité syntaxique avec ce dernier. Il peut établir une liste de propositions relatives en continuité avec le segment [*il y a SN*]. Comme dans les autres contextes actionnels et séquentiels étudiés, il ne s'agit pas de dire que les fonctionnalités des segments [*il y a SN*] que nous avons observées sont spécifiques à ces derniers. Nous avons observé d'autres constructions participant à l'établissement de cette liste. Il s'agit davantage de rendre compte des occurrences de ces segments à ces emplacements séquentiels. La prosodie participe également à l'élaboration de cette liste en proposant un contour prosodique pour chaque item de la liste construite, quel que soit la construction syntaxique dans laquelle l'item listé est imbriqué.

Dans le chapitre suivant nous illustrons un autre type d'occurrence du segment [*il y a SN*], à savoir de quelle manière le segment [*il y a SN*] participe à l'organisation d'une séquence conversationnelle lorsqu'il est impliqué dans une question.

10.6.4 L'organisation de séquences lorsqu'il y a est intégré à des questions

Nous souhaitons ici relever un dernier cas particulier d'organisation de séquences conversationnelles à l'aide du segment [*il y a* SN] dans le cadre de question. Button et Casey (1984, 1985) relèvent différentes catégories de changement de topiques conversationnels dans lesquels le locuteur laisse aux autres participants de l'échange, le soin de proposer ou valider un nouveau topique. Une première catégorie, les 'itemized news enquiries', proposent un topique conversationnel dans la question. Les autres participants de l'échange peuvent alors produire une seconde partie de paire adjacente en répondant à la question à propos de ce topique conversationnel. Dans une seconde catégorie, que nous appellerons une séquence de *sollicitation de topique*, ou 'topic elicitors' (cf. Button et Casey, 1984), les autres participants de l'échange sont laissés libres dans le choix du topique conversationnel. Cette dernière catégorie correspondrait à une question du type *quoi de neuf?* tandis que dans la première catégorie, le locuteur laisse son destinataire ajouter les informations à propos d'un topique qu'il a lui-même introduit (*et ton frère ?*). Nous observons fréquemment ce type de projection de la proposition d'un topique dans la seconde partie de paire adjacente, lorsque l'enquêteur de nos entretiens tente de relancer l'interaction. C'est le cas de l'extrait 88. Dans cet extrait il est question des difficultés liées à l'enseignement des langues

Extrait 88 : FNRS A, 3458 « *il y a une représentation souvent négative* »

- 1 Q .h bon ben alors les obstacles à à l'enseignement idéal bon à part la
2 formation des maîtres\ . ça je: . [bon&
3 M [mhm
4 Q &vous vous l'avez tous dit .h mais il y aurait d- il y aurait d-
5 qu'est-ce qu'il y a encore euh qui: . dans l'état actuel des choses
6 .. eu:h est un obstacle en fait à:: l'acquisition des compétences
7 linguistiques par les élèves\
8 B? ben pour l'allemand c'est clai- c'est clair qu'il y a une
9 représentation souvent négative&
10 Q &ouais/ . ouais [. ouais
11 B? [qui est véhiculée
12 M [mhm [mhm
13 B [ça c'est certain\&
14 Q &mhm puis pour l'italien/

A la ligne 1, l'enquêteur tente d'ouvrir une nouvelle séquence (*bon ben alors*) en conservant le thème général de la discussion (*les obstacles à à l'enseignement idéal*) mais en tentant de passer à un autre topique que celui développé jusqu'à présent (*bon à part la formation des maîtres*), présenté comme largement discuté jusqu'à présent (*ça je: . [bon vous vous l'avez tous dit*, lignes 2 & 4). A la ligne 4, il produit le présentatif *il y a* conjugué au conditionnel (*il y aurait*) avec la production d'une ébauche de mot interrompue (*d-*), ce projet syntaxique interrompu étant répété. A la ligne 5, il débute un nouveau projet syntaxique avec le mot interrogatif *qu'est ce que* suivi d'un présentatif *il y a*. L'enquêteur tente ainsi de relancer l'échange en créant une première partie de paire adjacente qui projette une seconde partie contenant un argument qui viendra identifier le focus de la première partie de paire adjacente – au niveau de la structure informationnelle – et susciter la proposition d'un topique conversationnel de la séquence qui suit – au niveau conversationnel.

Il ne s'agit pas ici d'une *news enquiries*, dans la mesure où le choix du topique conversationnel est contraint par la proposition relative contenue dans la question (*qui: . dans l'état actuel des choses .. eu:h est un obstacle en fait à:: l'acquisition des compétences linguistiques par les élèves*), qui vient restreindre les topiques conversationnels potentiels à identifier le focus ouvert dans la question de l'enquêteur.

A la ligne 8, le locuteur B prend la parole (*ben*) pour produire la seconde partie de paire adjacente projetée par cette question. Il commence par expliquer le cadre de sa réponse (*pour l'allemand*). Il appuie sa réponse (*c'est clai- c'est clair*) et introduit une nouvelle proposition à l'aide d'une conjonction de subordination (*qu'*). Le locuteur B reprend alors le format syntaxique de la question en produisant le présentatif *il y a* suivi du syntagme nominal indéfini *une représentation souvent négative*. Ce syntagme nominal indéfini est suivi par des continuateurs des locuteurs Q et M aux lignes 10 et 12.

Le locuteur B poursuit alors son tour de parole, à la ligne 11, en chevauchement avec les continuateurs du locuteur M à la ligne 12, avec la proposition relative (*qui est véhiculée*).

Ainsi, par le biais de l'ouverture d'une paire adjacente de type question-réponse, l'enquêteur peut sélectionner de manière plus ou moins contraignante, les types de topiques conversationnels qui seront évoqués dans la séquence qui suit. Il organise ainsi ces séquences conversationnelles, puisqu'il peut choisir par ce biais la survenue d'un nouveau topique. Il ne s'agit pas ici d'une projection du type de celle réalisée par le segment [*il y a SN*] évoquée précédemment. Au travers de la projection d'une seconde partie de paire adjacente dans le cadre des questions dans lesquelles il apparaît, ce segment participe à l'organisation de séquences conversationnelles, en

laissant les autres participants de l'échange choisir le topique conversationnel, en respectant la contrainte posée par une éventuelle proposition relative, qui vient restreindre ce choix.

Ce type d'organisation est également illustré dans l'extrait 89. Dans cet extrait, les intervenants discutent de la définition du bilinguisme.

Extrait 89 : FNRS C, 348 « *il y a quelque chose qui vous dérange* »

- 1 Q dans la première y a quelque chose qui vous dérange\
2 M en fait euh je la comprends pas trop trop trop bien\
3 (1.5)
4 Q est-ce qu'y qu'y a y- y a quelqu'un qui comprend bien la première et
5 puis eu:h .. qui a envie de prendre position par rapport à la
6 première définition\ soit pour dire que: .. qu'on l'apprécie ou non&
7 G? &mais je sais pas si je la comprends bien mai:s/ ((petit rire)) comme
8 je la comprends moi ce qui me dérange c'est le fait du:
9 .h du:: de ((débit lent)) <natif> dans les deux langues\
10 Q mhm&

Comme dans l'exemple précédent, le locuteur Q produit dans le cadre d'une question, à la ligne 1, un présentatif *il y a* suivi d'un pronom indéfini (*quelque chose*) suivi d'une proposition relative (*qui vous dérange*\). Il ne produit pas ici de mot interrogatif mais une expression référentielle non spécifiée dont il laisse le soin aux autres participants de l'échange de préciser la spécification. L'enquêteur n'obtient pas de réponse à sa question permettant d'établir un topique conversationnel. En revanche, le locuteur M produit une seconde partie de paire adjacente à la ligne 2, pour signaler qu'il n'a pas compris la définition mentionnée.

Après une pause de 1,5 seconde, le locuteur Q ouvre une seconde paire adjacente. Il produit le même type de question avec un mot interrogatif *est-ce qu'* suivi de plusieurs répétitions du présentatif *il y a* et du pronom indéfini *quelqu'un*, suivi de deux propositions relatives aux lignes 4 et 5. Là encore il s'agit d'une projection d'une seconde partie de paire adjacente.

La production de la première partie de paire adjacente ne permet pas ici de sélectionner un nouveau topique conversationnel, mais elle vise plutôt à sélectionner un futur locuteur, la caractéristique de ce futur locuteur étant spécifiée dans les propositions relatives qui suivent.

Ces deux derniers exemples nous ont permis de présenter une dernière fonctionnalité du segment [*il y a SN*]. Nous avons vu dans un chapitre précédent que, notamment dans le cadre

d'une argumentation, le locuteur pouvait produire le présentatif *il y a* suivi d'une expression référentielle sous-spécifiée projetant ainsi la réalisation d'un tour de parole complexe avec une UCT composée afin que la spécification soit produite dans la seconde partie de l'UCT composée. Cette spécification pouvait par ailleurs être fournie par une expression référentielle nominale comme par un segment plus long dont les limites ne sont pas définies au préalable, permettant ainsi au locuteur de disposer à sa guise d'un tour de parole plus long. Nous avons illustré dans ce dernier chapitre une fonctionnalité comparable dans le cadre de questions. À la manière des séquences de *sollicitation de topique*, ou 'topic initial elicitors' (Button, Casey, 1984), le locuteur peut ainsi organiser une séquence conversationnelle autour de la discussion d'un topique dont il laisse le choix aux autres participants de l'échange, tout en le contraignant. Le segment [*il y a SN*] peut alors comprendre une expression référentielle sous spécifiée comme un mot interrogatif projetant l'identification d'un topique dans la seconde partie de parie adjacente ou une réponse.

Par ailleurs, nous avons vu dans le dernier extrait que ce même type de structure permettait de distribuer la parole dans la mesure où avec une question du type *il y a quelqu'un... ?*, les autres participants de l'échange ont l'opportunité de se sélectionner pour prendre la parole.

10.7 Synthèse et discussion: Le segment [*il y a SN*] chez l'adulte

Dans ce chapitre, nous avons étudié le segment [*il y a SN*] dans divers types d'agencement syntaxique, de contextes actionnels et d'emplacements séquentiels, en prenant en compte ses différents types de contours prosodiques. Nous avons commencé par aborder deux types de constructions syntaxiques impliquant *il y a*, identifiées comme tel dans la littérature (Lambrecht, 1986, 1988, 2001a, 2002, 2004) : la construction présentative clivée et le segment [*il y a SN*] sans continuité syntaxique. Nous avons observé un premier type de format de production de la présentative clivée dans lequel le segment [*il y a SN*] était suivi d'une réaction des autres participants de l'échange avant la poursuite du tour de parole du premier locuteur, constituant ainsi une UCT composée (Lerner 1991, 1996). Dans ce format de production, le segment [*il y a SN*] est marqué par un mouvement prosodique à son terme, ou sur l'expression référentielle du syntagme nominale, vérifiant ainsi que les autres participants de l'échange parviennent à comprendre cette formulation, à la manière des *try markers* (Sacks, Schegloff, 1979), ou proposant le référent évoqué à la suite d'*il y a* comme un topique conversationnel de la séquence à la suite de ce segment à la manière des *topic preferring sequences* (Schegloff, 1996). Le contour

prosodique peut alors comporter une montée intonative ou un mouvement ascendant dynamique ou simple. Ainsi, l'emplacement séquentiel à la suite du segment [*il y a SN*], marqué de manière récurrente par une pause, est un emplacement dans lequel les autres participants de l'échange sont susceptibles de signaler qu'ils parviennent, ou non, à résoudre la référence, acceptent, ou non, la notion proposée comme le topique conversationnel de la séquence qui suit et qu'ils s'alignent sur la poursuite du tour de parole du locuteur initial avec la réalisation d'une proposition relative. Nous avons également observé de manière récurrente des répétitions *il y a* signe de la recherche par le locuteur de l'attention des autres participants de l'échange et la préparation d'un tour de parole long.

Nous avons encore observé de quelle manière le locuteur pouvait, une fois que les autres participants de l'échange signifiaient qu'ils s'alignaient sur la réalisation d'un tour de parole complexe et d'une UCT composée, réaliser des insertion de type parenthétique entre le segment [*il y a SN*] et la suite de l'UCT composée, réexploiter le format syntaxique. Par ailleurs, nous avons relevé des cas de co-construction entre les participants de l'échange conversationnel et de réorientation d'une trajectoire syntaxique achevée par un autre locuteur en vue de réaliser un autre projet syntaxique, soulignant ainsi la nature distribuée de la syntaxe. Nous avons encore relevé des cas dans lesquels le pronom relatif à la suite du segment [*il y a SN*], ne reprenait pas le référent évoqué à la suite du segment [*il y a SN*], mais un autre référent. Ces diverses observations suggèrent la projection par le segment [*il y a SN*] d'un format syntaxique spécifique, à savoir une proposition relative.

Cependant, dans un contexte actionnel qui paraît comparable, celui d'un récit dans lequel un protagoniste est évoqué, nous avons observé des projets syntaxiques du type *il y en a ils ont mauvais caractère* (Choi-Jonin, Lagae, 2005), dans lesquels l'élément de reprise n'est pas un pronom relatif mais un pronom personnel. Ce type de d'agencement syntaxique - que nous appelons *configuration syntaxique* dans la mesure où nous réservons le terme de *construction* aux configurations documentées comme telles dans la littérature et vraisemblablement plus sédimentées - a été largement relevé dans la littérature (Jeanjean, 1979, Cappeau & Deulofeu, 2001, Berrendonner, 2003, Willems & Meullemann, 2010). Ces configurations syntaxiques paraissent indiquer que le segment [*il y a SN*] ne projette pas un format syntaxique unique et spécifique mais offre diverses possibilités de réalisation formelle de cette projection.

Si nous revenons maintenant sur la construction présentative clivée, le format de production évoqué précédemment ne se réalise par ailleurs pas à chaque occurrence d'une construction présentative clivée. Dans certains cas, la construction présentative clivée est produite en passant, sans mouvement prosodique particulier ni pause au terme du segment [*il y a SN*], lorsqu'un

événement est évoqué en passant. Ce dernier cas correspondrait, en terme de structure informationnelle, à la valeur événementielle de cette construction (Lambrecht, 1994). Dans d'autres cas, le contour mélodique permet de signaler aux autres participants de l'échange qu'un segment [*il y a SN*] ne dispose pas de continuité syntaxique. Dans le cas de la fin du tour de parole par exemple, le segment [*il y a SN*] peut alors s'achever par un contour intonatif descendant dans l'infra-bas, signalant le terme de cette construction. Nous avons également relevé des extraits dans lesquels le segment [*il y a SN*] était impliqué dans la constitution de listes, avec un contour prosodique caractéristique de ces dernières qui est la répétition d'un même contour – quel qu'il soit – sur chaque item de la liste avec un contour distinct sur le dernier item (Selting, 2007). Dans ce dernier cas, le segment [*il y a SN*] ne projette pas nécessairement une continuité syntaxique. Nous avons cependant vu qu'il peut le faire, dans la mesure où les items de la liste peuvent être les propositions relatives et non pas les éléments à la suite du segment [*il y a SN*]. Ces observations soulignent l'importance de la prosodie dans le signalement aux autres participants de l'échange conversationnel sur la projection éventuelle par le segment [*il y a SN*].

Le format de réalisation observé pour les constructions présentatives clivées et la projection d'une continuité syntaxique par le segment [*il y a SN*] paraît s'appuyer, outre la structure syntaxique ou la prosodie, sur le contexte praxéologique. Nous observons ce format de production dans les récits alors qu'un des protagonistes est porté à l'attention des autres participants de l'échange. Dans le contexte actionnel d'une description, les éléments sont uniquement évoqués, sans nécessairement créer l'attente d'une continuité à leurs propos. Nous avons déjà évoqué le cas des constructions de liste et étudié le cas des questions qui permettent aux locuteurs de distribuer la parole ou d'orienter la séquence qui suit autour d'un ou de plusieurs topiques conversationnels.

Dans un autre contexte actionnel, l'argumentation, nous avons encore observé des configurations syntaxiques, également relevées dans la littérature (Müller, 2006, 2008, Blanche Benveniste, 2010, Pekarek Doehler, 2011a), dans lesquels le segment [*il y a SN*] est suivi d'une construction pseudo-clivée ou *pseudo-cleft like*. Dans ce cas, nous observons un autre format de réalisation, avec un allongement vocalique et une pause au terme du segment [*il y a SN*], sans que les autres participants de l'échange ne produisent de continuateur ou ne prennent la parole au terme du segment [*il y a SN*]. Là encore, le locuteur dispose de la possibilité, au terme du segment [*il y a SN*] de disposer d'un tour de parole étendu en projetant à partir du segment [*il y a SN*] une UCT composée, un tour complexe dont les limites ne sont pas définies.

Ensuite, nous avons observé des configurations syntaxiques qui, relevées en dehors de leur contexte actionnel, paraissent « incohérents » et relever largement de ce qu'on appellerait la parataxe. Sitôt que l'on prenait en compte le niveau praxéologique, ces extraits détenaient au

contraire une structuration très fine au niveau actionnel soulignant la malléabilité de la syntaxe et le fait que les agencements syntaxiques, constructions et configurations syntaxiques, étaient des agencements ad hoc, à toute fin utile, en vue d'accomplir certaines activités.

Enfin, nous avons étudié les cas dans lesquels le segment [*il y a SN*] était produit dans des contextes séquentiels d'initiation de clôture. Nous avons montré que l'initiation de la clôture ne reposait pas à proprement parler sur la structure syntaxique [*il y a SN*]. En revanche nous avons relevé des cas où le syntagme nominal à la suite d'*il y a* constituait une reprise lexicale d'un item évoqué dans la séquence conversationnelle dont la clôture est en train d'être initiée ou venait conclure la séquence de manière formulaïque. Dans ces initiations de séquence, le segment [*il y a SN*] détient alors, contrairement aux autres cas de figure évoqués, une orientation rétrospective. Nous avons relevé que cette clôture pouvait être initiée par le locuteur comme par les autres participants de l'échange conversationnel. Nous avons encore relevé un marquage prosodique avec contour mélodique descendant. Ce contour prosodique, tout comme l'emplacement séquentiel du segment [*il y a SN*], ne crée par l'attente d'une continuité syntaxique. Enfin, si ce segment ne détient pas une fonctionnalité spécifique dans cette initiation de clôture, d'autres constructions syntaxiques pouvant être produites dans ce même contexte séquentiel, le segment [*il y a SN*] participe d'un effet de rupture. S'il permet de proposer un nouveau topique conversationnel de manière abrupte, à la manière des *topic nominations* (Button & Casey, 1985) ou des *topic preferrings* (Schegloff, 1996a) et non pas par un glissement progressif d'un topique à l'autre (cf. le *step-by-step transition* de Jefferson, 1984 et Sacks, 1995a, 1995b), la transition topicale préférentielle en conversation, ce segment [*il y a SN*] permet de signaler une discontinuité par rapport à la séquence topicale précédente. Que le SN à la suite d'*il y a* reprenne une unité lexicale précédente ou conclut de manière formulaïque la séquence précédente, en la portant à l'attention des autres participants de l'échange, elle peut créer un effet de rupture par rapport à ce qui précède.

Ces diverses observations dressent un tableau complexe des diverses possibilités offertes par le segment [*il y a SN*] mais nous permet de préciser certains aspects de notre analyse. Nous pouvons tout d'abord remarquer que ce segment [*il y a SN*] projette des formats syntaxiques qui offrent la possibilité d'étendre le tour de parole du locuteur et de produire des tours de parole complexes. Cette projection offre la possibilité de réaliser des insertions de type parenthétique, entre le segment [*il y a SN*] et la structure syntaxique projetée, permet de réexploiter le format projeté ou de projets syntaxiques achevés. Elle offre également la possibilité de coconstruire ces configurations syntaxiques signalant par la même la nature distribuée de la syntaxe. En ce sens une *projector fragments* (Pekarek Doehler 2011b).

Néanmoins, du fait de l'implication du segment [*il y a SN*] dans différents types de configurations syntaxiques, et notamment la construction dans laquelle le segment [*il y a SN*], les autres participants de l'échange ne peuvent s'appuyer sur la seule syntaxe afin d'anticiper le terme des projets syntaxiques en cours. Nous soulignons ici le fait que cette possibilité de projection repose grandement sur le contexte praxéologique de la conversation – un récit, une argumentation, la constitution de listes, une description, la proposition d'un nouveau topique conversationnel,... - comme de l'emplacement séquentiel du segment [*il y a SN*] – une initiation de clôture, la fin de la première partie d'une paire adjacente de type question-réponse,... . Nous avons également montré que la prosodie participait largement à la création de cette attente en marquant, dans ces différents contextes actionnels, le segment [*il y a SN*] de manière distincte. Dans tous ces cas, la prise en compte de la temporalité, du contexte actionnel et de la dynamique interactionnelle dans l'étude des diverses configurations syntaxiques dans lesquelles le segment [*il y a SN*] permet de rendre compte de la réalisation de ces configurations syntaxiques de manière plus cohérente que ne pourrait le faire une étude ne prenant en compte que des aspects formels.

11 « *il y a* » chez l'enfant tout-venant

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié les configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*] dans des échanges conversationnels impliquant des adultes. L'étude de ces diverses configurations syntaxiques et de leur déploiement dans le fil de l'alternance des tours de parole nous a permis de souligner l'*interdépendance* de leur production avec l'accomplissement des activités dans lesquelles sont impliqués les participants de l'échange. Dans les débuts de récits, le segment [*il y a SN*] fonctionne à la manière des *try markers* afin de présenter des personnages du récit. Un mouvement prosodique sur le SN du segment [*il y a SN*] afin de porter à l'attention des autres participants de l'échange l'élément évoqué par le SN, ces derniers réagissant par la suite par un continuateur avant que le locuteur ne poursuive son tour de parole, en produisant une proposition relative – dans le cas de la construction présentative clivée. Nous avons montré en quoi le segment [*il y a SN*] permettait de projeter la réalisation d'un tour de parole complexe comportant une unité de construction de tour composée (Lerner, 1991, 1996) et constituait alors un *projector fragment* (Pekarek Doehler, 2011b). Le format de réalisation que nous avons décrit dans cette fonctionnalité souligne la nature *distribuée* de la syntaxe avec des réactions des autres participants de l'échange dans le cours du déploiement de cette configuration syntaxique, voire des productions collaboratives. Nous avons également rendu compte de la *malléabilité* de la syntaxe en relevant des phénomènes de réexploitation de projets syntaxiques antérieurs achevés ou de reprise de structures syntaxiques produites. Nous avons également relevé d'autres types de configurations syntaxiques dans cette même activité (*il y en a ils ont mauvais caractère*, Choi-Jonin, Lagae, 2005).

La fonctionnalité du segment [*il y a SN*] repose donc sur la syntaxe, en projetant un certain nombre de types de structures syntaxiques possibles, et sur l'accomplissement des activités dans lesquelles sont engagés les participants de l'échange. Dans d'autres types d'activités, comme l'argumentation, le segment [*il y a SN*] peut se combiner avec d'autres constructions syntaxiques comme la construction pseudo-clivée en présentant un autre format de réalisation. Dans des séquences de description, le segment [*il y a SN*] peut demeurer sans continuité syntaxique, se limitant à évoquer des éléments sans les reprendre par la suite dans la séquence. Plus généralement, la prise en compte de l'activité en cours, permet de rendre en compte de configurations syntaxiques moins sédimentées, décrites comme des *greffes* dans d'autres

perspectives (Deulofeu, 1989). Dans chacun de ces cas de figure, le segment [*il y a SN*] présente un contour mélodique participant à créer ou non l'attente d'une continuité syntaxique.

L'emplacement séquentiel du segment [*il y a SN*] participe également à créer cette attente. Nous avons relevé que lorsque les participants de l'échange conversationnel s'orientent vers la clôture d'une séquence, avec des reprises lexicales par exemple.

L'abord de ces configurations syntaxiques chez l'adulte en prenant en compte la temporalité de leur déploiement, leur implication dans la dynamique de l'alternance des tours de parole, nous permet de les aborder sous un angle nouveau. Notre présentation des divers travaux à propos de ces configurations a permis à notre lecteur d'observer que ces diverses configurations ont été abordées dans des perspectives très différentes qui ont cherché à les distinguer en les considérant de manière *post-hoc* en établissant des catégories difficiles à exploiter d'un point de vue (inter)actionnel. Nous ne revenons pas ici sur le piège que peut constituer la terminologie développée dans ces diverses approches pour qui projette d'étudier ces configurations dans une perspective émique et praxéologique : *existentiels*, *locatifs*, *présentatifs*, *clivés*,... Les analyses menées chez l'adulte nous ont permis de prendre nos distances par rapport à ces approches en développant un axe d'analyse distinct de la littérature classique à propos de ces configurations syntaxiques. Cette approche pourrait se résumer dans le fait de considérer le segment [*il y a SN*] dans son contexte séquentiel, actionnel et prosodique en montrant de quel manière il se déploie dans l'alternance des tours de parole.

Le propos de cette partie est de déployer les analyses menées chez l'adulte sur des données conversationnelles impliquant des enfants tout-venant de 5-6 ans, en interaction avec un adulte. Comme nous l'avons évoqué précédemment, diverses activités sont réalisées durant ces échanges conversationnels. L'enfant joue tout d'abord avec l'adulte au *jeu de la sorcière* dans lequel les joueurs doivent d'abord décrire une carte sans la montrer aux autres joueurs. Ces cartes permettent de corriger une incongruité présente sur une planche de jeu que le joueur doit également expliquer. L'enfant effectue également un récit à partir d'une histoire en images, qu'il vient de regarder et qui lui est cachée au moment du récit. Par ailleurs, notre corpus comprend des échanges plus libres, au cours desquels l'enfant évoque son quotidien, les jeux qu'il aime, les films qu'il a vus ou ses expériences personnelles. Ces diverses activités sont susceptibles d'induire la production de divers types de configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*].

De la même manière que nous l'avons fait chez l'adulte, nous commençons par rendre compte du déploiement des diverses configurations syntaxiques dans lesquelles le segment [*il y a SN*] peut être impliqué, en commençant par les segments [*il y a SN*] sans continuité syntaxique. Nous nous

intéressons ensuite à la construction présentative clivée et à d'autres configurations syntaxiques impliquant [*il y a SN*].

Afin de souligner que les analyses menées ne s'appliquent pas nécessairement qu'aux configurations syntaxiques en [*il y a SN*], nous aurons également l'occasion d'observer d'autres types de configurations syntaxiques, parmi lesquelles les configurations impliquant des verbes de perception ou le présentatif *c'est*, et d'illustrer leur déploiement dans l'interaction en observant des parallèles avec les configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*].

11.1 Diverses configurations syntaxiques impliquant « il y a »

Une première observation générale, en guise d'introduction est que nous observons chez l'enfant, comme chez l'adulte, un éventail assez large de configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*] parmi lesquelles les segments [*il y a SN*] sans continuité syntaxique, la construction présentative clivée et d'autres configurations syntaxiques, que nous étudierons dans les chapitres suivants. Ce chapitre vise à relever la variété de ces configurations en ne relevant que celles que nous n'analyserons pas de manière approfondie ici. Il s'agit tout d'abord des constructions du type *il y a une place de libre* (Kupferman, 1980) :

Extrait 90 : FNRS Acquisition Anne 152 (6;04 ans)

1 A il y a . des: peti:ts panneaux/ .h d'accrochés .h

Nous avons relevé :

- une occurrence d'une construction en *il y a que...* dans le sens de *il y a que ce pauvre facteur a été victime d'un accident* où « *il y a pose la réalité d'un contenu propositionnel* » (Martin, 2002 : 83) :

Extrait 91 : FNRS Acquisition Laëtitia 1020 (4;09 ans)

1 Ad ah bon/ pour[quoi c'est à l'école explique moi/
2 L [((rires)) .h parce que:: ...
3 .h . eu:hm (2.0) .h i- il y a (2.4) que .. <qu-> ((doucelement)) .h
4 que^eu:hm que- .h là l'école c'est i- ça- ça fait du travail

- des constructions du type *il y en a qui...* (cf. Cappeau & Deulofeu, 1991) :

Extrait 92 : FNRS Acquisition Anne 276 (6;04 ans)

1 A &.h mai:s il y en a des qui peuvent te le: . voler des fois

- des configurations syntaxiques dans lesquelles le segment [*il y a SN*] est suivi d'une pseudo-clivée.

Extrait 93 : FNRS Acquisition Anne 216 (6;04 ans)

1 A &pis il y en a une . que j'aime pas trop c'est une robe .

Nous relevons encore des cas dans lesquels le syntagme nominal à la suite d'*il y a* contient une quantification.

Extrait 94 : FNRS Acquisition Anne 428 (6;04 ans)

1 A pis j'ai un jeu d'arielle
2 Ad tu as un jeu d'arielle où/
3 A dans ma chambre .h c'est un jeu (où; ou) bien/ . où tu dois
4 lancer les dés/
5 Ad d'accord
6 A pis (ben) tu dois avancer dans des dans le sens des flèches t'as
7 (secret) arielle\ . il y a plein de couleurs . (X)&
8 Ad &il y a plein de couleurs\ . alors t'avances comme ça pis tu lances
9 les dés .h

Le segment [*il y a SN*] peut également porter une négation. Dans l'extrait, l'enfant découvre le jeu de la sorcière et regarde avec l'adulte les différentes planches du jeu. Une planche a déjà été attribuée aux deux joueurs: la cuisine pour l'adulte et la salle de bain pour l'enfant.

Extrait 95 : FNRS Acquisition Anne 271 (6;04 ans)

1 Ad d'accord/ [tu
2 A [bah elles peuvent pas toutes faire la .h même
3 bêtise puisque c'est pas tout à la même place
4 Ad bah oui [c'est normal ((rires))]
5 A [((rires))] parce qu'elles peuvent pas faire la bêtise du
6 crocodile dans la baignoire il y a plus d- d- crocodile d- dans la
7 baignoire euh: il y a pas de baignoire dans la cuisine
8 Ad bah oui . c'est normal .. tu pioches/ tu prends une carte/

A la ligne 1, l'adulte (Ad) marque son accord pour conclure le tour précédent et s'apprête à poursuivre son tour. L'enfant (A) prend la parole en chevauchement avec l'adulte à la ligne 2 en indiquant que les sorcières (*elles*) ne peuvent pas faire les mêmes tours de magie, les mêmes bêtises, dans toutes les pièces de la maison, représentées par chaque planche. L'adulte marque son accord avec cette explication à la ligne 4.

L'enfant développe son tour de parole précédent, à la ligne 5, en expliquant (*parce qu'*) que les sorcières ne peuvent pas renouveler une bêtise, *la bêtise du crocodile dans la baignoire*. Le cœur de l'explication vient à la ligne 6. Elle évoque l'absence de cette bêtise en utilisant le présentatif *il y a* suivi d'une négation (*plus*), du syntagme *d- d- crocodile* et du syntagme prépositionnel *d- dans la baignoire*.

L'enfant répare cette justification qui ne correspond pas à la justification évoquée à la ligne 2, à savoir, que la sorcière ne peut faire la même bêtise dans toutes les pièces de la maison, sur toutes les planches du jeu. Après une marque d'hésitation à la ligne 7, elle effectue donc une réparation. Elle produit à nouveau le présentatif *il y a* suivi d'une négation (*pas*), du syntagme *d- d- crocodile* et du syntagme prépositionnel *dans la cuisine*.

A la ligne 8, l'adulte valide cette explication et clôt la séquence en invitant l'enfant à poursuivre le jeu.

Les extraits suivants comprennent également des négations dans le segment [*il y a*]. Dans l'extrait 96, il s'agit d'une discussion autour du jeu de la sorcière et des cartes qui corrigent l'incongruité du jeu.

Extrait 96 : FNRS Acquisition Laëtitia2 418 (4 ;09 ans)

- 1 Ad tu me donnes les cartes/ moi je vais les mélanger .h on doit
2 mettre la petite carte et qu'est ce qu'il y a sur la petite carte
3 en fait/
4 L il y a: il y a pas les bêtises de la sorcière
5 Ad il y a pas les bêtises de la sorcière/ c'est ça/
6 L mhm
7 Ad ok

A la ligne 2, l'adulte demande à l'enfant ce qui est représenté sur les cartes du jeu de la sorcière en produisant le mot interrogatif (*qu'est ce qu'*) suivi du présentatif *il y a* de manière comparable à ce que nous avons décrit précédemment *topic initial elicitors* (Button, Casey, 1984) évoqués chez l'adulte dans les questions comportant le segment [*il y a SN*]. L'enfant répond à la ligne 4 en reprenant le format syntaxique du segment [*il y a SN*] et en indiquant que ces cartes, qui permettent dans le jeu de corriger les bêtises de la sorcière, sont dépourvues des bêtises de la sorcière (*il y a: il y a pas les bêtises de la sorcière*). L'adulte répète alors le tour de parole de l'enfant et la structure syntaxique en [*il y a SN*] vérifiant ainsi qu'il a bien compris la réponse de l'enfant en la répétant avec une mélodie ascendante et en ajoutant *c'est ça/* avec ce même contour mélodique. L'enfant répond par l'affirmative à la ligne 6 et l'adulte initie la clôture de cette séquence à la ligne 7.

Dans l'extrait 97, l'adulte évoque un dessin animé qu'il a vu à la télévision et qui lui paraît être le dessin animé du DVD de l'enfant – *Les Indestructibles* – dont il a été question dans la séquence précédente.

Extrait 97 : FNRS Acquisition Luc 647 (5 ;02 ans)

- 1 Ad a::h . c'est pas comme ton dvd à toi\ (0.7) c'est ça/
2 Lu non parce qu'il y a pas la maman/ .h parce .h il y a que
3 le papa il y a pas la maman/ pas le bébé/ euh {la} .h pas de nou-
4 toute la famille\ il y a s- .h que le papa
5 [alors c'est pas vraiment ça

6 Ad [a::h d'accord c'est pas
7 vraiment la même histoire

Dans cet extrait, nous pouvons observer différents cas de figure, à savoir la négation (*il y a pas la maman*, lignes 2 & 3) et la restriction (*il y a que le papa*, ligne 2).

Après cette présentation de cette première courte collection de diverses configurations que nous avons observé dans nos données, nous abordons désormais des configurations syntaxiques que nous discuterons dans notre recherche, en commençant par le segment [*il y a SN*] dénué de continuité syntaxique.

11.2 La segment [*il y a SN*] sans continuité

Comme nous l'avons illustré chez l'adulte, le segment [*il y a SN*] peut se limiter à une seule proposition. Il peut ne pas comporter de continuité syntaxique et l'élément à la suite d'*il y a* peut ne pas être repris dans le discours. Le segment [*il y a SN*] ne serait alors dévolu, comme nous l'avons évoqué chez l'adulte, à porter l'attention des autres participants de l'échange sur un élément, dans le cadre d'une description. Il peut s'agir également d'uniquement évoquer un élément sans qu'il ne soit nécessaire de porter l'attention des autres participants de l'échange.

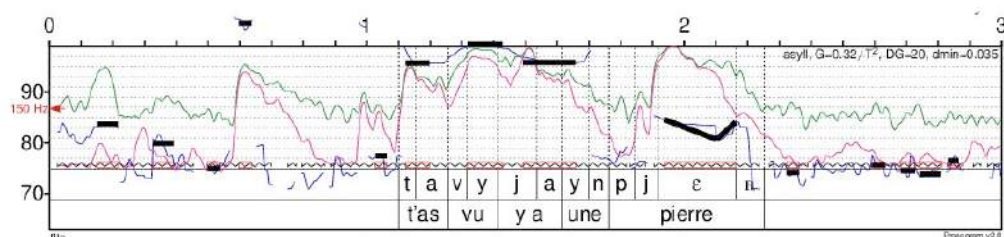
. Dans l'extrait suivant par exemple, l'enfant regarde à nouveau les images du récit de la pierre. Comme elle a les images sous les yeux, elle a eu la consigne de ne pas commencer à raconter l'histoire. Elle commente cependant ce qu'elle voit.

Extrait 98 : FNRS Acquisition Laëtitia 219 (4;09 ans)

1 A tu as vu/ il y a une pierre\

L'enfant attire l'attention de l'adulte avec le segment *tu as vu/* marqué par un montée de l'intonation de 2 demi-tons sur *vu* (cf. figure 28), puis elle oriente son attention sur un élément des images qu'elle a sous les yeux à l'aide du présentatif *il y a* suivi du syntagme nominal indéfini *une pierre*, marqué par un accent dynamique en forme de cloche inversée avec une descente de l'infra-bas.

Figure 28 : Prosogramme de l'extrait 98 : FNRS Acquisition Laëtitia 219 (4;09 ans)



Comme nous avons pu l'observer dans le cas de la présentative clivée, le contour prosodique, ici un contour dynamique, participe à porter l'attention des autres participants de l'échange sur un élément. Il s'agit pour l'enfant de porter l'attention de l'adulte sur un élément de l'histoire qu'elle a sous les yeux alors que sa prise de parole n'est pas attendue et contraire à la consigne. Ce contour dynamique se situe une descente intonative de 6 demi-tons par rapport au contexte immédiatement précédent, ce qui indique dans le même temps la fin du tour de parole.

L'extrait suivant illustre à nouveau des segments [*il y a SN*] sans continuité syntaxique. Dans cet extrait, l'enfant décrit la carte qu'il vient de piocher dans le jeu de la sorcière.

Extrait 99 : FNRS Acquisition Norman 364 (5 ;09 ans)

- 1 Ad a:h tu as pas vu le dessin animé/
- 2 N alors c'est po:sé vers un lit
- 3 (1.8)
- 4 Ad alors qu'est ce qu'est posé vers le lit/
- 5 N m: . sur une table de nuit
- 6 Ad a::h d'accord . il y a une table de nuit pis c'est tout
- 7 N m:: . n:on
- 8 ...
- 9 Ad ah ah qu'est ce que tu vois d'autre [sur cette petite image
- 10 N [il y a des fleurs
- 11 Ad il y a des fleurs/
- 12 N c'est à toi
- 13 Ad c'est à moi::

Cet extrait commence alors qu'adulte et enfant parlent de l'histoire du petit chaperon rouge, qui apparaît dans une carte piochée dans le tour précédent du jeu. A la ligne 1, l'adulte demande à l'enfant s'il a vu le dessin animé. L'enfant prend la parole à la ligne 2 mais ne s'oriente pas vers la

réponse à la question de l'adulte et reprend le jeu de la sorcière auquel ils jouaient avant cette conversation. L'enfant commence à décrire la carte qu'il a sous les yeux. Il évoque un élément de sa carte – que l'adulte ne peut pas voir – avec le pronom démonstratif *c'* en position sujet suivi de *est posé vers le lit*/. L'adulte ne pouvant pas voir la carte, il ne sait pas, à ce moment de l'interaction, de quel référent il s'agit, il ne peut que supposer qu'il y a un lit sur la carte de l'enfant. Il peut néanmoins s'appuyer sur une des planches de jeu, de l'adulte ou de l'enfant, qui sont toutes deux visibles, pour savoir de quel lit il s'agit. La référence du pronom démonstratif ne peut cependant pas être résolue à ce moment de l'interaction.

Après une longue pause de 1,8 s., l'adulte demande donc à l'enfant, à la ligne 4, quel est l'élément qui est posé sur le lit en question. L'enfant prend la parole à la ligne 5 et, à nouveau, ne s'oriente pas vers la réponse de la question de l'adulte et indique uniquement que cet élément se trouve *sur une table de nuit*.

L'adulte prend alors la parole à la ligne 6 et marque son accord avec ce qui vient d'être dit (*a::h d'accord*) puis demande à l'enfant, dans un second temps, de compléter la description de sa carte. L'adulte produit le présentatif *il y a* suivi du syntagme nominal indéfini *une table de nuit*, en demandant si c'est le seul élément de la carte. L'enfant répond à la ligne 7 par la négative, puis à la ligne 9, l'adulte demande à nouveau ce que l'enfant *voit* d'autre sur sa carte. L'enfant répond en chevauchement avec la question de l'adulte en ne reprenant pas le format syntaxique de la question de l'adulte à la ligne 9 mais le format syntaxique du tour de parole de l'adulte de la ligne 6, en produisant le présentatif *il y a*, suivi du syntagme nominal indéfini *des fleurs* (ligne 10). Le segment [*il y a SN*] et les verbes de perception sont utilisés de paire par l'adulte et paraissent détenir la même fonctionnalité pour l'adulte comme pour l'enfant. Nous revenons sur les segments syntaxiques comportant des verbes de perception. L'adulte répète le tour de parole de l'enfant en demandant s'il s'agit bien de fleurs (ligne 11). L'enfant ne répond à nouveau pas à cette question et indique que la carte est à l'adulte (ligne 12) ce que confirme l'adulte (ligne 13).

Dans ce cas, le segment [*il y a SN*] ne projette pas de continuation. L'activité de description de la carte dans laquelle est engagé l'enfant et la nécessité de spécification que projette le pronom démonstratif de la ligne 2 explique que ce segment se suffit à lui-même. Cet extrait souligne ainsi la nature actionnelle de la syntaxe et sa configuration ad hoc en fonction de l'activité engagée. Dans cette activité de description, l'enfant produit un segment [*il y a SN*] dénué de continuité syntaxique tandis que dans d'autres activités, comme nous l'illustrons dans les chapitres suivants, une continuité syntaxique peut être produite.

Dans l'extrait suivant, l'adulte présente le *jeu de la sorcière* à l'enfant.

Extrait 100 : FNRS Acquisition Anne 22 (6;04)

1 Ad &pis qu'est ce que tu vois sur ces petites images/ ..
2 par exemple/ [est-ce que tu vois des trucs euh&
3 A [ben
4 Ad &bizarres par exemple/
5 A oui
6 Ad comme quoi/
7 A il y a un crocodile dans son bain
8 Ad <il y a un crocodile dans son bain> ((en riant)) et c'est
9 bizarre ça/
10 A <ouais> ((en riant))

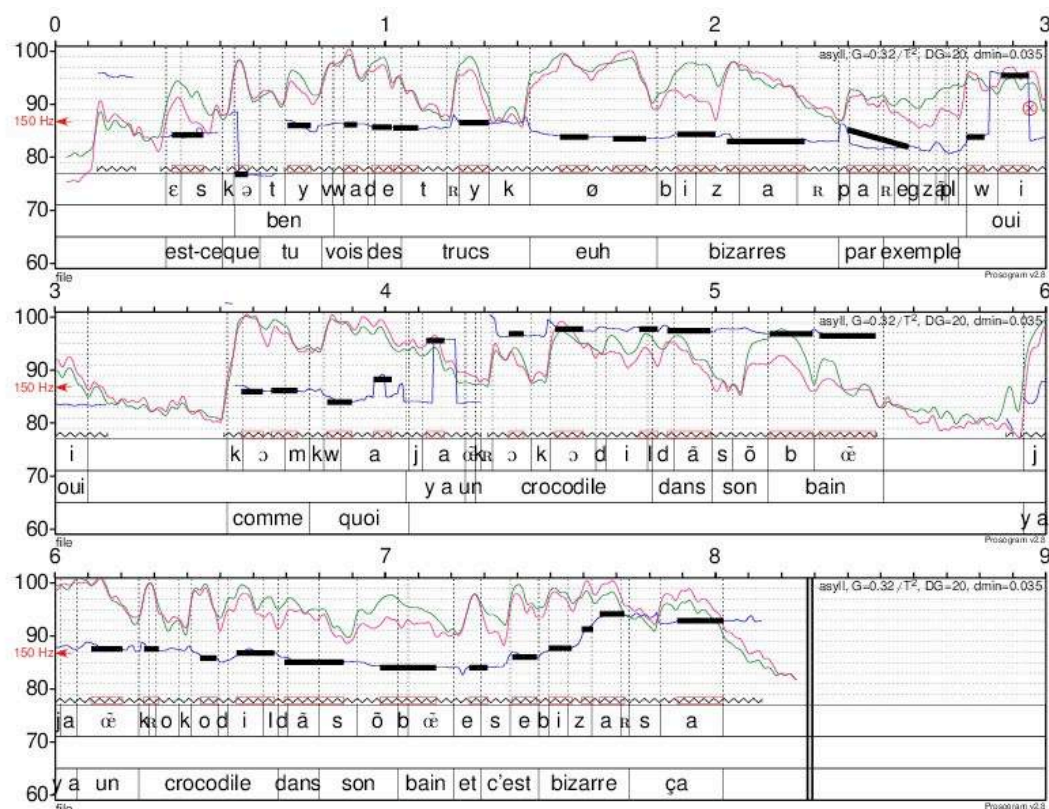
Dans cet extrait, l'enfant découvre les planches du jeu de la sorcière. De la ligne 1 à la ligne 4, l'adulte demande à l'enfant si elle remarque une incongruité sur les planches présentées. Celle-ci tente de prendre la parole en chevauchement avec l'adulte à la ligne 3 et répond par l'affirmative à la ligne 5. L'adulte lui demande alors de décrire cette incongruité (ligne 6), ce que l'enfant fait à la ligne 7. Elle produit le présentatif *il y a* suivi du syntagme nominal indéfini *un crocodile* puis du syntagme prépositionnel *dans son bain*, le déterminant possessif *son* renvoyant à la petite fille représentée sur la planche.

Ce segment [*il y a SN*] est marqué par un contour prosodique plat avec une légère montée de la mélodie d'un demi-ton entre la première et la seconde de *crocodile* et une légère baisse de la mélodie d'un demi-ton sur la dernière voyelle du syntagme prépositionnel *dans son bain* (cf. figure 29). Nous n'observons pas ici de contour prosodique dynamique ou une descente dans l'infra-bas.

L'enfant évoque ainsi un élément (*le crocodile*) présent sur les planches de jeu sur la table dans un segment de type [*il y a SN*]. L'élément est localisé sur cette planche (*dans son bain*). Cette localisation – *un crocodile dans une baignoire dans laquelle une jeune fille se baigne* – constitue en soi l'incongruité demandée dans la question de l'adulte de la ligne 6. Cette réponse est projetée par la question de l'adulte et correspond à l'attente de l'adulte : l'enfant n'a donc pas besoin de porter l'attention de l'adulte sur un élément. Il a déjà toute l'attention de l'adulte qui attend une réponse. Par ailleurs, l'activité ne crée par l'attente de la poursuite du discours à propos de l'élément évoqué. Cette réponse clôt la paire adjacente ouverte par la question de l'adulte de la ligne 2 en produisant une seconde partie de paire adjacente. Dès lors, à la ligne 8, l'adulte valide

cette réponse en la répétant et en demandant à l'enfant s'il s'agit effectivement d'une incongruité, question à laquelle l'enfant répond, à la ligne 10, par l'affirmative.

Figure 29 : Prosogramme de l'extrait 100 : FNRS Acquisition Anne 22 (6;04)



Dans l'extrait 101, les interlocuteurs jouent au *jeu de la sorcière* et viennent de discuter d'une incongruité sur une planche du jeu.

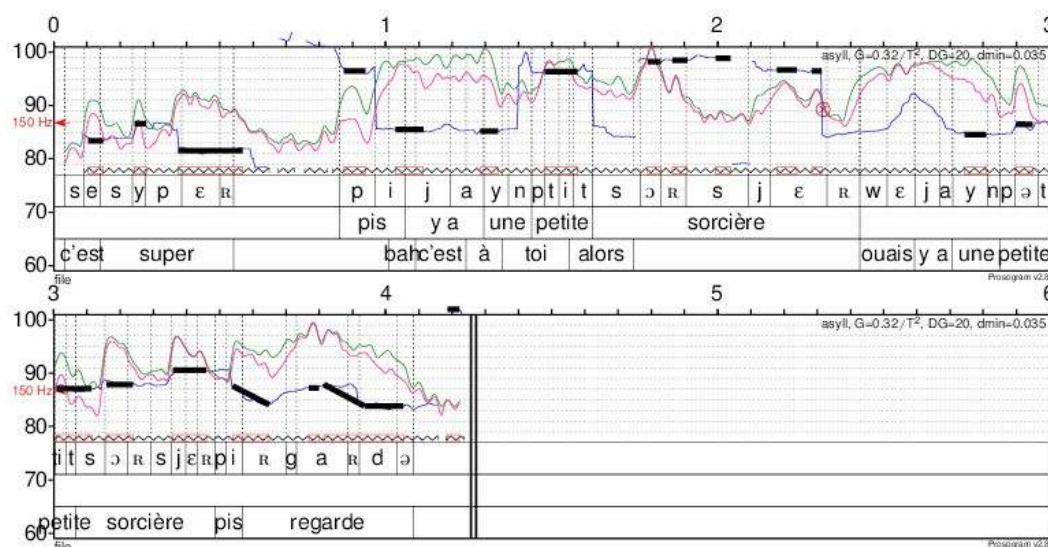
Extrait 101 : FNRS Acquisition Anne 254 (6;04 ans)

- 1 Ad ouais . c'est ça . bravo . c'est super [bah c'est à toi alors
- 2 A [et puis il y a une petite
- 3 sorcière
- 4 Ad ouais il y a une petite sorcière et puis regarde . est-ce que moi
- 5 j'en ai une petite sorcière/ . dans la cuisine/
- 6 A non
- 7 Ad tu la vois pas/ . si si j'en ai une en fait
- 8 A ah oui [ici

A la ligne 1, l'adulte félicite l'enfant et annonce que c'est son tour. A la ligne 2, Anne ajoute un élément à la description précédente de la planche (*et puis*) et évoque un élément représenté

sur la planche (*une petite sorcière*) à la suite du présentatif *il y a*. Là encore, nous observons un contour mélodique relativement plat, avec une légère montée sur la première syllabe de *sorcière* d'un demi-ton et une descente d'un demi-ton sur la dernière. Dans ce cas encore, cette évocation se produit alors que l'enfant poursuit l'activité de description de la carte et que l'attention de l'adulte n'est pas à orienter sur l'élément évoqué. Par ailleurs, là encore, l'activité de description ne suppose pas davantage de discours à propos de l'élément évoqué.

Figure 30 : Prosogramme de l'extrait 101 : FNRS Acquisition Anne 254 (6;04 ans)



A la ligne 4, l'adulte marque son accord et répète le tour de parole de l'enfant et le segment [*il y a SN*], en marquant lui une montée de deux demi-tons entre la première et la seconde syllabe de *sorcière*. Puis de la ligne 5 à la ligne 7, l'adulte indique à l'enfant que lui aussi a une sorcière sur sa planche.

Dans ces deux derniers extraits, les participants de l'échange observent les planches du jeu de la sorcière. Contrairement à d'autres éléments du jeu – les petites cartes – les planches de jeu ne sont pas cachées, chaque participant peut les voir. Les participants portent ainsi l'attention de leur interlocuteur sur les éléments de la planche en utilisant parfois le segment [*il y a SN*]. Dans certains cas, les enfants peuvent encore désigner, à l'aide d'un geste, un élément de la planche. De manière comparable au pointage, en produisant le segment [*il y a SN*], le locuteur porte l'attention de l'adulte sur un élément de la planche de jeu. Cette fonctionnalité correspond à la valeur locative évoquée dans la littérature sémantique. Cette comparaison entre ce segment et le pointage

est également étayé par l'observation récurrente dans nos données chez l'adulte que le segment [*il y a SN*] est fréquemment précédé ou suivi de l'adverbe de lieu *là*, également relevé par Léard (1992). Dans les extraits 100 et 101, les enfants portent l'attention de l'adulte sur un élément de l'espace physique de l'échange conversationnel, mais il peut également porter son attention sur un élément dans l'espace construit par le discours. Ainsi, dans l'extrait 102, l'enfant évoque un spectacle déguisé auquel elle a participé.

Extrait 102 : FNRS Acquisition Anne 182 (6;04 ans)

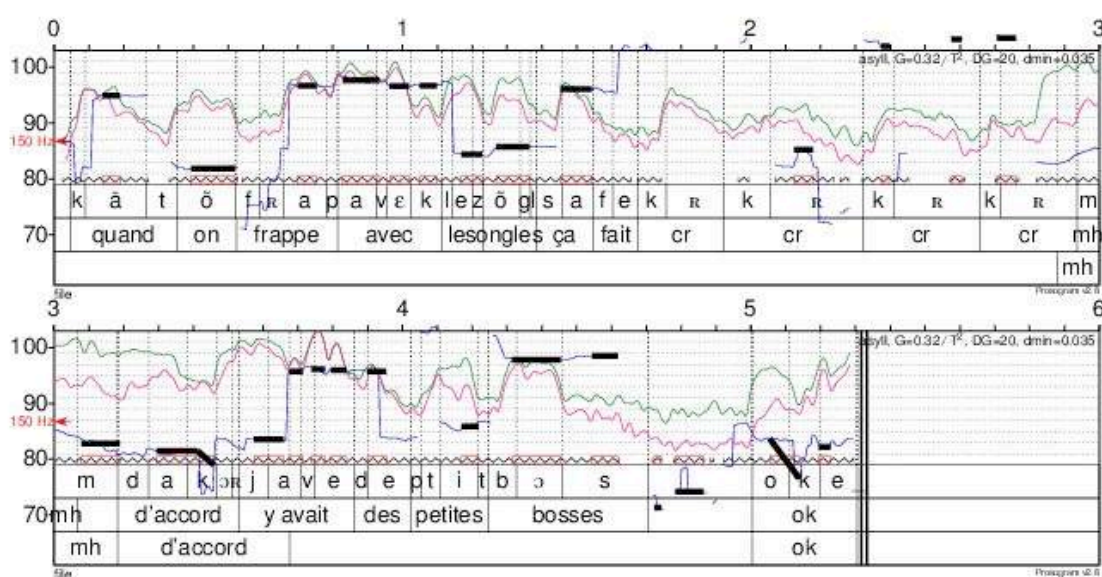
- 1 Ad oui c'était rigolo\ (.h) et puis vous aviez un chapeau/
- 2 A euh oui une couronne avec plein de fleurs
- 3 Ad [(avec) des fleurs dessus/
- 4 A [euh on a décoré avec des fleurs
- 5 Ad et c'est une couronne comment c'était en carton oui vous l'avez
- 6 faite comment/&
- 7 A &euh oui en carton avec des::: . quand on frappe avec les ongles ça
- 8 fait cr cr cr
- 9 Ad mh: d'accord&
- 10 A &il y avait des petites bosses
- 11 Ad ok et toi tu l'avais fait/ . tu avais fait toute la couronne à
- 12 toi/

L'adulte et l'enfant discutent, de la ligne 1 à la ligne 8, du déguisement de l'enfant et notamment de ce que l'enfant porte sur la tête, une couronne. Ils en viennent à discuter la matière de la couronne, du carton. A la ligne 7, l'enfant évoque la consistance du carton et le bruit que fait le carton lorsqu'on le gratte avec les ongles. Pour décrire la consistance de ce carton, à la ligne 10, l'enfant produit le présentatif *il y a*, suivi du syntagme indéfini *des petites bosses*. A la ligne 11, l'adulte marque son accord avec cette réponse et pose une nouvelle question à l'enfant. Nous observons ici un contour mélodique plat sur ce segment [*il y a SN*] avec une légère montée de deux demi-tons sur *bosses*.

Cette montée intonative participe dans ce cas à porter l'attention de l'adulte sur ces *petites bosses*, alors que contrairement aux exemples précédents dans lesquels l'activité suppose que l'enfant évoque des éléments et que l'attention de l'adulte est orientée vers cette évocation, l'adulte ne s'attend pas nécessairement ici à la présence de ces éléments sur ce carton. Là encore le déroulement de l'activité dans laquelle sont engagés les locuteurs crée des attentes sur sa poursuite. Dans le cas de la description d'images, l'enfant évoque des éléments lorsque c'est son

tour de jeu, et ne produit pas de variation mélodique sur le semant [il y a SN] tandis que dans une autre activité dans laquelle l'évocation d'un élément n'est pas nécessairement attendue, des variations mélodiques sont produites. Par ailleurs, dans tous ces cas, l'activité ne crée pas l'attente d'un discours à propos des éléments sur lesquels l'attention des autres participants de l'échange est portée.

Figure 31 : Prosogramme de l'extrait 102 : FNRS Acquisition Anne 182 (6;04 ans)



Dans l'extrait 103, ce même enfant évoque la préparation de certains déguisements de ce spectacle.

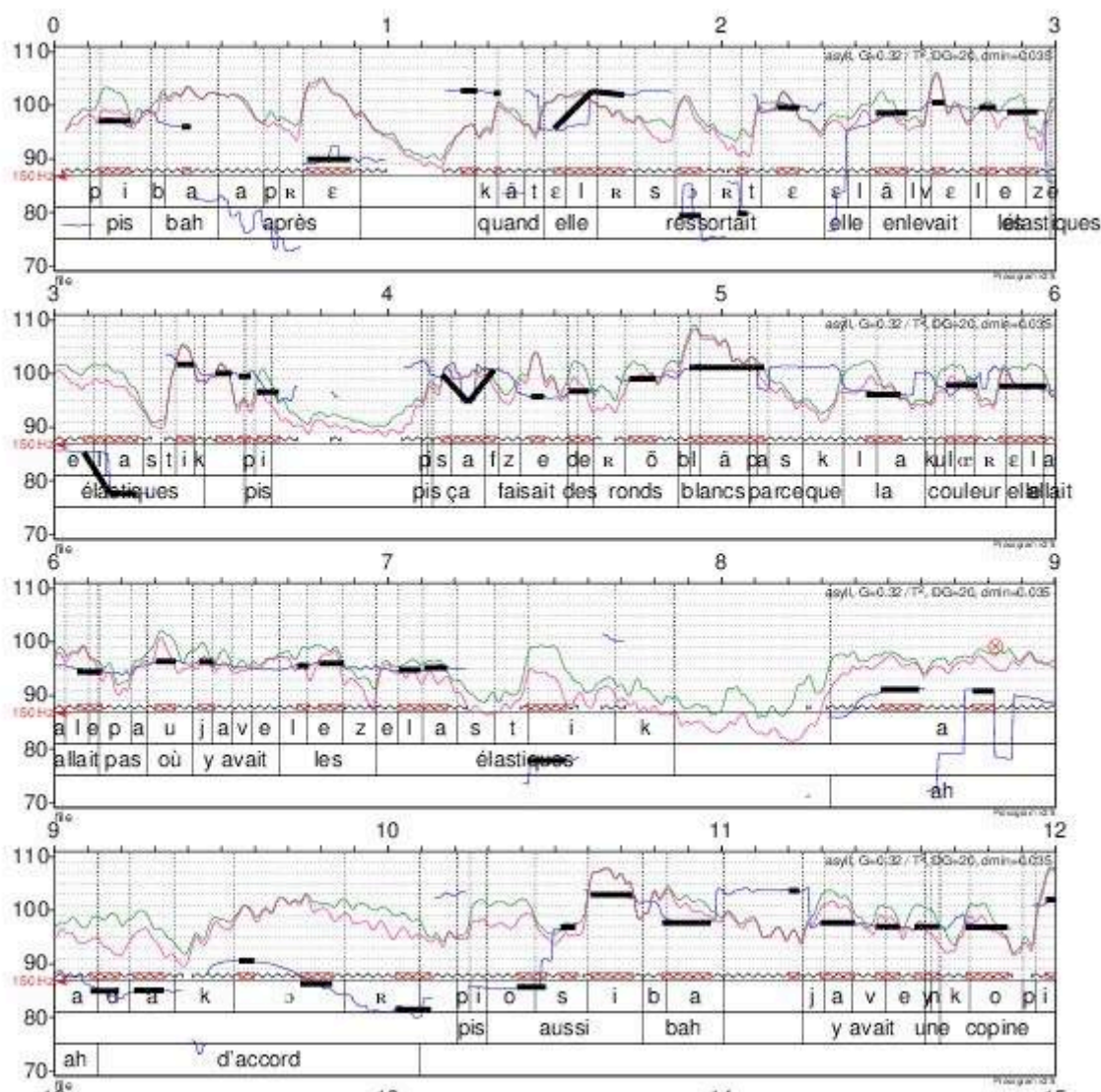
Extrait 103 : FNRS Acquisition Anne 163 (6;04 ans)

- 1 A pis ben/ hm . elle mettait dans la machine à laver . astrid la
- 2 maîtresse (.h) pis bah après quand elle ressortait elle enlevait
- 3 les élastiques puis . ça faisait des ronds blancs parce que la
- 4 couleur elle allait pas où il y avait les élastiques\
- 5 Ad a:h d'accord
- 6 A pis aussi bah . il y avait une copine (.h) erica . elle a pas le même
- 7 pull

A la ligne 1, l'enfant poursuit son récit à propos de la teinture de certains déguisements. Elle évoque des *élastiques* qui permettent de réaliser des figures sur les vêtements teintés (*des*

ronds blancs). Ce résultat est expliqué (*parce que*, l. 3) par l'impossibilité pour la teinture d'aller partout du fait de la présence des élastiques. L'enfant évoque le lieu où se trouve les élastiques avec l'adverbe de lieu *où* suivi du segment [*il y a SN*]. Le présentatif *il y a* est fléchi à l'imparfait et suivi du syntagme nominal défini *les élastiques*. Là encore, les *élastiques* ne sont évoqués que pour localiser leur emplacement. L'attention n'est pas portée sur ces derniers et aucun discours n'est projeté à leur sujet. D'ailleurs, comme le montre la figure suivante, le segment [*il y a SN*] n'est ici pas marqué par une montée de l'intonation mais plutôt par une chute dans l'infra-bas qui signale la fin du tour de parole de l'enfant.

Figure 32 : Prosogramme de l'extrait 103 : FNRS Acquisition Anne 163 (6;04 ans)



L'explication projetée à la ligne 3 étant réalisée, et suite à la chute de l'intonation au terme du segment [*il y a SN*], l'adulte reprend la parole et valide ce que vient de dire l'enfant. L'enfant commence alors un autre récit autour de ce spectacle.

Dans le contexte précédent de l'extrait suivant, l'enfant indique, au cours de l'échange, qu'il aimerait skier.

Extrait 104 : FNRS Acquisition Luc 567 (5 ;02 ans)

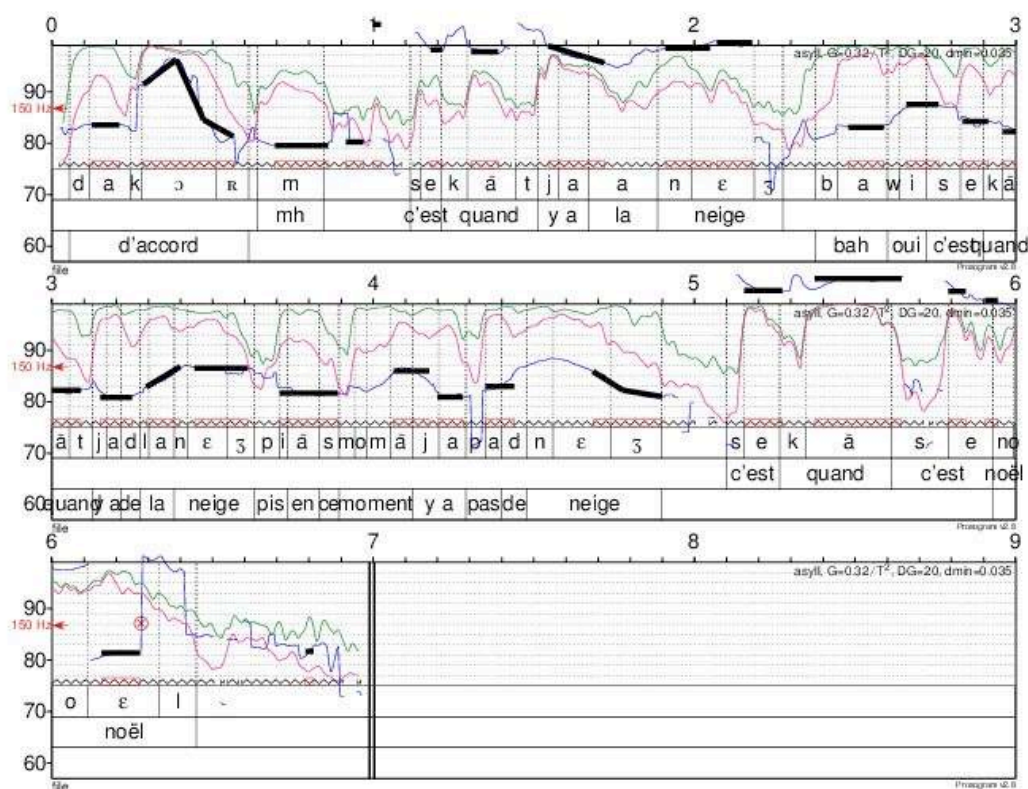
- 1 Ad ah bon c'est vrai tu aimerais bien essayer le ski/ . c'est vrai/
2 bon là c'est pas le moment parce qu'il fait pas très très froid
3 quand même
4 L ouais
5 Ad faut attendre encore un peu .. d'accord/
6 L mhm c'est quand il y a la neige
7 Ad bah oui c'est quand il y a de la neige pis en ce moment il y a pas
8 de neige
9 L c'est quan:d c'est Noël

Au début de la séquence, l'adulte commente l'envie de skier de l'enfant. Il lui indique que ce n'est pas possible puisque c'est l'été au moment de l'échange. A la ligne 6, l'enfant marque son accord et spécifie le moment à attendre (*c'est quand*) en le définissant comme le moment où de la neige est tombée. La neige est évoquée par le segment [*il y a SN*] suivi du SN défini *la neige*. Là encore, la neige est uniquement évoquée pour sa présence éventuelle à un moment donné, et non pas pour porter l'attention de l'adulte sur de la neige. Par ailleurs, ce segment ne crée par l'attente d'un discours à propos de la neige.

A la ligne 7, l'adulte valide le tour de l'enfant en le répétant *c'est quand il y a de la neige* et souligne l'absence de neige au moment de l'échange. Il produit le présentatif *il y a*, suivi d'une négation et de l'expression référentielle à valeur partitive *de neige*, à la ligne 8.

La figure 33 rend compte du contour mélodique de cet extrait. Nous observons à nouveau un profil relativement plat sur le SN défini de *neige* par rapport au contexte précédent. Là encore il ne s'agit pas pour l'enfant de porter l'attention de l'adulte sur la neige mais plutôt de l'évoquer le moment de l'année où cette neige est présente.

Figure 33 : Prosogramme de l'extrait 104 : FNRS Acquisition Luc 567 (5 ;02 ans)



Le contour prosodique de l'adulte qui répète le tour de parole de l'enfant et sa structure syntaxique est intéressant. Il établit un contraste entre l'hiver et la saison au moment de l'échange, *en ce moment il y a pas de neige*. La reprise de l'adulte à la ligne 7 présente une montée intonative de 4 demi-tons sur *la neige* tandis que le segment *y a pas de neige* porte un mouvement prosodique dynamique en cloche inversé d'une amplitude de 3 demi-tons..

Dans ces derniers extraits, un élément est bien évoqué afin de définir un espace dans le discours (le *où* de l'extrait 103), un moment évoqué dans le discours (le *quand* de l'extrait 104). Cet élément peut être un élément spécifique (*les petites bosses* de l'extrait 103) ou partitif (la *neige* de l'extrait 104). Dans ces différents cas de figure, aucune attente n'est créée à propos de ces éléments. Dans d'autres cas, l'évocation d'un élément est projetée par l'activité en cours – ici une activité de description dans le cours d'un jeu - ou par la question d'un adulte, du type question *qu-* ou *topic initial elicitor*, que nous avons décrit chez l'adulte. Dans tous ces cas le contour prosodique du segment [*il y a SN*] demeure plat. Enfin, nous avons relevé des extraits dans lesquels il s'agissait véritablement de porter l'attention des autres participants de l'échange sur un élément alors que ce n'est pas projeté par l'activité dans laquelle les participants de l'échange sont

engagés. Dans ce cas le contour prosodique est distinct et présente un mouvement prosodique simple, dynamique ou en tout cas une variation sensible de l'intonation. Dans ce dernier cas, l'attention des autres participants de l'échange doit effectivement être portée sur l'élément évoqué dans la mesure où cette dernière n'est pas nécessairement attendue dans le déroulement de l'interaction. Dans le même temps, il ne s'agit que de porter l'attention sur cet élément sans projeter une continuité syntaxique. La prosodie dont nous avons souligné chez l'adulte qu'elle participait à la création de la projection d'une continuité syntaxique, dans le cas de la construction présentative clivée, ne crée pas seule cette attente. L'activité réalisée par les participants de l'échange induit cette attente que la prosodie participe à créer. Dans la section suivante, nous étudions un cas particulier dans lequel les segments [*il y a SN*] ne dispose pas de continuité syntaxique : la constitution de listes. Nous verrons que dans ce cas, la prosodie de ces segments [*il y a SN*] présente un contour prosodique spécifique lié à l'activité de constitution de liste.

11.3 La constitution de listes

Comme nous l'avons illustré chez l'adulte, le segment [*il y a SN*] est produit dans le contexte séquentiel de la constitution de liste. Certaines activités proposées aux enfants dans notre corpus induisent la constitution de liste, comme par exemple la description d'une carte piochée dans une phase du jeu du jeu de la sorcière. Dans cette partie du jeu, la carte est cachée à l'autre participant du jeu, seul le locuteur peut la voir. C'est le cas dans l'extrait 105.

Extrait 105 : FNRS Acquisition Anne 1175 (6;04 ans)

```

1  Ad  allez (à toi)
2      (3.1)
3  A    alors sur ma table
4  Ad  mhm
5  A    il y a un . verre
6  Ad  mhm
7  A    .h une assiette et des petits pois . berk j'aime pas les petits
8      pois
9  Ad  mhm
10 A    et un poulet et une fourchette dans un des poulets
11 Ad  m:: alors moi je crois que j'ai une petite idée
12 A    ouais
13 Ad  la bêtise de la sorcière c'est quoi/

```

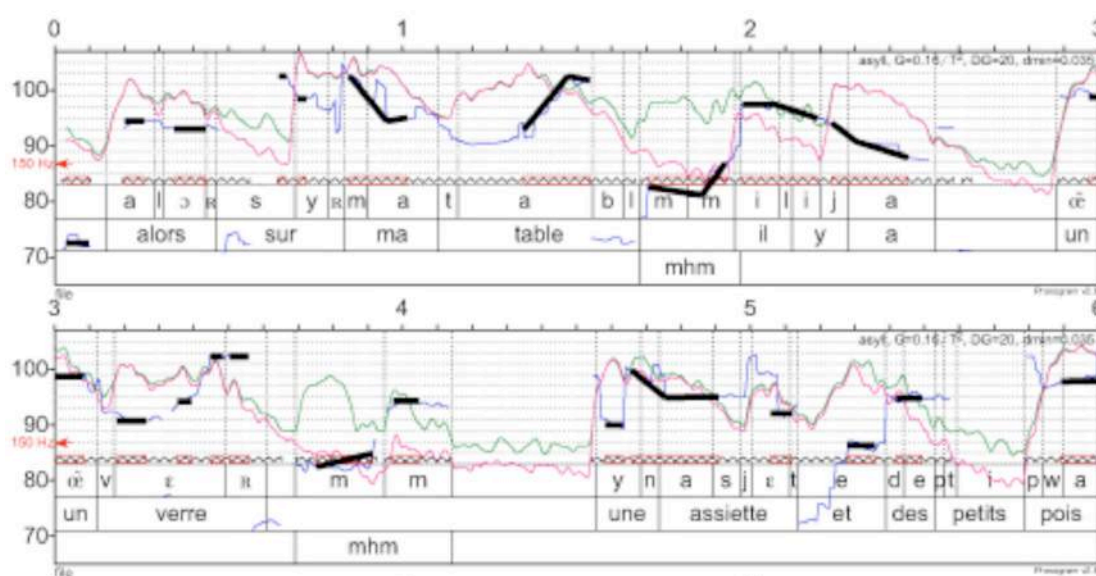
Après une longue pause de 3 s., l'enfant prend son tour de jeu à la ligne 3, en définissant un espace représenté sur sa carte (*alors sur ma table*). Après un continuateur de l'adulte à la ligne 4 (*mhm*), l'enfant produit le présentatif *il y a* suivi du SN indéfini *un verre* (ligne 5). A la ligne 6, l'adulte produit à nouveau un continuateur et l'enfant produit à la ligne 7, des éléments syntagmes nominaux indéfinis (*une assiette et des petits pois*) en continuité syntaxique avec le présentatif de la ligne 5, afin d'évoquer les différents éléments présents sur sa carte.

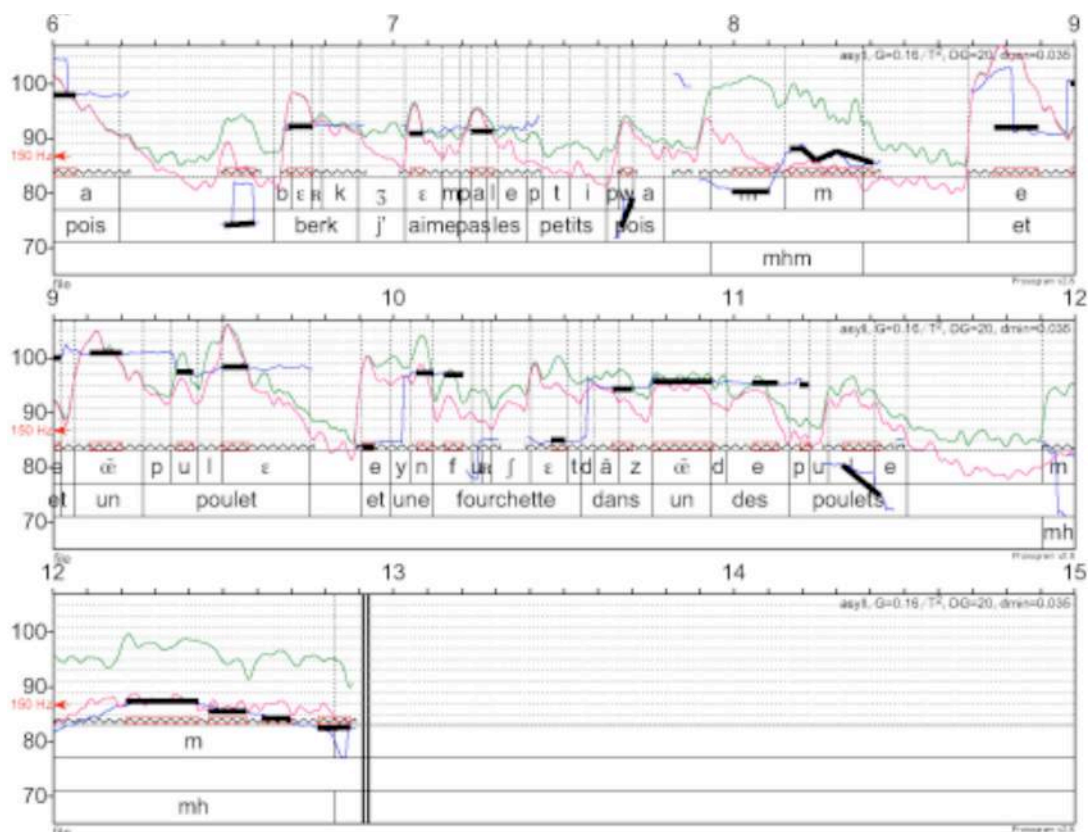
Les expressions référentielles *verre* et *pois* sont marquées par une montée de l'intonation (cf. figure 34). Les deux segments *un verre* et *une assiette et des petits pois* sont ainsi produits en deux paquets, comme deux éléments de la liste.

L'enfant effectue alors un commentaire, sous la forme d'une parenthèse, afin d'indiquer qu'elle n'aime pas les petits pois, le dernier élément de la liste. Cette insertion présente un contour mélodique plat et plus bas. L'adulte produit ensuite un continuateur (*mhm*) à la ligne 9 et l'enfant poursuit la liste à la ligne 10 (*un poulet et une fourchette dans un des poulets*), là encore à l'aide de syntagmes nominaux indéfinis en continuité syntaxique avec le *il y a* de la ligne 5. Le dernier élément de la liste, la *fourchette*, présente une baisse de l'intonation sur sa dernière syllabe et le terme de la liste est marqué par un mouvement prosodique descendant simple dans l'infra-bas, de 6 demi-tons d'amplitude, sur *poulets*.

Au terme de cette liste l'adulte prend la parole à la ligne 11 en indiquant qu'il sait à qui appartient la carte, ce qui clôture la séquence de jeu.

Figure 34 : Prosogramme de l'extrait 105 : FNRS Acquisition Anne 1175 (6;04 ans)





Dans d'autres cas, la liste peut être initiée par le présentatif *il y a* et porter sur la négation qui est répétée. Ce sont donc les éléments dont la présence est rejetée qui constituent la liste. Dans l'extrait suivant, qui est la reprise de l'extrait 97, l'adulte évoque un dessin animé qu'il a vu à la télévision et qui lui paraît être le dessin animé du DVD de l'enfant – *Les Indestructibles* – dont il a été question dans la séquence précédente.

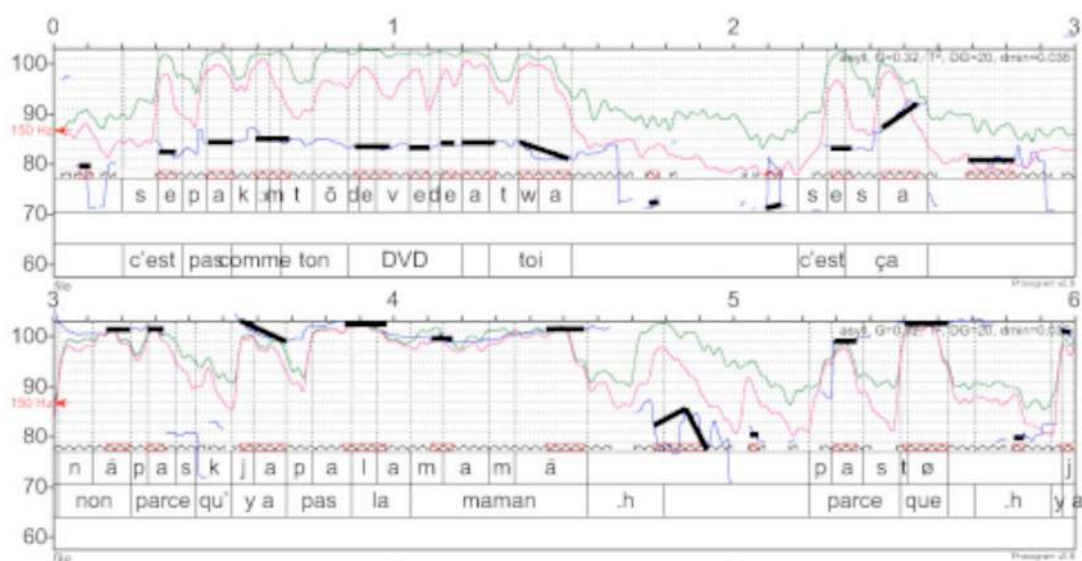
Extrait 106 : FNRS Acquisition Luc 647 (5 ;02 ans)

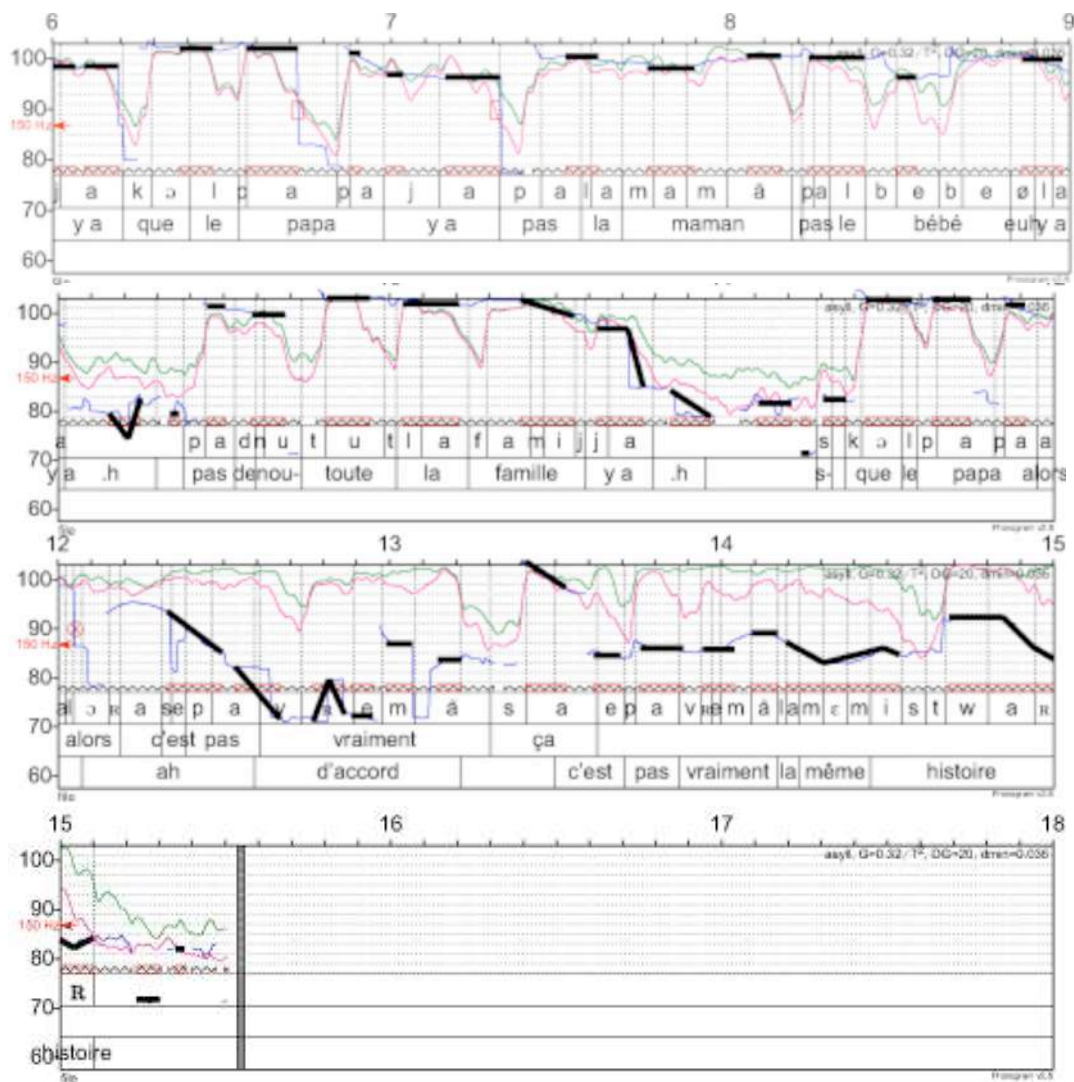
- 1 Ad a::h . c'est pas comme ton dvd à toi .. c'est ça/
2 L non parce qu'il y a pas la maman .h pe- sauf .h il y a que
3 le papa il y a pas la maman pas le bébé euh .h pas toute la
4 famille il y a s- .h que le papa [alors c'est pas vraiment ça
5 Ad [a::h d'accord c'est pas
6 vraiment la même histoire
7 L ouais [pas vraiment
8 Ad [oui bah forcément bah non c'est pas du tout la même histoire
9 même tu as raison
10 L il y a que le papa
11 Ad il y a que le papa . on est d'accord c'est pas du tout la même
12 histoire .h bah regarde on finit juste

L'adulte demande à la ligne 1 si le dessin animé dont il parle correspond à un DVD évoqué par l'enfant. L'enfant répond par la négative à la ligne 2 et justifie sa réponse (*parce qu'*) en commençant pas affirmer l'absence d'un des personnages de son DVD (*il y a pas la maman*), puis il souligne la présence du papa de son DVD dans le dessin animé de l'adulte (*il y a que le papa*). Il répète le premier segment [*il y a SN*] produit (*il y a pas la maman*), et produit une seconde négation suivie par un syntagme nominal défini (*pas le bébé*) en continuité syntaxique avec le premier présentatif *il y a* précédent, s'engageant ainsi dans la constitution d'une liste. Un autre présentatif est produit, suivi du troisième élément de la liste (*pas toute la famille*), qui vient la conclure en la résumant. L'enfant initie la clôture de son tour de parole en répétant qu'il [*il y a que SN*] (*il y a que le papa*, ligne 4) et en indiquant que le dessin animé évoqué par l'adulte ne correspond pas à celui de son DVD (*alors c'est pas vraiment ça*). L'adulte souligne le fait que ce n'est pas la même histoire et finalement l'enfant en vient à répéter la proposition *il y a que le papa*, ce que fait également l'adulte à la ligne 10. Puis l'adulte finit par clore la séquence en invitant l'enfant à terminer le jeu.

De manière comparable avec les descriptions classiques des constitutions de listes (Jefferson, 1990), les deux premiers éléments de la liste, *maman* et *bébé*, sont marqués par une montée de la prosodie sur la dernière syllabe, tandis que le dernier élément, est marqué par un accent descendant simple (cf. figure 35).

Figure 35 : Prosogramme de l'extrait 106 : FNRS Acquisition Luc 647 (5 ;02 ans)





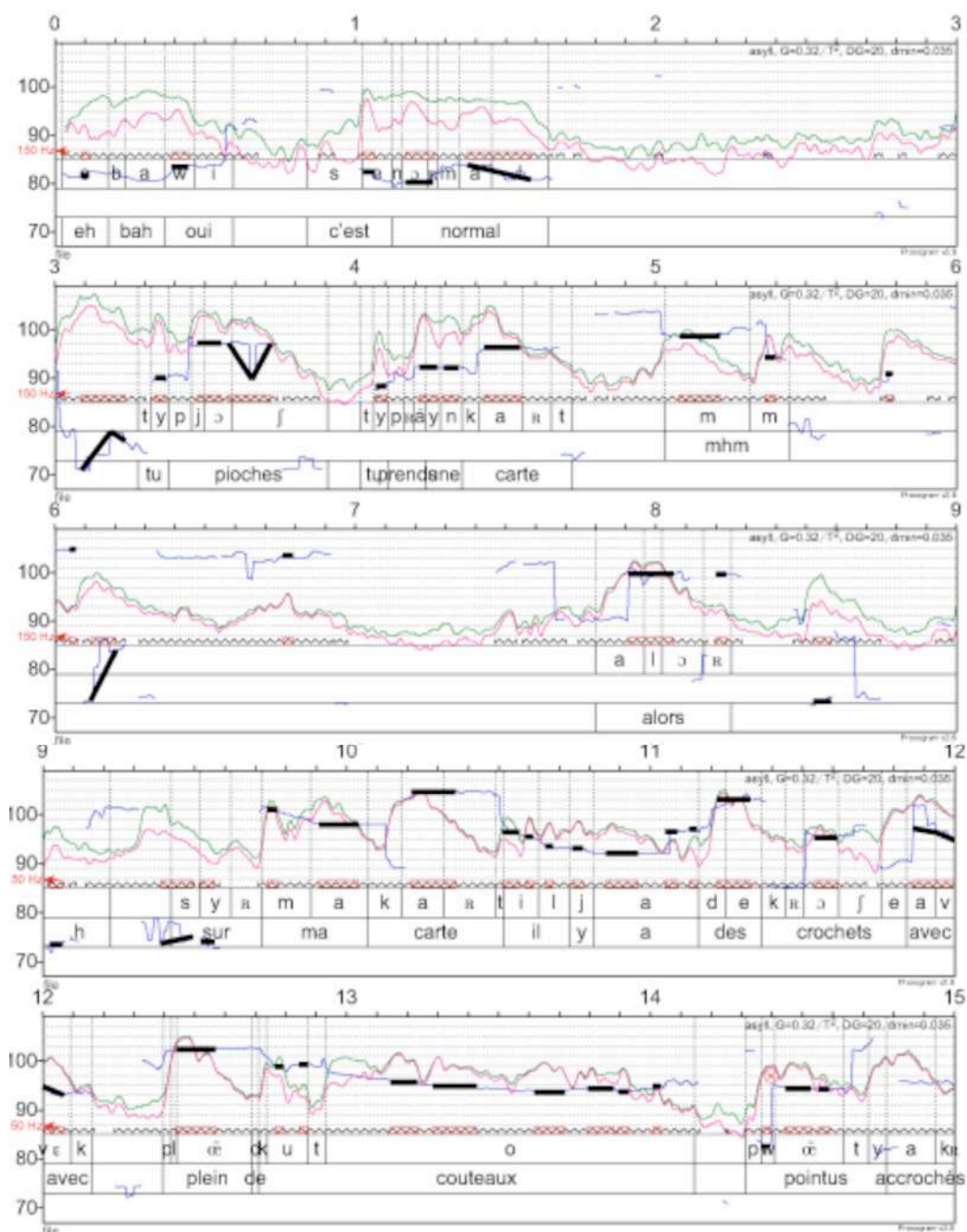
Dans l'extrait suivant, il s'agit à nouveau d'une description de carte dans le jeu de la sorcière.

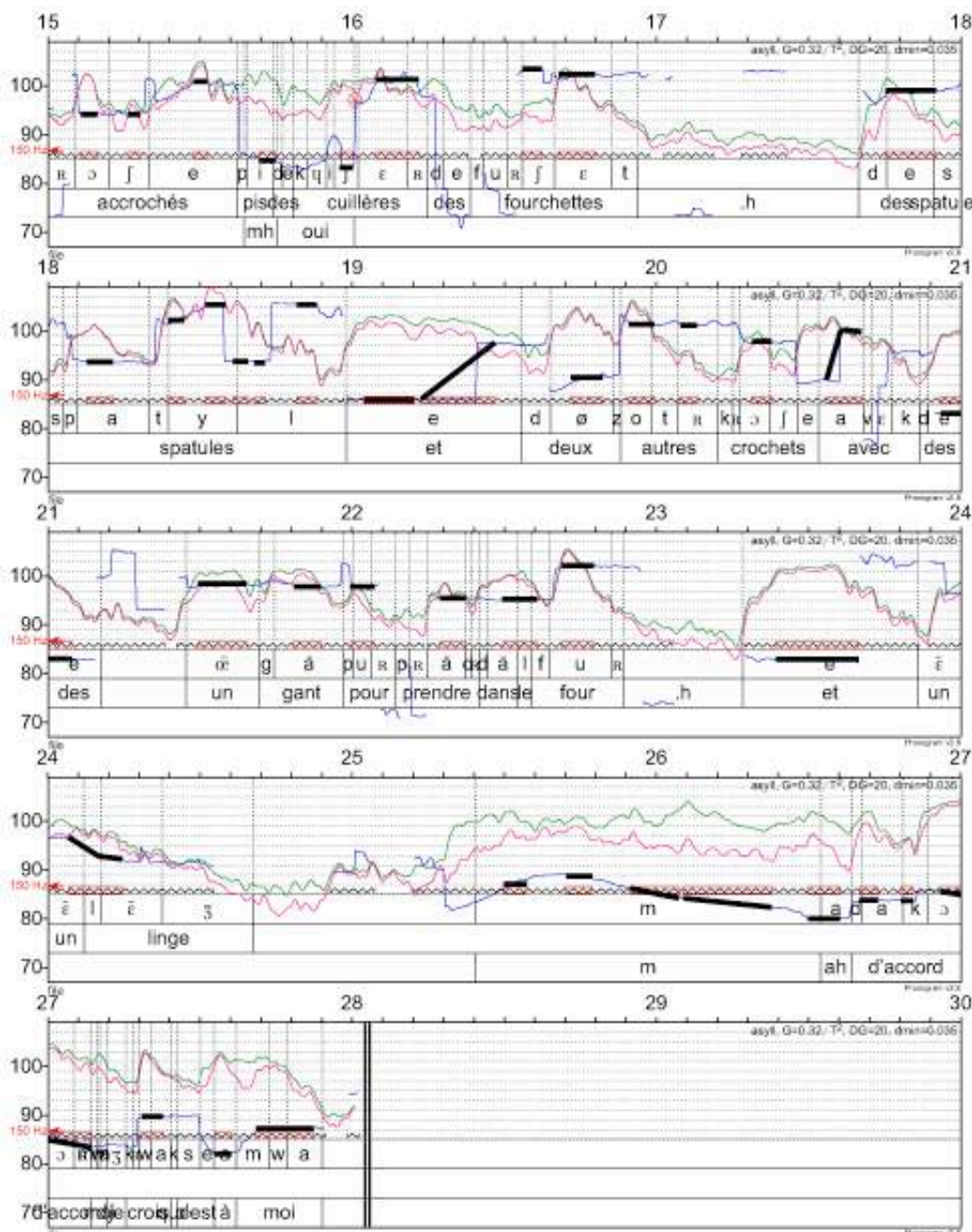
Extrait 107 : FNRS Acquisition Anne 268 (6;04 ans)

- 1 Ad ah oui . c'est normal .. tu pioches/ tu prends une carte/
- 2 A oui
- 3 ...
- 4 Ad alors/
- 5 A .h sur ma carte il y a . des crochets avec plein de couteaux:::
- 6 pointus accrochés/ [des cuillères des fourchettes
- 7 Ad [mhm
- 8 A &.h des spatules et:: deux autres crochets avec un gant pour
- 9 prendre dans le four .h et:: un linge\
- 10 Ad mh::: d'accord bah je crois que c'est à moi

A la ligne 1, l'adulte invite l'enfant à prendre son tour de jeu. L'enfant pioche et finit par prendre la parole à la ligne 5 en produisant un syntagme prépositionnel (*sur ma carte*), suivi du présentatif *il y a* et du syntagme nominal indéfini *des crochets*. Ce faisant, elle définit un espace dans le discours, sa *carte*, dans lequel elle situe un élément, les *crochets*, afin de l'évoquer. Ce syntagme nominal est suivi d'une préposition (*avec*) suivi d'un nouveau syntagme *des crochets avec plein de couteaux::: pointus accrochés/*. Contrairement au segment [*il y a SN*], le syntagme prépositionnel se termine par un mouvement prosodique ascendant, comme l'illustre la figure 36.

Figure 36 : Prosogramme de l'extrait 107 : FNRS Acquisition Anne 268 (6;04 ans)





A la suite de ce dernier syntagme, l'adulte produit un continuateur (*mh*) à la ligne 7, en chevauchement duquel l'enfant ajoute un élément (*des cuillères*) accroché sur le crochet évoqué à la ligne 5, en continuation syntaxique avec la préposition *avec*. L'enfant s'engage ainsi dans une première liste qu'elle complète par deux autres éléments à l'aide de syntagmes indéfinis en continuité syntaxique avec la préposition *avec* de la ligne 5 : *des fourchettes* (ligne 6) et *des spatules* (ligne 8). Ces éléments de la liste – *cuillères*, *fourchettes* et *spatules* – sont également marqués par une montée de l'intonation sur leurs dernières syllabes.

A la ligne 8, l'enfant ajoute des éléments (*deux autres crochets*) à l'aide, là encore d'un syntagme nominal indéfini qui est cette fois en continuité syntaxique avec le présentatif *il y a* de la ligne 5. A la suite de ce syntagme nominal indéfini l'enfant produit à nouveau une préposition

(avec) et évoque deux éléments situés sur ces *crochets* à l'aide de deux syntagmes nominaux indéfinis : *un gant pour prendre dans le four et un linge*. Le premier syntagme nominal est lui aussi marqué par une augmentation de l'intonation sur *four* tandis que le second est marqué par un mouvement prosodique descendant, initiant la clôture de cette liste.

A la suite de cet élément, l'adulte s'aligne sur la clôture de cette séquence. Il marque son accord à la ligne 10 (*mh::: d'accord*) puis poursuit le jeu en prenant le tour de jeu.

Le segment [*il y a SN*] permet ainsi de structurer la séquence autour de l'organisation d'une liste. Dans ce cas, contrairement aux exemples précédents, ce ne sont pas les éléments auxquels réfèrent les expressions référentielles à la suite d'*il y a* qui sont listés, mais le segment [*il y a SN*] participe à cette liste en énumérant des éléments, les *crochets*, sur lesquels sont accrochés les éléments de la liste, reliés syntaxiquement à ces derniers par des prépositions (*avec*). Comme dans les exemples précédents, la prosodie participe à l'organisation de cette liste en indiquant les éléments listés et en indiquant le terme de cette liste par un accent descendant. Dans cet extrait les deux *crochets* évoqués à la suite d'*il y a* permettent d'établir deux listes qui participent de l'activité de description dans laquelle est engagée l'enfant.

L'extrait 108 illustre à nouveau de quelle manière le segment [*il y a SN*] participe à la construction d'une liste et dans un second temps, de quelle manière cette liste permet d'organiser le tour de parole de l'enfant dans lequel ce dernier décrit un jeu auquel elle joue à la maison.

Extrait 108 : FNRS Acquisition Anne 427 (6;04 ans)

1 A tu sais .h pis bah tu dois aller . au coin . au coin de
2 chaque^eu::h .. au: [coin de
3 Ad [planche
4 A &chaque eu:h .h de la planche
5 Ad ouais
6 A il y a . des: peti:ts panneaux/ .h d'accrochés .h pis bah
7 tu dois aller vers un de ces petits panneaux où il y a: la grotte
8 euh .h de la: sir- .h de la méchante\&
9 Ad &de la méchante\ d'accord\ OK [et pis t'es
10 A [(pis) bah (il y a) au milieu au
11 milieu il y a un grand rond pis il y a des chemins qui vont dessus
12 .h pis bah . tu dois tourner le rond .h pis bah . quand euh
13 s- après il y a des trous . deux trous puis ça atterrit sur quelque
14 chose soit sur le poisson d'arielle .h soit sur eu::h .h
15 un: . il y a des grottes avec des bijoux/ . pis bah tu as des

16 bijoux pis .. si ça atterrit sur un: bijou tu dois aller dans la
 17 grotte/ .h pis si ça ratterrit sur le poisson je sais plus ce
 18 que tu dois faire\
 19 Ad mhm
 20 A tu dois traverser
 21 Ad d'accord OK et puis tu gagnes [quand tu es arrivé le premier
 22 A [pis quand t'as . pis quand t'as tous
 23 les:: quand tu as tous les: bijoux tu dois laver .h il y a un
 24 coquillage avec arielle dessinée dedans/ .h puis ben: tu dois
 25 aller vers ce coquillage [(X) la maison des- des bijoux&
 26 Ad [d'accord

L'enfant décrit dans cette séquence la planche de jeu et les déplacements. Elle commence à énumérer une série d'éléments de la planche du jeu qui viennent alimenter l'explication de son jeu. A la ligne 6, l'enfant évoque un premier élément de cette planche en produisant présentatif *il y a* suivi par le syntagme nominal *des: peti:ts panneaux/*. Ce syntagme nominal est marqué par un mouvement prosodique ascendant. Suivi d'un ajout à propos de ces panneaux (d'accrochés).

Après le marqueur discursif *pis bah*, l'enfant évoque un type de *panneaux* sur lequel il faut se rendre et le reprend à l'aide du pronom relatif *où* suivi du présentatif *il y a* et du syntagme nominal défini *la grotte euh .h de la: sir- .h de la méchante* (ligne 7), qui s'achève par un mouvement prosodique descendant. Nous retrouvons ici un cas de figure abordé précédemment dans lequel un endroit est évoqué par un mot grammatical, un adverbe de lieu ou un pronom relatif ici, et défini à l'aide du segment [*il y a SN*], qui localise un élément dans cet espace. Ce segment s'achève par un chute de l'intonation marquant le terme du segment [*il y a SN*].

Cette chute intonative est interprétée par l'adulte comme une fin de tour. Il prend la parole à la ligne 9 et valide ce que l'enfant vient de dire en répétant la fin du tour de parole de l'enfant (*de la méchante*) et en produisant des marques d'accord. Il relance l'enfant en ébauchant une nouvelle question (*let pis t'es*), il montre ainsi qu'il ne s'oriente pas vers la poursuite du tour de parole de l'enfant.

L'enfant reprend cependant la parole en chevauchement avec l'adulte, à la ligne 10, à l'aide d'un marqueur de discours (*(pis) bah*), pour continuer son tour de parole, l'adulte interrompant le sien. L'enfant produit ensuite un présentatif *il y a* et évoque un nouvel espace de la planche de jeu (*au milieu*), dont la formulation est répétée, avant une répétition d'*il y a*,

vraisemblablement du fait du chevauchement avec l'adulte. Un nouvel élément de la planche de jeu est alors évoqué à la ligne 11 (*un grand rond*).

L'enfant s'engage ainsi dans une liste. Elle ajoute un nouvel élément à cette liste en reprenant une nouvelle fois la structure syntaxique en [*il y a SN*] (*il y a des chemins*). L'enfant produit ensuite un commentaire à propos de ces *chemins* à l'aide d'une proposition relative (*qui vont dessus*) puis une autre explication à la ligne 12, pour expliquer le déroulement du jeu (*.h pis bah . tu dois tourner le rond*). L'enfant poursuit cette explication qu'elle interrompt (*.h pis bah . quand euh s-*).

A la ligne 13, l'enfant produit à nouveau un segment [*il y a SN*] et poursuit sa liste (*il y a des trous . deux trous*). Il s'en suit un nouveau commentaire à propos de l'utilité de ces trous dans le jeu de la ligne 13 à la ligne 15.

L'enfant s'interrompt à la ligne 15 et ajoute un nouvel élément à la suite d'*il y a* (*il y a des grottes avec des bijoux/*), avec un mouvement prosodique ascendant au terme du segment [*il y a SN*]. Les *bijoux* sont évoqués à la suite d'un segment [*PRO*_{1ère/2ème pers-avoir}]. Il s'en suit un nouveau commentaire à propos des *bijoux* de la ligne 15 à la ligne 17.

L'adulte prend la parole à la ligne 21 et indique qu'il a bien compris les explications de l'enfant pour poser ensuite une question à l'enfant (*et puis tu gagnes [quand tu es arrivé le premier]*). L'enfant ne s'aligne cependant pas sur la question de l'adulte et poursuit son explication du jeu à la ligne 22. Elle interrompt à la ligne 23 le cours de son explication pour ajouter un autre élément à l'aide du segment [*il y a*] (*il y a un coquillage avec arielle dessinée dedans/*) qu'elle va reprendre dans son explication.

Comme nous l'avons observé chez l'adulte, dans le cours de cet extrait, l'enfant énumère des éléments du jeu, sous forme de liste. Chaque élément de cette liste est commenté durant une courte séquence, afin d'expliquer le déroulement du jeu. Le segment [*il y a SN*] permet ainsi à l'enfant d'organiser son tour de parole en établissant une forme de liste d'éléments et de ponctuer son explication du jeu en revenant sur la liste régulièrement.

Jusqu'à présent la construction de liste s'organise autour du segment [*il y a SN*], que cette structure syntaxique soit ou que les éléments de la liste soient produits en continuité syntaxique avec ce présentatif. Dans l'exemple suivant les éléments de la liste peuvent occuper d'autres positions syntaxiques, cette liste commençant par ce segment.

Dans l'extrait suivant, l'enfant décrit à nouveau une carte qu'il vient de piocher dans le jeu de la sorcière.

Extrait 109 : FNRS Acquisition Anne 319 (6;04 ans)

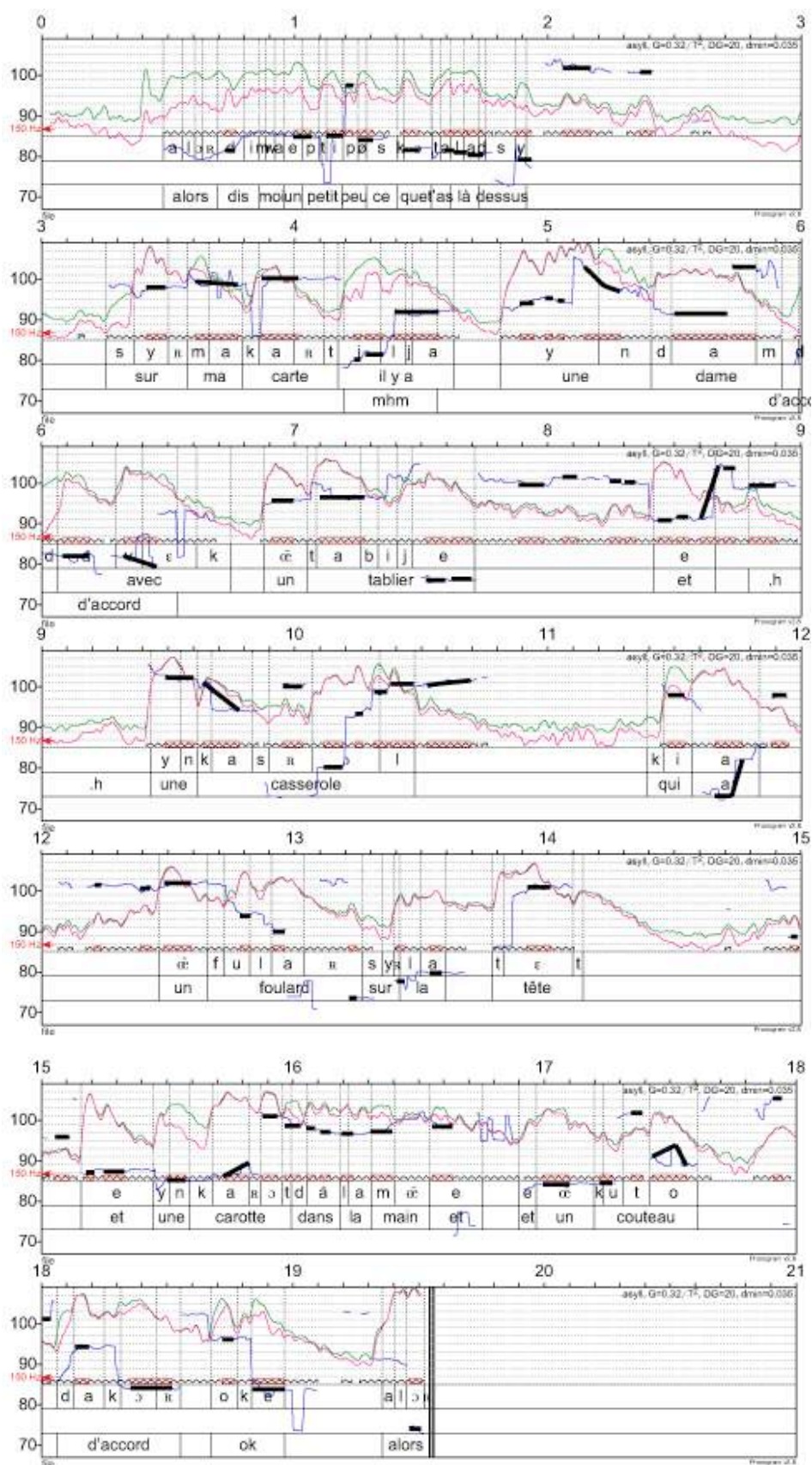
- 1 Ad voilà: à [toi:
2 A [allez
3 Ad ah il faut mélanger hein/ ... alors dis-moi un petit peu ce que
4 tu as là dessus
5 A sur ma carte il y a [. u:ne dame [avec un tablier . et .h
6 Ad [mhm [d'accord
7 A une casserole . qui a . un foulard sur (s-) la tête . et une
8 carotte dans la main et et un couteau
9 Ad d'accord OK alors moi je crois que c'est à moi
10 A ouais

L'enfant signale qu'elle va commencer à jouer (*allez*), à la ligne 2, en chevauchement avec le tour de parole précédent de l'adulte qui lui attribue le tour de jeu. L'adulte reprend la parole à la ligne 3 et demande à l'enfant de décrire sa carte ce qu'elle voit sur la carte à l'aide du pronom interrogatif *ce que* dans une question comportant une structure syntaxique [*PRO*_{1ère/2ème pers-avoir}], à l'image des *topic initial elicitors*.

L'enfant répond au tour de l'adulte à la ligne 5 en produisant le présentatif *il y a* suivi d'un syntagme nominal indéfini (*u:ne dame*). A la suite de ce syntagme nominal, l'adulte marque son accord (ligne 6). L'enfant poursuit ce tour de parole (ligne 5) en chevauchement avec cette marque d'accord de l'adulte. Elle produit un syntagme prépositionnel introduit par *avec un tablier . et .h* une *casserole* afin de pour décrire cette *dame*. A la suite de ce syntagme prépositionnel, l'enfant produit le pronom relatif *qui* coréférentiel avec la *dame* de la ligne 6. La proposition relative ainsi introduite poursuit la description de cette *dame* en indiquant les éléments qu'elle porte, un *foulard*, une *carotte* et un *couteau*.

Les différents éléments de cette carte énumérés sont par ailleurs marqués prosodiquement par une montée de l'intonation. C'est le cas de *dame*, de *tête* dans le syntagme *un foulard sur la tête* et de *carotte* (figure 37). Le dernier élément de la liste *couteau* est marqué lui par un accent dynamique, dans l'infra-bas, marquant le terme de la liste. Les contours prosodiques de ces divers éléments sont caractéristiques des contours prosodiques des listes. La mélodie désignant les divers éléments listés qui en font partie.

Figure 37 : Prosogramme de l'extrait 109 : FNRS Acquisition Anne 319 (6;04 ans)



Comme dans un exemple précédent, tous les éléments de la liste n'occupent pas la position syntaxique à la suite d'*il y a*. Le segment [*il y a SN*] paraît engager une liste, qui ne s'organise pas nécessairement avec des éléments en continuité syntaxique avec *il y a* ou avec la répétition avec une forme de scansion de ce présentatif. Ils peuvent occuper divers emplacements syntaxiques, dans un syntagme prépositionnel ou dans une proposition relative qui suit le segment [*il y a SN*]. Ainsi, en même temps que la syntaxe se configure au fil du tour de parole en fonction de l'activité réalisée, cette dernière offre des possibilités d'arrangements ad hoc, utiles en vue de l'accomplissement de certaines activités, ici la constitution de liste.

Par ailleurs, nous avons vu que la prosodie participe de l'organisation des listes en marquant ses différents éléments et en signalant leurs termes.

Dans la section suivante, nous revenons sur un autre type de configuration syntaxique, la construction présentative clivée. De la même manière que nous avons tenté de le faire chez l'adulte, nous soulignons la nature *distribuée* et (*inter*)*dépendante* avec l'activité accomplie par les participants de l'échange, en montrant en quoi le segment [*il y a SN*] permet dans certains contextes actionnels, de prolonger le tour de parole du locuteur en projetant une continuité syntaxique.

11.4 La construction présentative clivée chez l'enfant tout-venant

Le propos de ce paragraphe est d'étudier la construction présentative clivée produite par les enfants. De la même manière que pour l'adulte, nous commençons par décrire de quelle manière cette construction syntaxique se déploie dans l'interaction en prenant en compte la temporalité et le déploiement de cette construction dans l'alternance des tours de parole. Nous rendons compte ensuite des diverses caractéristiques interactionnelles de cette construction dans la dynamique interactionnelle.

11.4.1 La nature des unités linguistiques à la suite d'« *il y a* »

Comme chez l'adulte, dans le cadre des présentatives clivées produites par les enfants, l'expression référentielle du segment [*il y a SN*] peut être un syntagme défini ou indéfini (extraits 110 et 111).

Extrait 110 : FNRS Acquisition Laëticia 1375 (4 ;09 ans)

```
1  L    tu sais .h il y a- il y avait (1.0) .h la méchante qui voulait
2      capturer la petite sirène
3  Ad   ouais/
4  L    pis (1.2) .h . à la fin .. il y a- il y a eu:hm: il y a euhm le
5      poisson violet .h qui se transforme .h ... en:^m en requin\
```

Extrait 111 : FNRS Acquisition Michaël 1295 (4 ;11 ans)

```
1  M    et puis il y a un lapin qui sort
```

D'autres types d'expressions référentielles peuvent encore suivre *il y a*, parmi lesquelles les pronoms *en*, *tout* (extrait 112 & 113).

Extrait 112 : FNRS Acquisition Anne 453 (6;04 ans)

1 A &.h mai:s il y en a des qui peuvent te le: . voler des
2 fois

Extrait 113 : FNRS Acquisition Luc 38 (5;02 ans)

1 Ad bah oui c'est dans la cuisine .h et . euh tu as rien remarqué
2 là dans cette image/ qu'est qui se passe dans cette cuisine/
3 L il y a tout qui tombe
4 Ad et ouais il y a des trucs bizarres qui se passent dans cette
5 cuisine . hein/

Le présentatif *il y a* peut encore être suivi par un pronom démonstratif (extrait 114).

Extrait 114 : FNRS Acquisition Laëtita 812 (4;09)

1 Ad alors/ dis moi un petit peu ce qui se passe
2 L il y a h il y a- il y a (1.4) il y a .h ça:/ qui est
3 un j- qui est- qui es:t^mhm qui est dessus la tête . mais c'est ÇA
4 qui doit aller dessus
5 (0.8)
6 Ad mhm:/ mais c'est quoi ça tu sais ce que c'est/

11.4.2 Le format de réalisation de la construction présentative clivée

11.4.2.1 Quelques premières observations...

Nous commençons notre analyse de cette construction syntaxique dans le fil de l'alternance des tours de parole à partir d'une première collection de constructions présentatives clivées en nous intéressant à une première forme de déploiement dans laquelle la production de la présentative clivée n'est pas marquée par une pause ni par une réaction des autres participants de l'échange au terme du segment [*il y a SN*]. Nous présentons ces extraits dans un contexte élargi, en précisant l'emplacement séquentiel de leur production et en illustrant leur contour mélodique.

Une première forme de déploiement, que nous avons également observé chez l'adulte, est illustrée dans l'extrait suivant, dans lequel l'enfant décrit une incongruité dans le jeu de la sorcière:

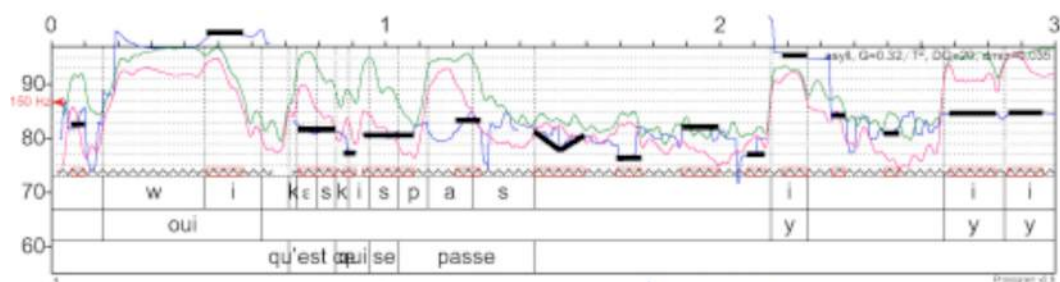
Extrait 115 : FNRS Acquisition Laëtitia, 33 (4 ;09 ans)

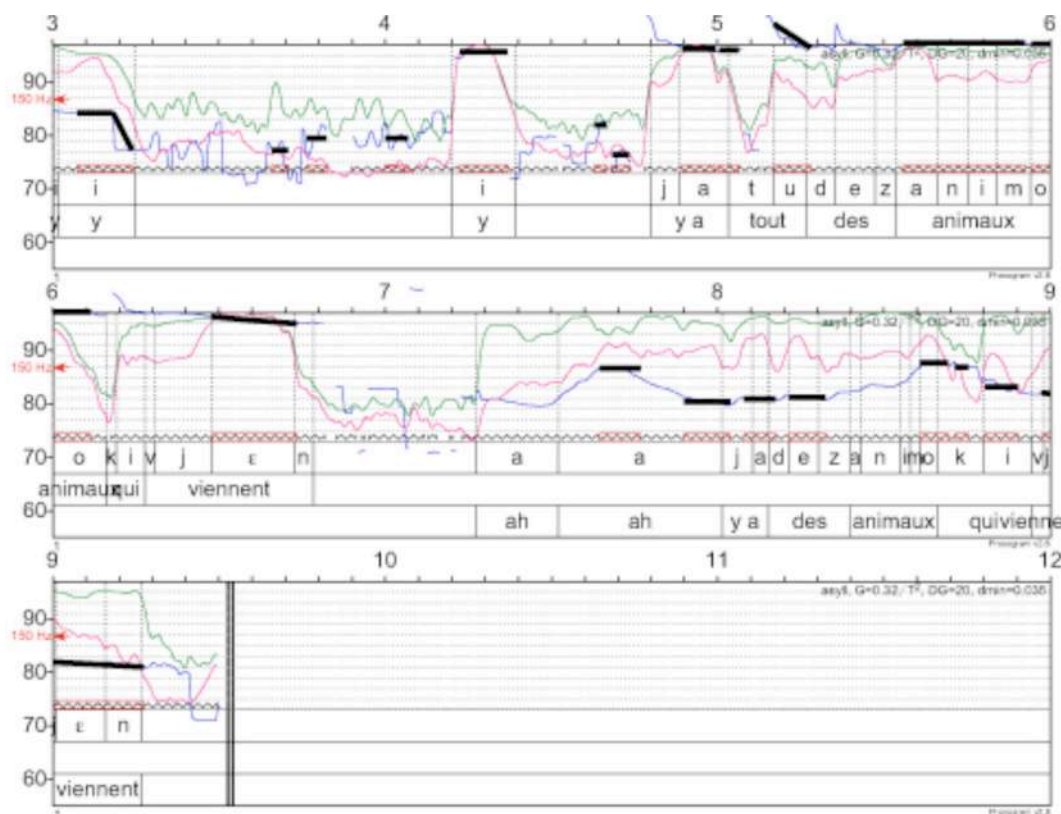
1 Ad qu'est ce qui se passe/
 2 (0.8)
 3 L i- . i- i: .h ... i- y a tout des animaux qui viennent
 4 (0.6)
 5 Ad ah ah: il y a des animaux qui viennent .. et puis qu'est ce qu'il y a
 6 d'autre/

Dans cet extrait, l'adulte demande à l'enfant de décrire les planches du jeu de la sorcière. Sa question (*qu'est ce qui se passe/*) projette l'évocation d'un événement dans la réponse de l'enfant, plutôt que la désignation d'un élément de la planche de jeu. Après une pause, l'enfant prend la parole à la ligne 3 avec des répétitions du pronom impersonnel *il* et produit la construction présentative clivée pour décrire une des bêtises de la sorcière. Par ailleurs, à l'exception de *tout* qui est marqué par un mouvement prosodique descendant simple, la construction est produite avec un contour intonatif plat qui se termine par un accent descendant simple d'un demi-ton, comme l'illustre la figure 38.

L'enfant évoque ici l'événement des *animaux qui viennent*, comme projeté par la question de l'adulte. A la fin de cette évocation et cet accent simple descendant, l'adulte prend la parole en répétant cette construction présentative. Contrairement à la construction présentative clivée qui présente un contour plat, la répétition de l'adulte est marquée par une montée de l'intonation de 4 demi-tons sur *animaux* et un accent simple descendant dans l'infra-bas au terme de cette proposition relative (cf. figure 38).

Figure 38 : Prosogramme de l'extrait 115 : FNRS Acquisition Laëtitia, 33 (4 ;09 ans)





L'extrait 116 montre une construction présentative clivée qui ne constitue pas l'ensemble du tour de parole de l'enfant et n'est placée ni en début ni en fin de tour de parole. L'enfant évoque ici le dessin animé *Tom et Jerry* en indiquant que Jerry, la souris, fait des *trucs rigolos*.

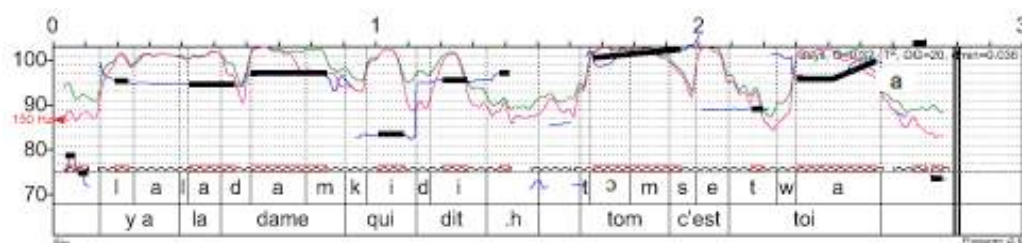
Extrait 116 : FNRS Acquisition Laëtitia 2 501 (4 ;09 ans)

- 1 Ad ok . et pourquoi il fait des trucs rigo- elle fait des trucs rigolos
- 2 la souris/
- 3 L parce que il .h e- elle veut elle veut e- . elle veut qu- elle veut
- 4 (que) .h faire des bêtises .h de: de lui . comme ça il y a . la dame
- 5 qui dit .h tom c'est toi/
- 6 Ad m:: la dame euh c'est la: .. quelle dame/
- 7 L une dame . des eh ben tom et je- dedans .h tom et jerry
- 8 Ad a::h qui habite dans la maison/
- 9 L ouais

Au fil de son récit, l'enfant évoque la vieille dame du dessin animé, sans qu'elle n'en ait pas fait mention précédemment. Elle produit le présentatif *il y a*, qui n'est ici pas précédé d'hésitations, et qui est suivi par le syntagme nominal défini *la dame*. Cette expression

référentielle est marquée par une montée de l'intonation de 2 demi-tons. L'enfant produit la proposition relative *qui dit* à la ligne 5.

Figure 39 : Prosogramme de l'extrait 116 : FNRS Acquisition Laëtitia 2 501 (4 ;09 ans)



Cette légère montée de l'intonation, participe à porter l'attention de l'adulte sur ce nouveau personnage. L'absence de pause à la suite du segment [*il y a SN*] et la faible amplitude du contour mélodique ne présente pas ce personnage comme un personnage important du récit, susceptible d'être repris dans la suite du récit et soumis à la négociation avec l'adulte.

L'extrait 117 montre une construction présentative clivée qui survient en fin du tour de parole de l'enfant. Dans cet extrait, l'enfant imagine avec l'adulte un spectacle de magicien.

Extrait 117 : FNRS Acquisition Michaël 1295 (4 ;11 ans)

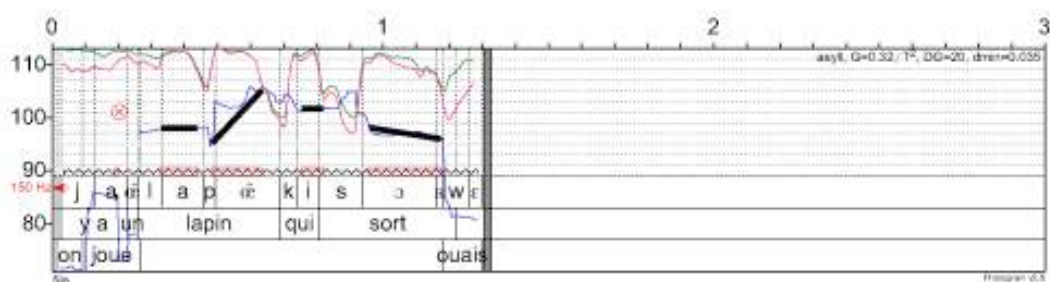
- 1 Ad il a une baguette magique .h et ben . de temps en temps . tu les vois
- 2 avec un:- un chapeau . il tape
- 3 (1.5)
- 4 Ad [tu as déjà xxx
- 5 M [dessus et puis il y a un lapin qui sort
- 6 Ad ouais ou des fois ça peut être quoi encore/
- 7 (1.5)
- 8 Ad je sais pas
- 9 M une grenouille eu:h
- 10 Ad une grenouille .h ouais ça se pourrait je sais pas .h ou des oiseaux
- 11 des fois . ils font ça aussi

L'enfant prend ici la parole à la ligne 5, après une pause de 1,5 s. avec l'adverbe de lieu *dessus* en continuité syntaxique avec le tour de parole de l'adulte de la ligne 2 (*tape*) et en chevauchement avec l'intervention de l'adulte de la ligne 5. L'enfant évoque l'événement qui suit l'événement *le magicien tape sur le chapeau avec sa baguette* (*et puis*) à l'aide d'une

construction présentative clivée (*il y a un lapin qui sort*). Cette construction est à nouveau produite sans pause et sans qu'un espace soit donc laisser disponible à l'adulte pour réagir à la suite du segment [*il y a SN*]. Dans ce contexte séquentiel et actionnel, il ne s'agit pas de proposer un topique conversationnel et il n'est pas nécessaire de laisser un espace aux autres participants de l'échange pour vérifier qu'ils ont bien compris la formulation proposée (*le lapin*) dans la mesure où cet élément n'est pas repris dans la suite du discours et qu'il s'agit d'un élément indéterminé. C'est uniquement l'événement qui est évoqué. Le *lapin* est seulement évoqué en passant, ce dernier est cependant également rendu disponible dans le discours puisque l'adulte ne reprend pas l'événement à la ligne 6 mais questionne l'enfant sur l'animal qui pourrait également sortir du chapeau à la place du *lapin*.

Le contour mélodique de cette construction syntaxique n'est cependant pas plat comme dans les extraits précédents. La dernière syllabe de *lapin* porte un accent simple montant d'une amplitude de 10 demi-tons sur la dernière syllabe de *lapin* tandis que celle de la proposition relative porte un accent simple descendant de 4 demi-tons au terme de la proposition relative, le tour de parole de l'enfant se terminant, dans cet extrait, par cette proposition relative. Les voyelles de ces deux dernières syllabes sont par ailleurs marquées par des allongements vocaliques de 0,2 s chacun.

Figure 40 : Prosogramme de l'extrait 117 : FNRS Acquisition Michaël 1295 (4 ;11 ans)



Ce contour mélodique correspond au phénomène d'inversion de pente relevé dans des constructions bipartites par Martin (2012), avec un mouvement prosodique simple ascendant sur la dernière voyelle de la première partie de la construction et un mouvement prosodique descendant sur la dernière voyelle de la seconde partie. Ce contour, sans pause à la suite de la première partie, ne laisse pas d'espace à l'adulte afin de lui laisser l'opportunité de réagir. Une réaction de l'adulte est produite au terme de cette seconde partie. Il s'agit ici d'évoquer un événement localisé représenté sur la carte et l'enfant n'indique pas qu'il s'engage de commentaire à propos du lapin en question. Comme dans les exemples précédents, la poursuite du tour de

l'enfant dans le contexte d'un chevauchement, sans que l'adulte ne l'ait anticipée peut intervenir dans le choix d'un contour prosodique comme celui de l'inversion de pente plutôt qu'un contour plat, afin de rendre l'évocation plus saillante. Ce contour prosodique en inversion de pente constitue en tout cas un autre format de réalisation de cette construction syntaxique.

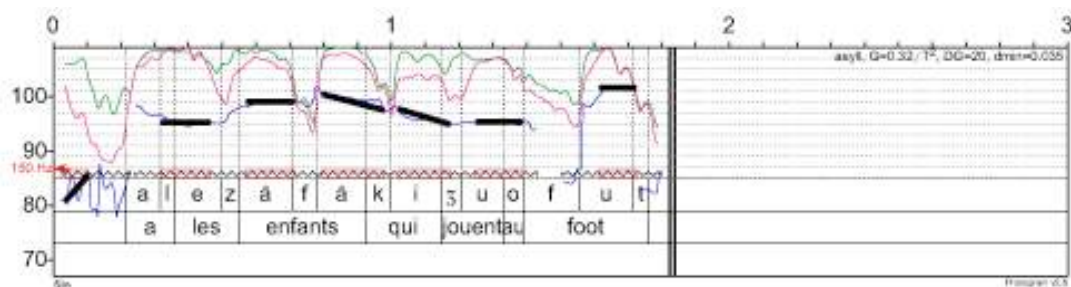
Dans l'extrait 118, l'enfant décrit les incongruités d'une planche du jeu de la sorcière. Dans cet extrait, une construction présentative clivée est produite en début de tour de parole et une seconde en fin de tour de parole.

Extrait 118 : FNRS Acquisition Laëtitia, 738 (4 ;09 ans)

1 Ad &ou des grands je sais pas si c'est des enfants ou des grands . ça je
2 sais pas .h mais regarde le truc bizarre c'est quoi/
3 Ad c'est que^eu:hm . .h que: (1.0) que . ((avale sa salive))
4 L a les enfants qui jouent au foot .h mais il y a un petit enfant qui
5 dépasse
6 (0.9)
7 Ad a::h/ ouai:s/ ça c'est bien vu c'est ça il dépasse d'où/
8 (0.6)
9 L .h de: de la télé/
10 Ad bah oui/

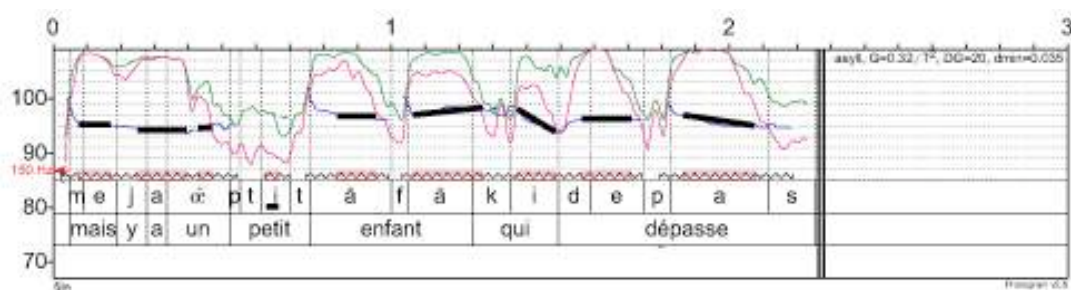
L'enfant décrit la planche du jeu sur laquelle se trouve une bêtise de la sorcière. Il évoque des enfants qui apparaissent sur un écran de télévision jouant au foot avec un enfant qui sort de l'écran de télévision. Il produit pour ce faire deux présentatives clivées à la ligne 4, la première pour évoquer les enfants jouant au foot sur l'écran de télévision, la seconde pour évoquer l'enfant qui sort de l'écran. Ces éléments sont à nouveau évoqués en passant. La figure suivante illustre le contour mélodique de la première présentative clivée.

Figure 41 : Prosogramme 1 de l'extrait 118 : FNRS Acquisition Laëtitia, 738 (4 ;09 ans)



Un mouvement prosodique simple descendant apparaît sur la dernière syllabe d'*enfants*. La proposition relative est marquée par une montée de l'intonation sur *foot*. Comme dans l'extrait précédent, la proposition relative ne clôt pas le tour de parole de l'enfant d'où cette montée de l'intonation et ce contour mélodique est comparable au principe d'inversion de pente mélodique de Martin (2010), dans la mesure où nous observons un accent descendant sur le segment [*il y a SN*] et une montée de l'intonation sur la proposition relative qui suit. Nous observons un contour mélodique d'inversion de pente dans le contour mélodique de la seconde présentative clivée (figure 42).

Figure 42 : Prosogramme 2 de l'extrait 118 : FNRS Acquisition Laëtitia, 738 (4 ;09 ans)



Le segment [*il y a SN*] s'achève ici par un mouvement prosodique ascendant de 2 demi-tons sur la dernière syllabe d'*enfant* et un mouvement simple descendant de 2 demi-tons sur la dernière syllabe de la proposition relative. Cet accent descendant marque le terme du tour de parole de l'enfant.

Le contour mélodique de cette construction correspond également au principe d'inversion de pente dans la mesure où cette fois, nous observons un accent simple ascendant sur le segment [*il y a SN*] et un accent simple descendant sur la proposition relative qui suit.

Les contours mélodiques de ces deux constructions syntaxiques paraissent se répondre avec un premier contour descendant – montant puis un second contour montant – descendant.

Dans ces derniers extraits, nous avons observé plusieurs types de contours mélodiques de la construction présentative clivée. Nous avons tout d'abord observé un contour mélodique plat sur les deux propositions de la construction. Nous avons ensuite observé un contour mélodique qui répond au principe de l'inversion de pente. Cette première observation nous permet de rappeler le fait que prosodie et syntaxe n'ont pas un rapport univoque et une construction syntaxique peut présenter divers contours prosodiques. Cette variété est liée à la polyfonctionnalité de la prosodie.

Ainsi, dans ces derniers extraits, nous avons par exemple observé que le contour mélodique de la proposition relative participe à signaler la poursuite ou le terme du tour de parole du locuteur, et donc de la construction syntaxique. Ces diverses observations nous permettent de rappeler l'importance, dans notre perspective, de l'emplacement séquentiel des contours prosodiques et que nous n'abordons le rôle de la prosodie qu'au travers des réactions des autres participants de l'échange qui laissent à voir qu'ils s'orientent vers un certain type de poursuite du tour de parole du locuteur.

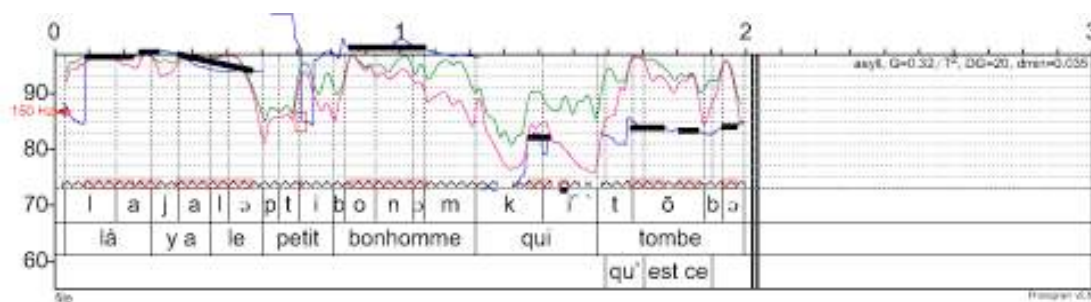
La construction présentative clivée de l'extrait 119 constitue l'ensemble du tour de parole de l'enfant. Dans cet extrait, l'adulte demande à l'enfant de décrire une bêtise de la sorcière.

Extrait 119 : FNRS Acquisition Laëtitia2 619 (4 ;09 ans)

1 Ad avec c'est tout/ ok: . d'accord .h eu:h je crois que c'est à moi ..
 2 tu vois l'histoire que c'est/
 3 L oui elle a fait tomber le ballon là
 4 Ad ah tu crois
 5 L [oui
 6 Ad [et puis regarde surtout ici
 7 L là il y a le petit bonhomme qui [tombe
 8 Ad [mais qu'est ce- il est en train de
 9 faire ... quoi/
 10 L (tombe)
 11 Ad ah tu crois qu'il [tombe/
 12 L [(tombe)
 13 Ad ah regarde il est à la place de quoi (là)

L'adulte oriente l'attention de l'enfant sur un point particulier de la planche à la ligne 6, l'enfant ayant donné précédemment une réponse qui ne le satisfaisait pas. L'enfant prend la parole à la ligne 7, pointe une partie de la planche (*là*) et produit un présentatif *il y a* suivi du syntagme défini *le petit bonhomme*. Le segment [*il y a SN*] est produit avec un contour relativement plat, avec une légère montée de l'intonation sur *bonhomme*.

Figure 43 : Prosogramme de l'extrait 119 : FNRS Acquisition Laëtitia2 619 (4 ;09 ans)



Ce segment [*il y a SN*] est suivi d'une proposition relative (*qui tombe*). Cette proposition relative présente également un contour relativement plat en décrochage mélodique par rapport au segment [*il y a SN*] précédent. L'adulte prend la parole, à la ligne 8, en chevauchement avec la proposition relative. Il tente d'attirer à nouveau l'attention de l'enfant sur une partie de l'image afin qu'elle puisse comprendre la bêtise de la sorcière. A ce titre, il n'intervient pas pour garder la parole mais il cherche plutôt à *étayer* la parole de l'enfant. La prise de tour de l'adulte survient à un certain emplacement séquentiel, le terme du segment [*il y a SN*], que nous avons identifié chez l'adulte comme un emplacement séquentiel dans lequel les autres participants de l'échange pouvait intervenir afin de valider ou non l'élément évoqué à la suite d' [*il y a SN*] et indiquer qu'il comprenait la formulation proposée. Nous avons également observé chez l'adulte la possibilité de production distribuée sur plusieurs tours de parole et entre différents participants d'une même construction syntaxique à ce même emplacement séquentiel. Le fait que cette aide intervienne à cet emplacement séquentiel ne paraît donc pas fortuit.

Par ailleurs nous n'observons pas de mouvement prosodique d'une grande amplitude qui pourrait participait à une inversion de pente ou, comme nous l'avons observé chez l'adulte, à porter l'attention des autres participants de l'échange sur l'élément à la suite du segment [*il y a SN*]. L'adulte semble donc considérer que le tour de l'enfant ne se poursuit pas.

L'extrait 120 comporte à nouveau une prise de parole de l'adulte en chevauchement à ce même emplacement séquentiel. Dans cet extrait l'adulte vient de demander à l'enfant d'expliquer les bêtises de la sorcière représentées sur une planche. L'enfant vient d'évoquer la sorcière également représentée sur cette planche.

Extrait 120 : FNRS Acquisition Michaël 1559 (4 ;11 ans)

1 Ad alors qu'est ce qui se passe il y a toujours une sorcière de toute
2 façon elle est où là la sorcière ici/
3 (0.7)
4 M là
5 Ad a::h
6 M là les: .h les canards là
7 Ad mhm
8 (1.5)
9 M eu::h les serpents là
10 Ad ouai:s
11 (1.0)
12 M pi:s .. quand elle allumait la douche là il y avait des papillons
13 [qui sortaient
14 Ad [et ça c'est normal tout ça/
15 (0.7)
16 M et pis le: . le crocodile est dans la baignoire/
17 Ad mhm

L'adulte fait remarquer à l'enfant à la ligne 1 que la sorcière est présente sur chaque planche. A la ligne 2, il demande à l'enfant s'il trouve la sorcière sur une autre planche. Après une pause, l'enfant pointe le dessin de la sorcière sur cette planche (*là*, ligne 4).

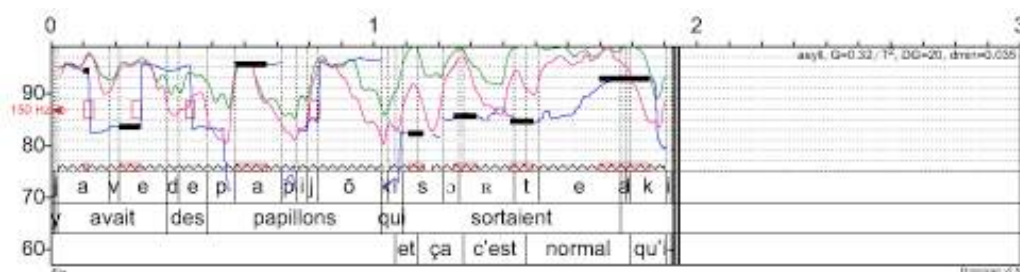
L'enfant revient à la ligne 6 à l'activité proposée par l'adulte dans le contexte précédent cet extrait qui est celle de décrire les bêtises de la sorcière. Il commence par porter l'attention de l'adulte sur des éléments de l'image – de vrais canards présents de manière incongrue dans une salle de bains avec l'adverbe de lieu *là* suivi du syntagme nominal défini *les canards* et, à nouveau, de l'adverbe de lieu *là*.

Après un continuateur de l'adulte à la ligne 7 l'enfant attire l'attention de l'adulte sur un nouvel élément de la planche et produit le syntagme nominal *les serpents* à la ligne 9 suivi à nouveau d'un adverbe de lieu. Là encore, en évoquant les *serpents*, l'enfant évoque une autre bêtise de la sorcière qui est d'avoir placé de vrais serpents dans une salle de bain. L'adulte produit à nouveau un continuateur à la ligne 10 et il s'en suit une longue pause.

A la ligne 11, l'enfant reprend la parole et évoque un événement (*quand elle allumait la douche*) en portant à nouveau l'attention de l'adulte sur un élément de la planche de jeu à l'aide de l'adverbe de lieu *là*. Il produit ensuite le présentatif *il y a*, fléchi à l'imparfait, suivi du syntagme nominal indéfini *des papillons*, produit avec un contour mélodique plat (cf. figure

44) (le tracé sur le [e] de *avait* paraissant être une erreur de tracé du fait de la variation de la F0 d'une amplitude de 10 demi-tons le précédant et le suivant).

Figure 44 : Prosogramme de l'extrait 120 : FNRS Acquisition Michaël 1559 (4 ;11 ans)



A la suite du segment [*il y a SN*], l'adulte prend la parole à la ligne 14, afin de demander si le fait d'avoir *des papillons qui sortaient de la douche* était normal. L'enfant poursuit cependant son tour de parole en chevauchement avec l'adulte et produit une proposition relative *qui sortaient* (ligne 13). Du fait de ce chevauchement, il n'est malheureusement pas possible d'interpréter le contour mélodique de cette proposition relative.

Ce chevauchement survient à nouveau au terme du segment [*il y a SN*]. Dans cet extrait, ce chevauchement peut s'expliquer par le fait que les éléments évoqués aux lignes 6 et 9 ne sont pas suivis de commentaires et d'une continuité syntaxique. Dès lors, l'adulte a pu anticiper que ce segment [*il y a SN*] ne soit pas suivi d'une proposition relative.

Dans cette partie, nous avons donc relevé des occurrences de la construction présentative clivée produite sans pause au terme du segment [*il y a SN*]. Nous avons observé divers contours mélodiques, parmi lesquels un contour plat comme des contours présentant une inversion de pente (Martin, 2010) entre les deux parties de la construction présentative clivée. Nous remarquons que la plupart de ces extraits ont été tiré d'une phase du jeu de la sorcière dans laquelle l'enfant décrit une incongruité sur la planche de jeu. Il ne s'agit donc pas ici de produire un récit à propos des événements évoqués mais davantage de décrire une action ou un événement. Le format de production de cette construction syntaxique paraît lié à l'activité dans laquelle les participants de l'échange sont engagés.

La survenue de chevauchements relevée dans les deux derniers extraits, au terme du segment [*il y a SN*], suggère que cet emplacement séquentiel est un espace disponible aux participants de l'échange pour intervenir. Cet emplacement séquentiel constituerait ainsi un point de transition potentiel. Ce point de transition est cependant particulier dans la mesure où dans ces deux extraits,

l'adulte ne tente pas de reprendre la parole afin d'initier une nouvelle séquence ou une nouvelle activité en passant à une nouvelle phase de jeu par exemple. Il tente au contraire d'étayer la parole de l'enfant en l'aidant à compléter son tour de parole.

Dans les chapitres suivants, nous observons un autre format de production de la construction présentative clivée, comparable à celui que nous avons décrit chez l'adulte. Nous nous intéressons particulièrement à l'emplacement séquentiel à la suite du segment [*il y a SN*] et aux réactions de l'adulte à cet emplacement.

11.4.2.2 Segment [*il y a SN*] et projection d'une UCT composée

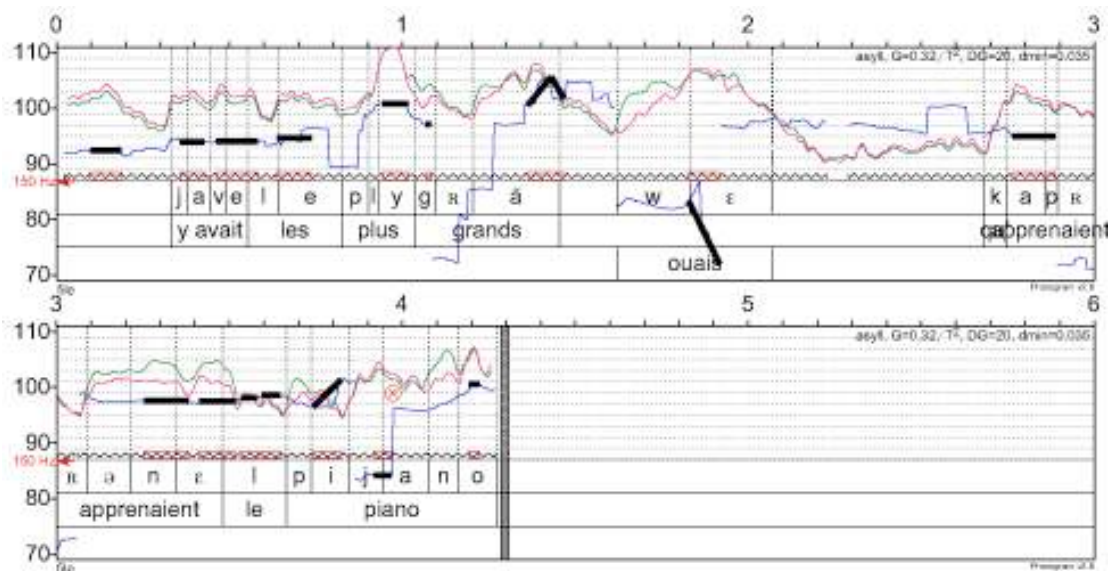
Dans les extraits étudiés jusqu'à présent chez l'enfant, nous nous sommes intéressé aux segments [*il y a SN*] sans continuité syntaxique. Nous avons relevé que la prosodie pouvait participer à porter l'attention de l'adulte lorsque l'intervention de l'enfant n'est pas attendue par l'adulte ou projeté par un de ses commentaires. Nous avons ensuite relevé des constructions présentatives clivées dans des contextes actionnels dans lesquels il ne s'agissait pas de porter l'attention de l'adulte sur un élément, mais d'évoquer un événement et une action. Dans ce contexte actionnel, les constructions présentatives clivées sont produites sans pause au terme du segment [*il y a SN*] avec un contour intonatif plat ou avec un contour prosodique d'inversion de pente (Martin, 2010).. Dans cette partie, nous relevons un format de production dont nous avons déjà rendu compte chez l'adulte et que nous observons de manière récurrente dans nos données dans certains contextes actionnels. Une première particularité de ce déploiement est liée à la présence, à l'emplacement séquentiel au terme du segment [*il y a SN*], de réactions des participants de l'échange. Dans l'extrait 121, l'enfant raconte à l'adulte un spectacle auquel elle a participé à l'école.

Extrait 121 : FNRS Anne, 115 (6 ;04 ans)

- 1 A puis il y avait des plus grands/
2 .
3 Ad ouais
4 (0.6)
5 A qu'apprenaient le piano puis ils nous racontaient une .h histoire

Dans cet extrait, le locuteur évoque des élèves plus grands en produisant le présentatif *il y a* suivi du syntagme nominal indéfini *des plus grands*/ marqué par un mouvement prosodique dynamique, dit en cloche (figure 45).

Figure 45 : Prosogramme de l'extrait 121 : FNRS Anne, 115 (6 ;04 ans)



Le segment [*il y a SN*] est suivi d'un continuateur de l'adulte et d'une courte pause. L'enfant produit alors une proposition relative à la ligne 5 (*qui apprenaient le piano*) marquée par une montée de l'intonation et un accent simple ascendant sur *piano*. L'enfant poursuit alors son récit.

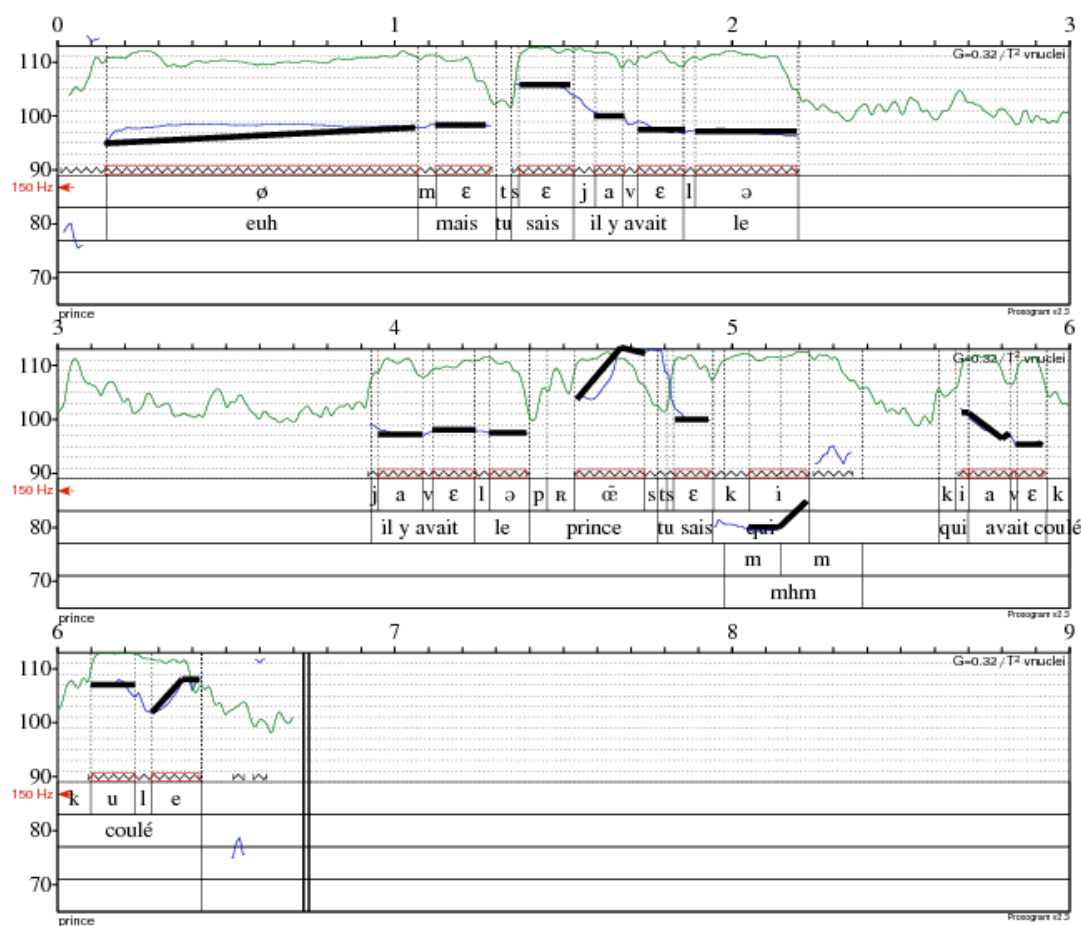
L'extrait 122 comporte également une construction présentative clivée avec un continuateur de l'adulte au terme du segment [*il y a SN*]. Dans cet extrait, l'enfant raconte à l'adulte l'histoire de la petite sirène.

Extrait 122 : FNRS Acquisition Sylvie 29 (5 ;02 ans)

- 1 Ad et puis comment ça se finit l'histoire alors après/
- 2 S eu::h mais tu sais il y avait le (1.7) il y avait le
- 3 prince/ tu sais [qui
- 4 Ad [mhm
- 5 S qui avait coulé
- 6 (1.1)
- 7 Ad qui avait coulé/
- 8 S ouais::
- 9 Ad ah:: . pourquoi il avait coulé/

A la ligne 1, l'adulte demande à l'enfant de lui raconter la fin du conte. A la ligne 2, l'enfant ne s'oriente pas vers la continuation préférentielle de l'échange, qui serait la réponse à la demande de l'adulte à l'enfant de raconter la fin de l'histoire, comme le marqueur discursif *mais* le laisse observer. Elle choisit au contraire d'évoquer un personnage de l'histoire de la sirène. Après une marque d'hésitation et une recherche de l'attention de l'adulte (*tu sais*) l'enfant produit le présentatif *il y a* à l'imparfait suivi du déterminant défini *le*. Ce segment est répété après une pause d'1,7 s. et suivi du syntagme nominal défini *le prince*/. Ce syntagme défini est marqué par un mouvement prosodique dynamique en cloche d'une amplitude de 16 demi-tons (figure 46).

Figure 46 : Prosogramme de l'extrait 122 : FNRS Acquisition Sylvie 29 (5 ;02 ans)



Au terme de ce segment [*il y a SN*], l'enfant sollicite une réaction de l'adulte (*tu sais*, ligne 3). Par cette sollicitation, l'enfant s'assure de l'attention de l'adulte pour le discours qui va suivre. A la ligne 4, l'adulte produit un continuateur (*mhm*) en chevauchement avec la sollicitation de réaction de l'adulte (*tu sais*, ligne 3). A la suite de cette réaction de l'interlocuteur, l'enfant poursuit son tour de parole avec une proposition relative en *qui* (ligne 5).

La présence d'un continuateur de l'adulte au terme du segment [*il y a SN*] et la présence d'une sollicitation de l'adulte (*tu sais*) au terme de ce segment, illustre à nouveau le fait que cet emplacement séquentiel est potentiellement un espace où les participants de l'échange peuvent intervenir pour valider ou, comme c'est le cas dans les extraits 119 et 120, intervenir dans l'échange pour remettre en question le discours du locuteur.

Ce segment [*il y a SN*] permettrait ainsi, avec le marquage de la prosodie, de porter un élément à l'attention des interlocuteurs et ce faisant de le soumettre à l'acceptation des interlocuteurs. Une fois cette acceptation obtenue, l'enfant poursuit son tour de parole avec la poursuite du projet syntaxique entamé. En pointant le *prince*, l'enfant signale ce référent comme un élément important dans le discours qui va suivre.

Ce format de production survient dans le contexte actionnel d'un récit. Contrairement aux exemples du chapitre précédent où les référents évoqués à la suite d'*il y a* étaient évoqués en passant, afin d'évoquer un événement, sans qu'une pause ne soit laissée à la fin du segment, dans ce cas, l'élément évoqué à la suite d'*il y a* est un personnage principal du récit, le topique conversationnel de la séquence qui suit. A ce titre, à la manière des *topic preferring* (Schegloff, 1996a, 2007), il est laissé un espace dans lequel les autres participants de l'échange peuvent intervenir et valider cet élément.

Le mouvement prosodique survient également alors que la prise de tour de l'enfant à la ligne 2 ne constitue pas la réponse projetée par la demande de l'adulte à l'enfant de raconter la fin de l'histoire. Ce contour pourrait également, comme nous l'avons observé précédemment, participer à porter l'attention de l'adulte sur un personnage de l'histoire, alors que ce ne serait pas attendu par ce dernier.

Les répétitions et autres hésitations sur le segment [*il y a SN*] surviennent également alors que l'enfant s'engage dans une courte séquence de récit à propos du *prince* en question, dans le contexte d'une recherche de formulation et alors que cette enfant recherche l'attention de l'adulte (cf. Goodwin, 1981).

L'extrait 123 comporte à nouveau la présence d'un continuateur de l'adulte au terme du segment [*il y a SN*].

Extrait 123 : FNRS Acquisition Sylvie 3 (5 ;02 ans)

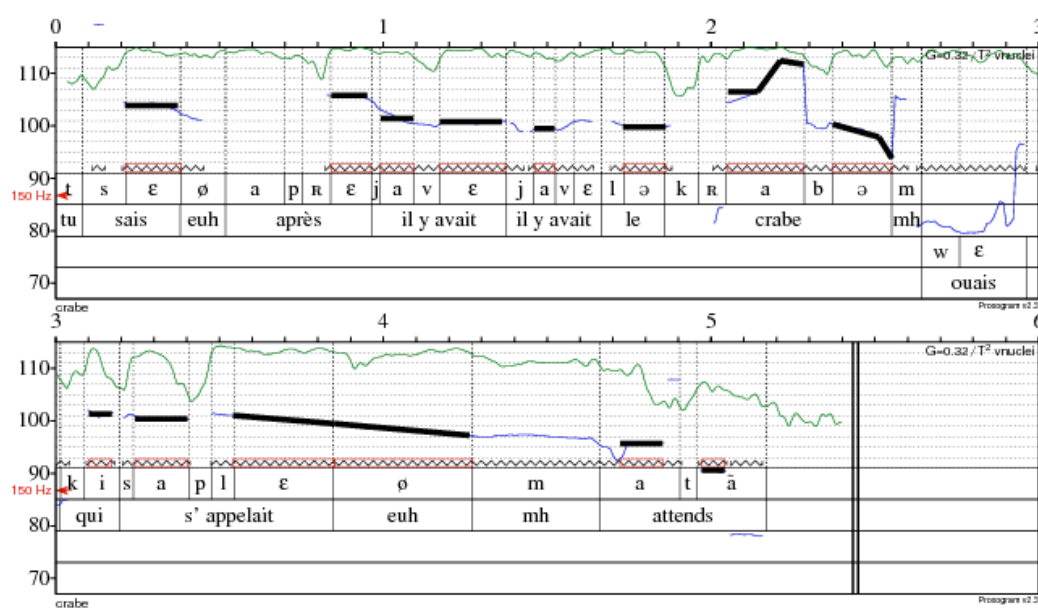
```
1  Ad  alors qu'est-ce que tu me disais je me souviens plus\  
2  S    eu:[:hm . tu sais il y avait (0.9) tu sai:s après il y avait il y  
3      avait le crabe/
```

4 Ad ouais

5 S qui s'appelait eu::hm . attends (0.9) comment il s'appelait

Nous observons ici à nouveau des hésitations avant *il y a* et des répétitions de ce dernier, un mouvement prosodique sur le syntagme nominal du segment [*il y a SN*] (figure 47) un continuateur de l'adulte avant la poursuite du tour de parole de l'enfant avec la production d'une proposition relative à la ligne 4.

Figure 47 : Prosogramme de l'extrait 123 : FNRS Acquisition Sylvie 3 (5 ;02 ans)



Le mouvement prosodique sur *crabe* est à nouveau un accent dynamique sur le [a], d'une amplitude de 8 demi-tons. Dans les deux extraits précédents, le mouvement prosodique est suivi par une réaction de l'interlocuteur. Comme le *tu sais* de l'exemple précédent, les mouvements prosodiques semblent participer à la sollicitation d'une réaction de l'interlocuteur, à la suite de la proposition d'un topique conversationnel et d'une formulation de ce topique.

Les mouvements prosodiques au terme du segment [*il y a SN*] peuvent également ne pas être suivis d'une réaction de l'interlocuteur. Une pause est cependant respectée par le locuteur. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant, déjà présenté précédemment (extrait 110).

Extrait 124 : FNRS Acquisition Laëtitia 1375 (4 ;09 ans)

1 L tu sais .h il y a- il y avait (1.0) .h la méchante . qui voulait
 2 capturer la petite sirène
 3 Ad ouais/
 4 L pis (1.2) .h . à la fin .. il y a- il y a eu:hm: il y a euhm le
 5 poisson violet .h qui se transforme .h ... en:^m en requin\

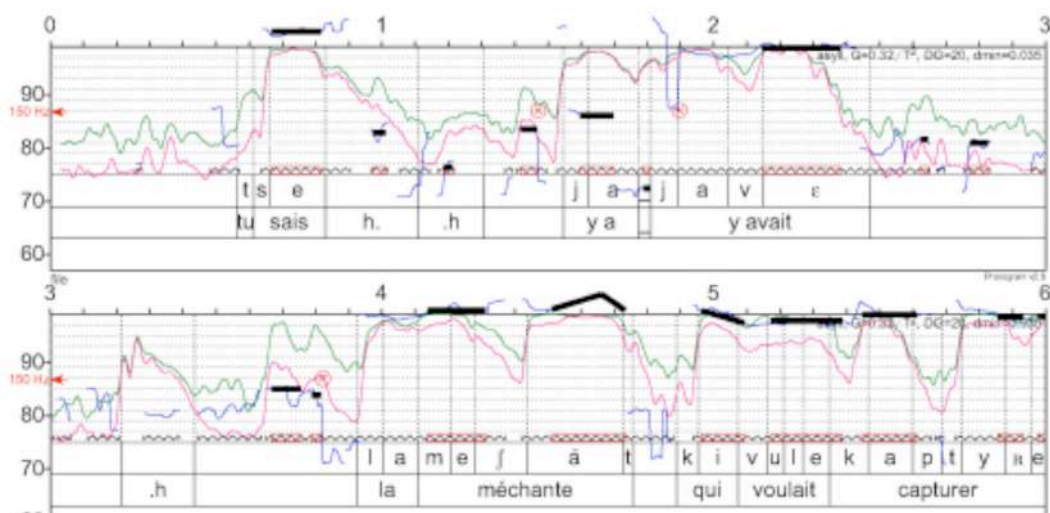
Dans cet extrait, nous observons deux constructions présentatives aux lignes 1 et 4 avec une courte pause ou une aspiration au terme du segment [*il y a SN*]. L'adulte ne produit pas de continuateur à ces deux emplacements séquentiels.

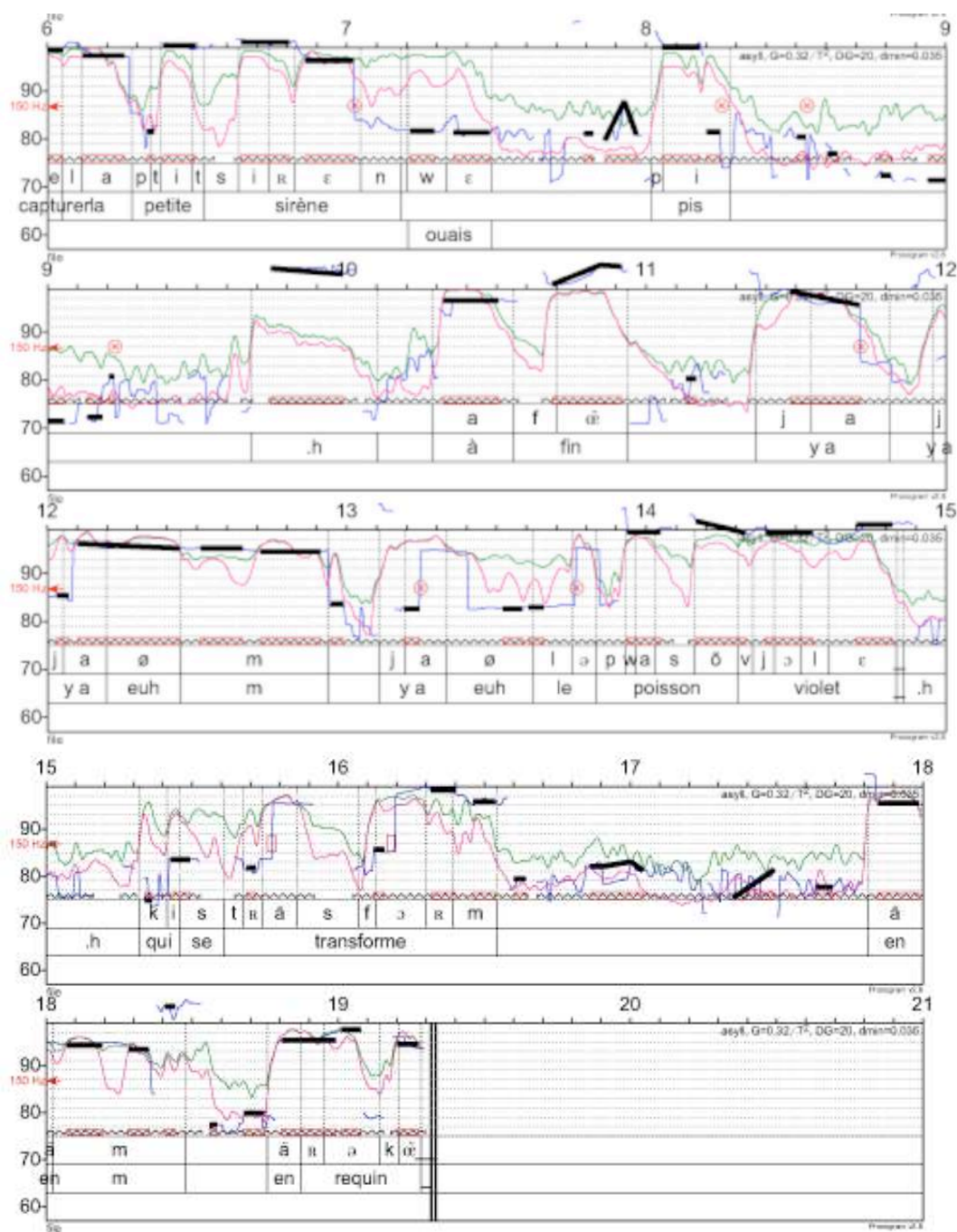
L'expression référentielle *méchante*, à la ligne 1, est produite avec un accent dynamique dit en cloche, montant-descendant de 4 demi-tons, tandis que l'expression référentielle *poisson*, à la ligne 4, est marquée par un accent descendant simple de deux demi-tons. Ces mouvements prosodiques permettraient ainsi de porter l'attention de l'adulte sur un élément et de soumettre la formulation – à la manière des *try markers* – et de proposer cet élément comme un topique – à la manière des *topic profferings*.

Dans les divers extraits étudiés dans cette partie, une pause est marquée par le locuteur au terme du segment [*il y a SN*] et une réaction de l'adulte, par un continuateur, peut être produite. Nous avons insisté sur l'importance de la prosodie dans ce format de production. Elle correspond au format des *topic proffering sequences* décrit par Schegloff (1996a, 2007), permettant de proposer un topique conversationnel, et de proposer une formulation à ce topique, à la manière des *try markers* (Schegloff, Sacks, 1973).

Ce format de production intervient alors que l'enfant est engagé dans un récit qui suppose de porter l'attention de l'adulte sur les personnages du récit.

Figure 48 : Prosogramme de l'extrait 124 : FNRS Acquisition Laëtitia 1375 (4 ;09 ans)





11.4.3 Une syntaxe collaborative

Maintenant que nous avons illustré de quelle manière la construction présentative clivée pouvait se déployer dans l'alternance des tours de parole, il nous reste à étudier plus précisément de quelle manière le segment [*il y a SN*] participe à l'organisation de cette alternance. Dans nos données adulte, nous avons montré de quelle manière ce segment permettait de projeter la réalisation d'une unité de construction de tour composée (Lerner, 1991, 1996).

Un des premiers aspects relevé chez l'adulte, est la possibilité d'une production collaborative de cette construction. Les participants de l'échange peuvent prendre la parole et poursuivre le projet syntaxique du locuteur précédent. Cette continuation peut être attendue et il s'agit alors d'une *complétion* (Ono, Thomson, 1996). Le projet syntaxique du locuteur initial peut être au contraire achevée et il s'agit alors d'une *expansion* (Ono, Thomson, 1996). Nous présentons à nouveau l'extrait que nous avons déjà analysé dans la partie adulte (extrait 68).

Extrait 125 : FNRS Acquisition Anne 1323 (6 ;04 ans)

```
1  Ad  .h il y a deux enfants alors/ .
2      .
3  Ad  [c'est ça/
4  A    [qui se rencontrent
5  Ad  qui se rencontrent\ d'accord .
```

Comme nous l'avons déjà relevé, la question de l'adulte à la ligne 1 projette une réponse de l'enfant et non pas une continuité syntaxique. L'adulte est ici en train de vérifier s'il a bien compris le récit que vient de produire l'enfant. Il vérifie ainsi les deux personnages de l'histoire. Après une pause et une relance de l'adulte à la ligne 3, l'enfant répond à la question de l'adulte en produisant une proposition relative, en continuité syntaxique avec le tour de parole de l'adulte pourtant achevé. Avec cette expansion, l'enfant produit, de manière collaborative avec l'adulte une construction présentative clivée, qui se déroule en plusieurs tours de parole.

L'extrait 126 illustre ce même type de production collaborative. Dans cet extrait, l'adulte demande à l'enfant de décrire les incongruités sur une planche du jeu de la sorcière.

Extrait 126 : FNRS Acquisition Laëtita1 39 (6;04 ans)

- 1 Ad et puis qu'est-ce qu'il y a d'autre/
2 L .h . il y a aussi- les m:- .h (1.0) les couverts . ils
3 qui s'enlèvent . des crochets
4 Ad ben ouai:s/ et qui volent .h t'as raison .h mais-

A la ligne 1, l'adulte produit une question contenant une proposition en *il y a* à propos des incongruités de la planche. L'enfant répond à l'adulte à la ligne 2 en reprenant le format syntaxique en *il y a* de la question. Il produit ensuite des réparations, des hésitations et marque une pause d'une seconde avant la formulation de *les couverts* (1.2). Cette proposition en *il y a SN* est suivie d'une courte pause, d'un pronom personnel réparé par un pronom relatif suivi d'une proposition relative (*qui s'enlèvent . des crochets*)¹⁴.

A la ligne 4, l'adulte reprend la parole en marquant son accord avec le tour précédent. Il complète ensuite la réponse de l'enfant avec une proposition relative (*qui volent*), en ré-exploitant le segment [*il y a SN*] produit par l'enfant à la ligne 2. Il s'agit là encore d'une *expansion*, dans la mesure où le projet syntaxique de l'enfant paraît terminé. Dans ce cas, c'est donc l'adulte qui produit cette expansion.

Cet extrait montre également, comme nous l'avons relevé chez l'adulte, que plusieurs propositions relatives peuvent être en continuité syntaxique avec le segment [*il y a SN*] et constituer une UCT composée plus longue, organisant ainsi une séquence conversationnelle autour de cette construction syntaxique.

Cette construction syntaxique, et l'UCT composée qu'elle constitue, peuvent ainsi également être réalisée de manière collaborative. Cette production distribuée se configure de manière ad hoc, sans que sa partie initiale ne projette nécessairement de continuité syntaxique. Elle donne ainsi l'occasion à l'enfant d'appuyer syntaxiquement sa réponse sur le tour de parole de l'adulte et à l'adulte d'intégrer l'aide qu'il apporte à l'enfant, son étayage, dans le projet syntaxique de l'enfant, en le complétant.

Dans ces deux activités, la discussion d'un récit et l'explication des bêtises de la sorcière, l'adulte cherche à induire des productions de l'enfant. Il peut produire une question contenant le

¹⁴ Cette réparation, à la ligne 2, du pronom personnel *ils* par le pronom relatif *qui*, souligne que ces deux éléments appartiennent au paradigme d'unités linguistiques susceptibles d'être produites à la suite du segment [*il y a SN*]. Nous étudions les configurations syntaxiques du type *il y a SN il*, décrites dans la littérature à propos du langage de l'enfant (Cappeau & Savelli, 2000), comme de celui de l'adulte (Choi-Jonin & Lagae, 2005, Willems, 2010). Nous revenons sur ce type de configuration syntaxique dans la suite de notre recherche. C

segment [*il y a SN*] comportant un syntagme nominal projetant la réalisation d'une seconde partie de paire adjacente par l'enfant (*il y a deux enfants*), à la manière des *itemized news enquiries* (Button, Casey, 1985), dans laquelle l'enfant produit un commentaire sur le topique conversationnel proposé par l'adulte. Ce segment peut encore comporter un mot interrogatif, comme *qu'est ce que* dans le dernier extrait, projetant ainsi l'identification d'un élément incongru dans la seconde partie de paire adjacente de l'enfant. Dans des récits, ce dernier type de question peut donner lieu à l'initiation d'une séquence dans laquelle cet élément est le topique, constituant ainsi une question du type *topic initial elicitor* (Button, Casey, 1984).

Comme nous le verrons également dans le chapitre suivant, l'adulte peut ainsi s'appuyer sur cette construction syntaxique afin d'étayer les interventions de l'enfant, soulignant ainsi la nature collaborative de la production de ce type d'UCT et de construction syntaxique.

11.4.4 Les UCT composées et l'étayage de l'adulte

Dans le chapitre précédent, nous avons montré, comme nous l'avons fait chez l'adulte, que la construction présentative clivée pouvait constituer une UCT composée. La première partie est constituée par le segment [*il y a SN*] qui permet de porter l'attention de l'adulte sur un élément et la seconde partie permet d'ajouter une information nouvelle à propos de cet élément.

Nous avons pu observer également deux types d'étayage par l'adulte de la parole de l'enfant au travers de cette UCT composée formée par la construction présentative clivée.

L'extrait suivant comporte à nouveau ce type d'étayage de l'adulte induisant la réalisation par l'enfant de la seconde partie de cette UCT composée. Cette seconde partie consiste en l'apport d'une information nouvelle, par une prédication, à propos l'élément évoqué dans le segment [*il y a SN*]. Nous avons vu dans un extrait précédent que les locuteurs peuvent produire cette seconde partie en produisant une proposition relative. Dans le cas de l'extrait suivant, et comme nous allons l'illustrer dans les chapitres suivants, la réalisation de cette seconde partie de cette UCT composée ne passe pas nécessairement par la réalisation d'une proposition relative. Il s'agit ici d'un récit à partir d'une histoire en images.

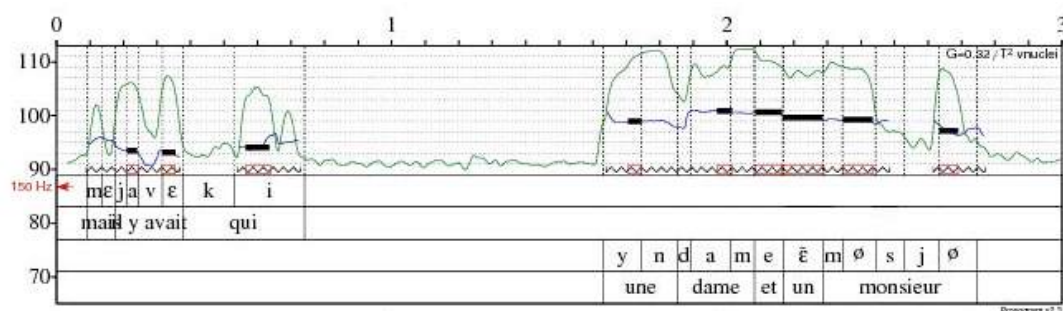
Extrait 127 : Cognitique Autonome Et TD, (4;09 ans)

1 Ad alors t'es prêt à me raconter l'histoire ça m'intér- ça m'intéresse de
2 savoir ce que t'as compris
3 Et mhm
4 Ad vas y je t'écoute
5 Et je me souvien:s plus trop hein quand même
6 Ad tu t'en souviens plus/
7 Et non
8 Ad est-c(e) que tu t(e) rappelles qu'est-c(e) qui s(e) passait dans
9 l'histoire/ y avait qui/
10 Et une dame et un monsieur
11 (2.1)
12 Ad mhm
13 (4.2)
14 Ad et après qu'est-ce qui se passait/
15 Et la dame elle pouss- euh le monsieur il poussait la
16 dame

L'enfant indique à l'adulte qu'il ne se souvient plus de l'histoire (ligne 5). L'adulte produit une question à la ligne 9 avec un présentatif *il y a* à l'imparfait suivi du mot interrogatif *qui*. L'enfant répond à l'adulte à la ligne 10, en continuité syntaxique avec le tour de parole de l'adulte en identifiant les deux personnes de l'histoire *une dame et un monsieur*. Dans la mesure où l'adulte ne demande pas uniquement à l'enfant d'identifier des personnages mais de produire un récit, cette question constitue un *topic initial elicitor* (Button, Casey, 1985).

Ce syntagme nominal est marqué par un contour mélodique marqué par une montée de l'intonation sur *dame* suivie d'une descente progressive de la mélodie jusque sur la dernière syllabe de *monsieur*.

Figure 49 : Prosogramme de l'extrait 127 : Cognitique Autonome Et TD, (4;09 ans)



Après une pause de 2 secondes, l'adulte produit un continuateur à la ligne 12 et une seconde pause de 4 secondes est marquée. La durée de ces pauses et la présence d'un continuateur signalent que l'adulte attend de l'enfant qu'il prenne la parole. Cette prise de parole ne venant pas, l'adulte reprend la parole avec une troisième question à propos de l'action dans laquelle sont engagés ces deux personnages (*et après qu'est-ce qui se passait*). Cette question correspond davantage à un *item zed news enquiries* (Button, Casey, 1984).

Avec cette question, l'adulte produit la première partie d'une seconde paire adjacente de type *question/réponse*. L'enfant répond à cette question à la ligne 15 en produisant une première dislocation à gauche (*la dame elle pouss-*). Elle interrompt son projet syntaxique et répare cette ébauche par une autre dislocation à gauche dont l'élément disloqué est cette fois le *monsieur*.

L'alternance question/réponse permet ainsi dans cet extrait à l'adulte d'induire la production des différents éléments constitutifs de l'UCT composée que nous avons décrit au travers de la présentative clivée. Au travers de questions de type *topic initial elicitor* et *itemized news enquiries*, l'adulte projette la production par l'enfant d'une première réponse dans laquelle ce dernier évoque un élément et d'une seconde réponse dans laquelle l'enfant produit un commentaire à propos de ces éléments.

Dans les chapitres suivants, nous illustrons d'autres configurations syntaxiques, impliquant *il y a* ou non, qui paraissent être produites en vue de réaliser des UCT composées comparables à celles que nous avons illustré jusqu'à présent.

11.5. D'autres types de configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*]

11.5.1 La configuration syntaxique en *il y a SN* *il...*

Nous avons vu chez l'adulte des cas où le segment en [*il y a SN*] est suivi d'une proposition comportant une expression référentielle coréférentielle avec le syntagme nominal à la suite d'*il y a* qui n'est pas un pronom relatif, mais un pronom personnel. Ce type de configuration syntaxique, relevé chez l'adulte (Jeanjean, 1979; Blanche-Benveniste, 1990; Cappeau, Deulofeu, 2001; Choi-Jonin, Lagae, 2005; Willems, 2010) et a également été relevé chez l'enfant (Cappeau, Savelli, 2000).

Dans l'extrait 128, l'enfant produit un récit à partir d'une histoire en images.

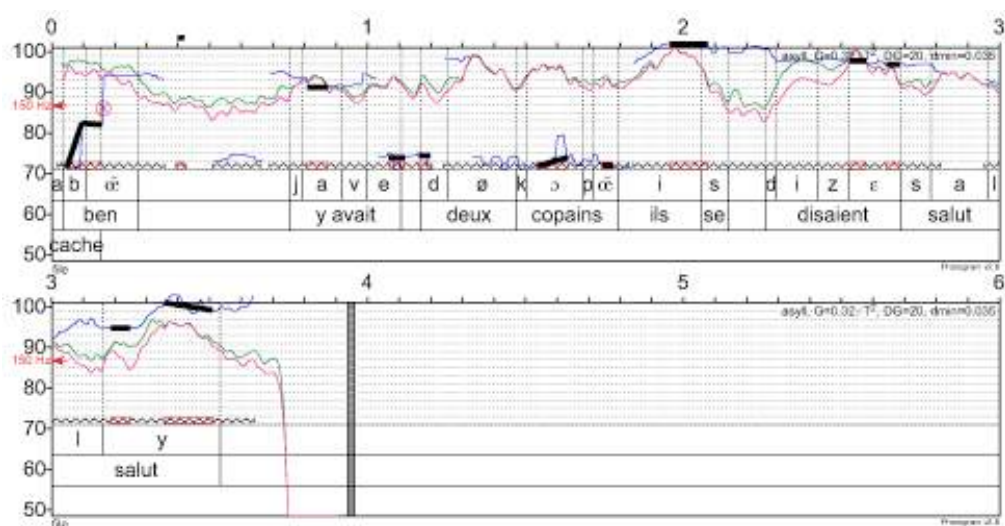
Extrait 128 : FNRS Acquisition Norman 683 (5 ;09 ans)

```
1  Ad  d'accord allez je cache tou tou tou tou tou . [je cache
2  N                                     [ben il y avait deux
3      copains ils se disaient salut
4  Ad  mhm
5  N    pis . pis . pis après ils étaient l'un . et après l'autre
6  Ad  d'accord
7  N    pis . il y en a un il est tombé . sans faire exprès il a poussé
8      l'autre pis après l'autre il l'a poussé en . faisant ex- .
9      -près après l'autre il a pleuré
10 Ad  [ouais
11 N    [pis après l'autre qui l'avait pou- .h -ssé il a il
12      s'est excusé
13 Ad  ah ouais/
14 N    mhm
15 Ad  c'est vrai/
16 N    mhm
17 Ad  mais dis donc tu as super bien compris l'histoire alors
```

Dans cet extrait, l'enfant commence son récit à la ligne 2, en chevauchement avec l'adulte. Il produit un présentatif *il y a* fléchi à l'imparfait suivi du syntagme nominal *deux copains*. Ce

segment [*il y a SN*] est produit par l'enfant avec une intonation très basse avec une voix nasillarde, comparable avec ce qui est parfois appelée une *creaky voice* en anglais. Nous observons cependant un accent simple ascendant d'une amplitude de 2 demi-tons sur la première syllabe de *copains*.

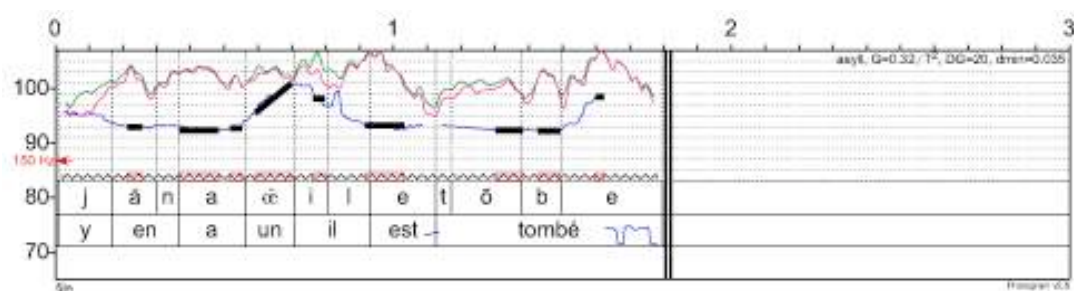
Figure 50: Prosogramme 1 de l'extrait 128 : FNRS Acquisition Norman 683 (5 ;09 ans)



Ce segment [*il y a SN*] est suivi du pronom personnel *ils* coréférentiel avec le syntagme nominal précédent, sans qu'une pause ne soit marquée entre les deux, et suivi de *se disaient salut*. Cette proposition est produite avec un décrochage mélodique avec une augmentation de l'intonation, l'enfant abandonnant cette 'creaky voice' pour produire cette proposition.

Après un continuateur de l'adulte à la ligne 4, l'enfant évoque l'un des enfant puis l'autre et l'adulte produit à nouveau une marque d'accord à la ligne 5. A la ligne 6, l'enfant pointe un des deux enfants à l'aide d'*il y a* (*il y en a un*). Le pronom indéfini *un* est produit avec un mouvement prosodique simple ascendant d'une amplitude de 3 demi-tons (figure 51).

Figure 51: Prosogramme 2 de l'extrait 128 : FNRS Acquisition Norman 683 (5 ;09 ans)



Ce segment [*il y a SN*] est à nouveau suivi d'une proposition comportant un pronom personnel, coréférentiel avec le SN à la suite d'*il y a*, et d'un prédicat (*est tombé*). Cette proposition est produite avec un décrochage mélodique par rapport à l'accent sur *copain*, avec un contour mélodique plat, au même niveau intonatif que le segment [*il y a*] avec cet accent. Le locuteur ne marque pas de pause au terme du segment [*il y a SN*]. L'enfant évoque ici un événement, la *chute de l'enfant*. Il ne s'agit pas de porter l'attention de l'adulte sur cet élément avant qu'il ne soit repris dans la suite de la séquence.

Dans les deux configurations syntaxiques de cet extrait, le présentatif *il y a* est suivi d'une expression référentielle indéfinie, ce qui n'est pas le cas dans l'extrait suivant.

Dans l'extrait 129, l'enfant raconte une promenade au bord d'un lac avec ses grands-parents durant une séquence de jeu.

Extrait 129 : FNRS Acquisition Anne 533 (6 ;04 ans)

1 Ad parce que moi je pense que j'aurais un peu peur de prendre un bain
2 avec un crocodile
3 A moi aussi
4 Ad toi aussi/
5 A une fois c'est trop drôle . on est allé au bord du lac de
6 neuchâtel/
7 Ad [ouais
8 A [pis .h avec mes grands-parents .h pis il y avait . mon
9 grand-papa/ il se retournait pour partir il y avait des cygnes
10 .h il se retournait pour partir parce qu'il donnait du pain
11 .h au:x cygnes pi:s il y a un cygne qu'a mordu les fesses à mon
12 grand-papa\
13 Ad <ah ouais> ((petit rire))&
14 A &il a pincé les fesses [à mon grand papa
15 Ad [c'est vrai/ . [il l'a attaqué/
16 A [avec ma: grand-maman pis moi
17 on était loin devant et pis on a ri

Au cours du jeu de la sorcière, l'enfant commence à évoquer une anecdote, à la ligne 5. Elle évoque ses *grands-parents* à la ligne 8, puis elle porte l'attention de l'adulte sur son grand-père à l'aide du présentatif *il y avait* suivi du SN possessif *mon grand-papa*. Ce syntagme nominal

s'achève par un mouvement prosodique ascendant. Le *grand-papa* est repris dans la proposition suivante, à la ligne 9, par un pronom personnel (*il se retournait pour partir*).

L'enfant porte alors l'attention de l'adulte sur la présence de *cygnes* à l'aide du présentatif *il y avait*. L'enfant répète, à la ligne 10, l'énoncé *il se retournait pour partir*.

A la ligne 11, l'enfant évoque un *cygne* spécifique afin d'évoquer un événement. Il produit un nouveau segment [*il y a SN*] suivi d'une proposition relative [*qu'a mordu les fesses à mon grand-papa*]. Dans cet extrait, qui illustre la production de configurations syntaxiques du type [*il y a SN*] *il...*, nous observons également que le segment [*il y a SN*] permet d'orienter l'attention des autres participants de l'échange sur les différents éléments du récit. Ces éléments peuvent être repris ou non et ces segments peuvent donner lieu dans un même extrait à la production de divers types de configurations syntaxiques impliquant *il y a*.

Nous retrouvons ce même type de configuration syntaxique dans l'extrait suivant qui correspond à un récit à partir d'une histoire en images.

Extrait 130 : FNRS Acquisition Anne 1304 (6 ;04 ans)

1 Ad OK . alors je retourne . je cache
2 A alors c'est un petit garçon/ deux petits garçons qui arrivent
3 .h pis qui se rencontrent\ .h ensuite il y en a un qui se
4 dit .. tu joues avec moi/ pis tout d'un coup il y a l'autre il
5 s'encouble dans- enfin en se rencontrant .h il y en a un il
6 s'encouble dans un . caillou/ .h pis . sans le faire exprès il
7 tombe sur l'autre pis ça pousse l'autre\

Dans cet extrait, il est question de deux enfants qui tombent sur une pierre. Un premier enfant est évoqué à la ligne 3 à l'aide d'*il y a* (*il y en a un*) suivi d'une proposition relative (*qui se dit*). A la ligne 4, l'autre enfant est évoqué (*il y a l'autre*). Ce dernier référent est repris par un pronom personnel dans la proposition qui suit le segment [*il y a SN*] (*il s'encouble*). Le syntagme prépositionnel entamé suite à ce SN est interrompu à la ligne 4 (*dans-*) et l'enfant répare ce qu'il vient de dire. Il démarre un nouveau projet syntaxique (*enfin en se rencontrant*) en reprenant le projet syntaxique initié précédemment (*il y en a un il s'encouble dans un . caillou/*).

Dans l'extrait 131, l'enfant vient de réaliser un récit à partir de l'histoire en images. L'adulte lui pose des questions sur le récit qu'elle vient de réaliser.

Extrait 131 : FNRS Acquisition Anne 1341 (6 ;04 ans)

1 Ad pourquoi il l'a poussé/
2 A parce que l'autre/ . il l'a poussé
3 Ad mais pourquoi i- ah ouais
4 A parce que: . l'autre/ . il savait pas qu'il s'était encoublé
5 Ad a:h d'acco:rd&
6 A &et après/ .h bah il y en a- . lui . le garçon qu'e- qu'a
7 poussé le petit garçon qui est tombé/ il y a un petit garçon après/
8 il: . l'a poussé et puis il est tombé sur la pierre
9 Ad c'est [ça: d'acco:rd
10 A [sur une pierre .h

L'adulte demande pourquoi un enfant a poussé l'autre à la ligne 1. L'enfant répond à la ligne 2 que c'est parce que ce dernier a également été poussé par l'autre. L'enfant précise sa réponse à la ligne 6, Elle évoque le premier enfant qui a poussé l'autre (*le garçon qu'e- qu'a poussé le petit garçon qui est tombé/*) à l'aide du présentatif *il y a* et produit un présentatif *il y a* à la ligne 7 suivi du syntagme nominal indéfini *un petit garçon* afin de porter l'attention de l'adulte sur l'autre enfant. De manière intéressante ici elle utilise une expression référentielle indéfinie comme si l'autre garçon n'avait pas été introduit. Ce segment [*il y a SN*] est suivi du marqueur discursif *après/*, l'ensemble étant marqué par un mouvement prosodique ascendant. Ce référent est repris dans la proposition suivante, à la ligne 8, par le pronom personnel *il* (*il: . l'a poussé*). Il est repris à nouveau dans la proposition suivante (*et puis il est tombé sur la pierre*).

Il en est à nouveau de même dans l'extrait suivant où il s'agit à nouveau d'un récit réalisé à la suite du récit de l'extrait précédent.

Extrait 132 : FNRS Acquisition Anne 1361 (6 ;04 ans)

- 1 A alors/
2 Ad dis moi
3 A c'étaient deux petits garçons
4 Ad mhm
5 A qui se rencontraient\ . et il y en a un/ . qu'en allant vers
6 l'autre/ . il s'est encoublé dans un caillou\ .h pis/ . tout
7 d'un coup/ il tomba . il tomba/ [. sur l'autre . garçon
8 Ad [mh
9 Ad mhm

Dans cet extrait, l'enfant évoque deux enfants dans le récit, à la ligne 3, puis reprend ces référents dans une proposition relative de la ligne 5. L'enfant porte alors l'attention de l'adulte sur un des enfants à l'aide du présentatif *il y a* (*il y en a un/*). Le segment [*il y a SN*] s'achève par un mouvement prosodique ascendant. Après une pause, ce segment est suivi d'une proposition relative (*qu'en allant vers l'autre*), qui constitue une insertion. A la suite de cette proposition relative et d'une pause, l'élément évoqué dans le segment [*il y a SN*] à la ligne 5 est repris à la ligne 6 par un pronom personnel dans la proposition *il s'est encoublé dans un caillou*. Ce type de configuration est distinct des cas présentés précédemment. Il semble qu'il s'agisse ici d'un cas de *décumul du relatif* tel qu'a pu le relever Guiraud (1966) (*qu'...il*), lui permettant d'insérer son incise à l'intérieur du décumul du pronom relatif.

Dans ce dernier extrait, nous retrouvons une des possibilités de l'UCT composée projetée par le segment [*il y a SN*] que nous avons décrit dans notre étude de la construction présentative clivée chez l'adulte, qui est la possibilité de produire une insertion entre le segment [*il y a SN*] et la seconde partie de l'UCT composée projetée par ce premier segment, qui se réalise dans cet extrait par une proposition avec un pronom personnel comme élément de reprise.

Dans les divers extraits proposés dans cette partie, qui comportent des configurations syntaxiques du type *il y a SN il*, nous observons que si des insertions peuvent être réalisées entre les deux parties de l'UCT composée, il n'est pas marqué de pauses à la suite du segment [*il y a SN*], l'adulte ne produit pas de continuateur.

11.5.2 Les configurations syntaxiques du type [il y a SN] ça...

Nous observons également dans notre corpus, un autre type de configurations syntaxiques, moins fréquent, dans lesquelles le segment [il y a SN] n'est pas suivi par une proposition dans laquelle l'élément de reprise est un pronom relatif ou un pronom personnel, mais un pronom démonstratif. Dans l'extrait 133, l'enfant doit expliquer une incongruité sur une planche de jeu, dans le jeu de la sorcière. Il s'agit d'un chausson de danse qui a été placée au pied d'un homme en costume.

Extrait 133 : FNRS Acquisition Laëtitia 381 (4 ;09 ans)

1 Ad &a:h ben oui tu as raison mais ça c'est une autre histoire .h
2 regarde en-dessous . qu'est ce qu'il se passe ici/
3 L il y a .. un: soulier/
4 Ad ouai:s/&
5 L &bien . .h et ça c'est pour faire (de) la danse
6 Ad ça c'est pour faire de la danse .h ... c'es:t c'est des
7 chaussures pour faire de la danse/
8 L mhm
9 Ad a::h/

Au début de l'extrait, l'enfant vient d'évoquer une incongruité qui ne correspond pas à la carte qui a été piochée et décrite précédemment. L'adulte prend la parole à la ligne 1 et aide l'enfant à trouver l'incongruité qui correspond à la carte piochée en lui indiquant dans quelle partie de la planche de jeu chercher l'incongruité (*qu'est ce qu'il se passe ici/*, ligne 2). L'enfant prend la parole à la ligne 3 avec le présentatif *il y a* suivi d'un syntagme nominal indéfini (*un: soulier/*) marqué par un mouvement prosodique ascendant.

A ce stade l'enfant n'a pas explicité la bêtise de la sorcière de manière adéquate. L'adulte ne valide donc pas la réponse de l'enfant à la ligne 4 mais produit un continuateur (*ouai:s/&*) pour signaler qu'il laisse la parole à l'enfant. L'enfant poursuit son tour de parole à la ligne 5 et, après les marqueurs discursifs *bien* et *et*, produit le pronom démonstratif *ça*, coréférentiel avec le syntagme nominal à la suite *d'il y a*.

Ce pronom est également disloqué à gauche, puisque repris par le pronom *c'* et suivi par la proposition *est pour faire (de) la danse*. Ce faisant elle évoque, sans l'expliciter, une

incongruité de la planche qui est un monsieur représenté sur la planche de jeu qui porte une ballerine.

L'adulte répète la fin du tour de l'enfant à la ligne 6, et le reformule après une aspiration et une pause (*c'es:t c'est des chaussures pour faire de la danse/*). L'enfant valide cette reformulation à la ligne 8.

Nous avons illustré chez l'adulte ce type de construction syntaxique chez l'adulte. Nous avons relevé ce type de configuration dans le contexte actionnel de la constitution de liste dont chaque élément était commenté. Nous observons, dans cet extrait, que ce type de configuration syntaxique peut se déployer de manière comparable avec un premier segment, le segment [*il y a SN*], suivi d'une réaction de l'interlocuteur.

Cette réaction de l'interlocuteur peut être un continuateur par exemple, qui dans certains cas indique que le locuteur peut continuer son tour de parole et que l'élément évoqué est validé par les participants de l'échange ou encore, comme c'est le cas ici, que le locuteur est invité à poursuivre dans la mesure où l'activité engagée suppose un peu plus que le simple pointage d'un élément.

Le fait que le segment [*il y a SN*] puisse projeter la constitution d'une UCT composée offre la possibilité au locuteur d'organiser une séquence conversationnelle en étendant son tour de parole et ouvre la possibilité de produire divers types de configurations syntaxiques, en fonction de l'activité les participants de l'échange sont engagés. Dans tous ces cas, la réalisation de cette projection dépend de l'activité accomplie par les participants de l'échange, de l'emplacement séquentiel du segment [*il y a SN*] et est signalé par le contour prosodique de ce segment et la pause qui peut survenir au terme de ce dernier.

11.5.3 L'absence d'élément de reprise

Il existe encore un autre type de configuration syntaxique impliquant *il y a* que nous avons relevé dans notre corpus, à savoir un segment [*il y a SN*] qui ne serait pas suivi d'une proposition comportant un élément de reprise. Dans ce type de configuration syntaxique, le SN du segment [*il y a SN*] occupe à la fois la position syntaxique à la suite d'*il y a* et celle d'argument de la proposition suivante. L'extrait suivant, qui illustre ce type de construction, est une séquence de conversation à propos des programmes de télévision que regarde l'enfant.

Extrait 134 : FNRS Acquisition Laëtitia 459 (4 ;09 ans)

- 1 Ad non/ je sais plus . et puis euh tu regardes quoi d'autre/
2 L je regarde aussi . euh charles (erchard)
3 Ad c'est quoi ça/ . je connais pas [moi
4 L [c'est c'est des dessins animés
5 Ad ouais [et qu'est-ce que c'est explique exp-
6 L [ouais . il y a .h il y a il y a que que il y a le
7 méchant .h est noi:r avec euhm ((claquement de langue)) un^euhm
8 un vieil habit\ . un (tout vieil habit)\ ((claquement de langue))
9 pis lui .h lui il veut prendre tout qu'est ce que c'est
10 brillant
11 Ad ah bon/

L'adulte demande à l'enfant de décrire un programme de télévision qu'il a évoqué précédemment. L'enfant prend la parole à la ligne 6 en chevauchement avec l'adulte. Elle produit le présentatif *il y a* qu'elle répète à 3 reprises, vraisemblablement du fait de ce chevauchement. Puis elle produit le syntagme nominal défini *le méchant*. Après une aspiration, l'enfant produit la proposition *est noi:r*, sans élément de reprise.

11.5.4. A propos de ces autres configurations syntaxiques

Dans cette partie 11.5, nous avons relevé des configurations syntaxiques dans lesquelles le segment [*il y a SN*] était suivie d'une proposition avec un élément de reprise qui n'était pas un pronom relatif mais un pronom personnel ou un pronom démonstratif. Nous avons vu également que l'absence d'un élément de reprise pouvait également être observée.

Dans tous ces cas, nous pouvons observer un mouvement prosodique sur l'expression référentielle à la suite d'*il y a* ainsi qu'une pause qui peut être marquée à la suite du segment [*il y a SN*]. Une réaction des autres participants de l'échange peut encore être produite à cet emplacement séquentiel avec la poursuite du tour de parole de l'enfant.

Ainsi, le segment [*il y a SN*] peut projeter, en fonction de l'activité engagée et de son emplacement séquentiel, une poursuite du tour de parole du locuteur et la réalisation d'une UCT composée. C'est cette projection d'un tour complexe qui permet la réalisation de ces divers types de configuration syntaxique.

11.6. D'autres types de segment initiaux

Dans cette partie relative aux configurations impliquant le segment [*il y a SN*], nous avons montré de quelle manière le segment [*il y a SN*] permettait d'organiser une séquence dans la conversation entre un enfant et un adulte, en établissant une liste par exemple, ou en constituant une UCT composée, les participants de l'échange s'orientant conjointement vers la réalisation de ces divers types de séquence en participant à sa production de manière collaborative. Au niveau formel, nous avons relevé diverses configurations syntaxiques dans lesquelles ce segment pouvait être impliqué, parmi lesquelles la construction présentative clivée ou des configurations dans lesquelles ce segment n'a pas de continuité syntaxique.

Nous avons montré que le segment [*il y a SN*] pouvait constituer une UCT composée dans laquelle l'enfant porte tout d'abord l'attention de l'adulte sur un élément, dans une première partie, avant que la seconde partie de cette UCT composée ne soit produite, par l'enfant ou par l'adulte, après une éventuelle réaction des autres participants de l'échange.

Nous avons encore relevé d'autres formes de déploiement de la construction présentative clivée, et de ces autres configurations syntaxiques, dans lesquelles le segment [*il y a SN*] n'est pas clairement délimité par une pause et suivi d'une réaction des autres participants de l'échange. Dans ces cas, l'activité engagée, la description d'une incongruité, ne suppose pas l'ouverture d'une séquence conversationnelle dans laquelle l'élément évoqué serait le topique qu'il faudrait soumettre à la négociation avec les autres participants de l'échange. Dans ce cas, il s'agit d'évoquer un événement sans que le personnage impliqué dans cet événement ne soit mis en avant.

Nous avons choisi d'illustrer dans cette partie d'autres segments comparables au segment [*il y a SN*] sur le plan formel et qui peut être impliqué dans le même type d'UCT composée dans lequel un élément est évoqué dans une première partie et repris dans une seconde partie. Ces segments sont utilisés dans des contextes comparables au segment [*il y a SN*], à savoir la présentation d'un élément dans les récits, la description d'images ou encore la construction de liste, et peuvent être impliqués dans divers types de configuration syntaxique. Les différences observées entre ces divers segments et le segment [*il y a SN*] nous permettent de préciser les contextes de production du segment [*il y a SN*], et notamment les genres de discours dans lesquels et les activités au cours desquels ces segments sont produits.

11.6.1. Il était une fois

Le premier type de segment que nous avons choisi d'illustrer ici est le segment [*il était une fois SN*]. Nous ne relevons que très peu d'occurrences dans notre corpus et dans un seul genre de discours, le récit à partir d'une histoire en images. Ce type de configuration syntaxique est en effet à l'univers du conte et un enfant l'utilise ainsi dans un récit, dont le début est repris ici dans l'extrait 135 à partir d'une histoire en images que nous proposons aux enfants dans nos données.

Extrait 135 : FNRS Acquisition Anne 1399 (6 ;04 ans)

```
1  Ad  allez
2  A    .h il était une fois deux garçons qui se rencontraient\ un des
3      deux garçons/ . s'encoubla . dans un caillou\ . et ça poussa
4      l'autre\ .h
```

Après l'invitation de l'adulte de commencer son récit, l'enfant commence son tour de parole à la ligne 2 avec *il était une fois* suivi du syntagme indéfini *deux garçons* suivi d'une proposition relative (*qui se rencontraient*) qui s'achève par un mouvement prosodique ascendant.

Si ce dernier segment présente le point commun avec le segment [*il y a SN*] de pouvoir être impliqué dans une construction bipartite avec une proposition relative en permettant d'introduire des éléments dans un récit, il se différencie de ce dernier dans la mesure où il est fortement associé à l'univers du conte. Dans cet extrait, l'enfant produit d'ailleurs des verbes au passé simple, qui est un temps caractéristique de ce genre de discours. Par ailleurs ce segment est produit en début de conte et est impliqué dans la présentation des personnages principaux des récits. Nous avons relevé au contraire des segments [*il y a SN*] dans divers genres de discours et divers types d'activités. Par ailleurs, ce segment pouvait être utilisé pour divers éléments du récit et à diverses occasions. Nous avons en effet relevé des cas où le segment [*il y a SN*] pouvait être utilisé afin d'évoquer des éléments secondaires d'un récit, des personnages ou des éléments du décor. Dans cet extrait, un élément inanimé est évoqué dans un syntagme prépositionnel (*s'encoubla . dans un caillou*). Par ailleurs, nous avons relevé des constructions du type *il y a en a un* afin d'évoquer la partie d'un ensemble d'un référent. Dans cet extrait, un des enfants parmi les deux enfants introduits à la suite d'*il était une fois* est mentionné à l'aide d'un syntagme nominal en fonction sujet (*un des deux garçons*).

11.6.2. Les verbes de possession

Un second type de segment dans lequel un élément apparaît en fin de proposition, à la suite, comme dans *il y a*, du verbe *avoir*, est un segment du type [*PRO*_{1ère/2ème pers.} – *avoir* – *SN*]. Dans son étude relative aux présentatifs, Morel (1992) évoque ce type de segment qu'elle classe parmi les *présentatifs existentiels*. Elle distingue ce type de segment du segment [*il y a SN*]. En effet, dans ce type de segment, les participants de l'échange sont proposés comme *support d'un repérage de l'information* de manière déictique, tandis que dans le cas d'*il y a* il s'agirait d'un *repérage textuel*. Morel (1992) propose également une distinction entre les segments comportant un pronom de 1^{ère} personne, pour lesquels le locuteur est au centre de ce repérage, des segments comportant des pronoms à la seconde personne, pour lesquels le locuteur se *désengage* de ce repérage et effectue un repérage en fonction d'un, de plusieurs, des participant(s) de l'échange.

Dans l'extrait suivant, l'enfant évoque divers éléments d'un jeu alors qu'elle explique les règles du jeu à l'adulte.

Extrait 136 : FNRS Acquisition Anne 461 (6 ;04 ans)

1 A bah . quand euh s- après il y a des trous . deux trous puis ça
2 atterrit sur quelque chose soit sur le poisson d'arielle .h
3 soit sur eu::h .h un: . il y a des grottes avec des bijoux/ .
4 pis bah tu as des bijoux pis .. si ça atterrit sur un: bijou tu
5 dois aller dans la grotte/ .h pis si ça ratterrit sur le
6 poisson je sais plus ce que tu dois faire\
7 Ad mhm

Dans cet extrait, l'enfant évoque divers éléments du jeu en question. Il produit pour ce faire le présentatif *il y a* suivi par *des trous*, réparé par *deux trous* à la ligne 1, *des grottes avec des bijoux* à la ligne 3. Il évoque à nouveau les *bijoux* à la ligne 4, mais cette fois à l'aide du verbe de possession.

Il utilise ainsi ces deux types de segment afin d'orienter l'attention de l'adulte sur certains éléments du jeu. Dans chacun des cas, un commentaire suit l'évocation des éléments : *pis ça atterrit sur quelque chose* à la ligne 1, avec des bijoux à la ligne 3 et *pis ça atterrit sur un bijou* à la ligne 4.

La distinction entre ces divers segments est que les deux premiers ne sont pas suivis de commentaires qui concernent le joueur tandis que le segment *tu as* est suivi d'une instruction destinée au joueur *tu dois aller* dans la grotte et *tu dois faire*, davantage liée à la situation de jeu dans laquelle peut se trouver le joueur.

Dans l'extrait suivant, l'enfant décrit la carte qu'il vient de piocher dans le jeu de la sorcière.

Extrait 137 : FNRS Acquisition Michaël 302 (4 ;11 ans)

1 Ad c'est à ton tou:r
 2 (0.7)
 3 M alors (3.9) alors moi: j'ai eu:h (1.4) euh: faut que je réfléchisse
 4 un petit peu/
 5 Ad bah oui il faut que tu [réfléchisses encore
 6 M [j'ai: j'ai deux oiseaux avec une fenêtre
 7 Ad .h al[ors
 8 M [et puis . le blanc\ .. [c'est blanc\&
 9 Ad [mhm
 10 Ad &c'est blanc/
 11 M oui
 12 Ad qu'est ce qui est blanc
 13 (1.5)
 14 M eu:::h
 15 (2.5)
 16 M on dirait presque de la neige
 17 (0.7)
 18 Ad ah bon/

Dans cet extrait, l'enfant commence à produire *j'ai* à la ligne 3, avec des répétitions et des allongements comme nous avons pu l'observer pour le segment [*il y a SN*] lorsqu'il est situé en début de tour de parole. Il interrompt son projet syntaxique en le reprenant à la ligne 6 avec *j'ai: j'ai deux oiseaux avec une fenêtre*.

Comme dans l'extrait précédent, la production de ce segment avec un pronom personnel survient alors qu'un des participants de l'échange, ici le locuteur, est directement concerné par le pointage, dans la mesure où il est en train de décrire une image qu'il vient de pointer et que lui seul voit. Nous avons vu précédemment que le segment [*il y a SN*] peut être produit dans ce même contexte. Nous observons également que le segment [*pronom personnel + avoir*] est moins

susceptible d'être produit dans les récits, contrairement au segment [*il y a SN*] qui peut être produit dans ce contexte.

Cependant, ces deux extraits nous ont permis d'observer que le verbe *avoir* permet lui aussi de pointer des éléments et d'établir une liste ou d'organiser, comme nous avons pu le voir dans l'extrait précédent une séquence conversationnelle.

11.6.3. Les verbes de perception

Nous observons également un autre type de segment dans nos données, le segment [*PRO1ère/2ème pers - verbe de perception - SN*] fréquemment comparé aux présentatifs dans la littérature.

L'extrait 138, illustre la construction de liste à l'aide du segment [*je vois SN*]. Dans cet extrait, les participants de l'échange jouent au jeu de la sorcière.

Extrait 138 : FNRS Acquisition Anne 363 (6 ;04 ans)

1 A [oui
2 Ad [allez à toi . on mélange on mélange on mélange
3 A mh: alors . su:r . ma carte
4 Ad mhm
5 A je vois un robinet
6 Ad mhm
7 A ver:t . avec euh une eu:h ce qu- en fait ce qu'elle avait sur la
8 tête avant/ la dame . j- je [(sais même plus)&
9 Ad [d'accord
10 A &comment ça s'appelle
11 Ad oui c'est une passoire
12 A une passoire .h et une théière et des assiettes
13 Ad d'acc[or:d OK
14 A [je crois que c'est à toi

A la ligne 4, l'enfant produit un verbe de perception (*je vois*) suivi d'une expression référentielle indéfinie (*un robinet*). A la suite de ce segment, l'adulte produit un continuateur à la ligne 6. L'enfant poursuit son tour de parole à la ligne 7 avec un adjectif qualificatif à propos du robinet (*ver:t*) et un début de syntagme prépositionnel (*avec euh une*). Elle interrompt ce projet syntaxique avec une hésitation, puis elle ouvre une parenthèse pour demander la dénomination d'un objet de la carte qu'elle ne connaît pas, la *passoire* (*ce qu- en fait ce qu'elle avait sur la tête avant/ la dame . j- je [(sais même plus)comment ça s'appelle*).

L'adulte donne la dénomination en question à la ligne 11 (*c'est une passoire*) que l'enfant répète à la ligne 12, s'engageant ainsi dans une construction de liste, dont les éléments sont coordonnés par le coordonnant *et* (*et une théière et des assiettes*) sans qu'il soit possible de déterminer si ces éléments de la liste sont en continuité syntaxique avec le verbe de perception de la ligne 5 ou avec la préposition de la ligne 7.

L'adulte marque son accord à la ligne 13, initiant une clôture de la séquence de description, et l'enfant clôt la séquence en donnant le tour à l'adulte, en chevauchement avec le tour de l'adulte.

L'extrait suivant est une autre illustration du segment [*PRO*_{1ère/2ème pers} *verbe de perception SN*] impliqué dans la construction de liste. Les participants de l'échange jouent à nouveau au jeu de la sorcière.

Extrait 139 : FNRS Acquisition Anne 517 (6 ;04 ans)

1 Ad ah oui c'est ça ouais t'as raison\ (vas-y; oui)
 2 (4.2)
 3 A ((respiration bruyante)) dan:s . je vois une baignoire avec une
 4 éponge/
 5 Ad mhm
 6 A sur un: . quelque part sur un: . je sais pas où .h . pis avec
 7 un crocodile en jouet\
 8 Ad .h avec un crocodile en jouet\ bah je crois
 9 [que c'est à toi hein
 10 A [je crois que c'est moi

Dans cet extrait, l'enfant commence à décrire sa carte à la ligne 3. L'enfant produit le verbe de perception (*je vois*) suivi d'un syntagme nominal indéfini (*une baignoire*) et d'un syntagme prépositionnel (*avec une éponge/*). Cet ensemble s'achève par un mouvement prosodique ascendant.

L'adulte produit un continuateur à la ligne 5. Ensuite, l'enfant reprend la parole à la ligne 6, en produisant un syntagme prépositionnel (*sur un: . quelque part sur un: . je sais pas où*), construisant l'espace dans lequel est pointé la *baignoire*. Après la préposition *avec*, un autre élément est alors pointé (*un crocodile en jouet*, ligne 7), marqué par un mouvement prosodique descendant.

L'adulte valide le tour de parole à la ligne 8, en répétant la fin du tour précédent et attribue le tour de rôle de jeu à l'enfant alors que l'enfant s'attribue également le tour de parole à la ligne 10 en chevauchement.

Nous retrouvons à nouveau ce même type de configuration dans l'extrait 140. Il s'agit encore ici de la description d'une carte dans le jeu de la sorcière.

Extrait 140 : FNRS Acquisition Laëtitia 242 (4 ;09 ans)

1 L pourq- . non c'est à moi&
2 Ad &ben oui .h je te fais des blagues des fois j'essaie de
3 tricher&
4 L &je vois un poisson/
5 (0.7)
6 Ad mhm
7 L avec un mur
8 (1.0)
9 Ad un poisson avec un mur\ .h mhm::[::
10 L [dans un bol
11 (0.6)
12 Ad a::h ... dans un bol/ ou dans un aquarium/
13 L dans un aquarium
14 Ad dans un aquarium .

Dans cet extrait, après avoir négocié son tour de jeu des lignes 1 à 3 avec l'adulte, l'enfant prend la parole à la ligne 4 et produit un verbe de perception *je vois* suivi d'un syntagme nominal indéfini (*un poisson/*), marqué par un mouvement prosodique ascendant.

Après une pause de 0.7 secondes, l'adulte produit un continuateur à la ligne 6 et l'enfant reprend la parole pour produire un syntagme prépositionnel *avec un mur*. Après une nouvelle pause, l'adulte répète ce que vient de dire l'enfant (*un poisson avec un mur*) et produit un continuateur.

L'enfant ajoute à nouveau un syntagme prépositionnel à la ligne 10 (*dans un bol*) en chevauchement avec l'adulte. Après une pause, l'adulte répète ce que vient de dire l'enfant et le répare en indiquant qu'il ne s'agit pas d'un *bol* mais d'un *aquarium*. L'enfant valide cette réparation en la répétant à la ligne 13 et l'adulte clôt cette réparation et la séquence en répétant à nouveau ce segment.

Nous retrouvons donc ici le format décrit avec la présentative clivée, à savoir un mouvement prosodique au terme du segment [*je vois SN*], une pause et un continuateur de la part des participants de l'échange, puis une poursuite du tour de parole du premier locuteur.

Dans ces extraits, le segment [*PRO_{1ère/2ème pers} verbe de perception SN*] est produit lors de l'entrée dans la liste. Les éléments de la liste sont alors coordonnés par la préposition *avec* ou reliés par une préposition spatiale, les uns par rapport aux autres. L'adulte participe à l'élaboration de cette liste par des reformulations et des continueurs et participe à la clôture de la construction de liste.

L'extrait suivant est également une description d'une carte dans le cadre du jeu de la sorcière.

Extrait 141 : FNRS Acquisition Laëtitia 328 (4 ;09 ans)

1 Ad mhm . .h ok .h c'est à qui de jouer là/
 2 L à moi
 3 Ad c'est à toi . vas-y joue alors
 4 (2.2)
 5 L je vois . un monsieu::r/
 6 Ad ouais&
 7 L &qui est sur un mu::r/ .h et un téléphone
 8 (0.8)
 9 Ad alors un monsieur qui est sur un mur et un téléphone alors moi eu:h
 10 sur ma planche ben j'ai un téléphone

Nous retrouvons, dans cet extrait, le segment du type [*je vois SN*] (*je vois . un monsieu::r/*), à la ligne 5, qui s'achève par un mouvement prosodique ascendant et un allongement sur la dernière syllabe.

Ce segment est à nouveau suivi d'un continuateur de l'adulte à la ligne 6 (*ouais&*). A la suite de ce continuateur, l'enfant poursuit son tour de parole à la ligne 7 par une proposition relative (*&qui est sur un mu::r/*). Le format est donc là encore comparable à celui décrit dans le cas de la présentative clivée en *il y a*. Cette proposition relative participe à la description de la carte.

Après une aspiration par un coordonnant (*et*) et un autre élément est produit une expression référentielle indéfinie (*un téléphone*) en continuité syntaxique avec le *je vois* de la ligne 5.

L'adulte clôt cette séquence de description à la ligne 8 en reprenant les divers éléments pointés par l'enfant.

Une réaction de l'adulte survient à nouveau au terme du segment [*PRO*_{1ère/2ème pers} *verbe de perception SN*] dans l'extrait suivant.

Extrait 142 : FNRS Acquisition Laëtitia 1873 (4 ;09 ans)

1 L à moi
2 Ad à toi/
3 (2.1)
4 L je vois . un perroquet/
5 Ad mhm
6 L qui est (sur) dessiné en peinture (1.2) .h il est accroché sur
7 un clou
8 Ad mhm
9 L et . je vois encore . un mur rose . avec des triangles (1.0) jaunes
10 Ad ou[ais
11 L [et- et roses et c'est tout
12 Ad et c'est tout/
13 L mhm
14 Ad d'accord/ ok .h ben: eu:::h ... ouais c'est à moi

L'enfant produit le verbe de perception (*je vois*), à la ligne 4, suivi d'un syntagme indéfini (. *un perroquet*/) qui s'achève par un mouvement prosodique.

Ce segment est suivi d'un continuateur de l'adulte (*mhm*) à la ligne 5 et d'une proposition relative produite par l'enfant (*qui est (sur) dessiné en peinture*) à la ligne 6, à propos de l'élément présenté à la ligne 4. Après une pause d'1,2 secondes et une aspiration, un commentaire est ajouté à propos du référent *perroquet* qui est repris par un pronom personnel suivi d'un prédicat (*il est accroché sur un clou*).

Après un nouveau continuateur de l'adulte, l'enfant produit un nouveau verbe de perception et évoque encore un autre élément à l'aide d'un verbe de perception à la ligne 9 en s'engageant dans la constitution d'une liste (*un mur rose . avec des triangles (1.0) jaunes et- et roses et c'est tout*).

L'adulte répète la fin du tour de l'enfant à la ligne 12 pour vérifier qu'il n'y a rien d'autre sur la carte et l'enfant acquiesce à la ligne 13. L'adulte clôt donc cette séquence de description et indique qu'il s'agit d'une carte qui correspond à sa planche de jeu.

Au travers de ces exemples, nous avons pu voir de quelle manière les verbes de perception peuvent participer également à l'élaboration d'une liste, de la même manière que le segment [*il y*

a SN]. Nous avons également relevé le fait que ce segment pouvait également s'achever par un mouvement prosodique, être suivi par un continuateur des autres participants de l'échange qui montrent ainsi qu'ils s'orientent vers la poursuite du tour de parole du locuteur qui est réalisé dans ces extraits sous la forme d'une proposition relative.

11.6.4 Les configurations syntaxiques impliquant « *c'est* »

Le segment [*c'est SN*] est une autre segment syntaxique qui est parfois étudié conjointement ou comparé avec le segment [*il y a SN*] (cf. Léard, 1992; Lambrecht, 1994). Dans ce premier extrait, il s'agit d'un récit à partir d'une histoire en images.

Extrait 143 : FNRS Acquisition Anne 1304 (6 ;04 ans)

1 Ad OK . alors je retourne . je cache
2 A alors c'est un petit garçon/ deux petits garçons qui arrivent
3 .h pis qui se rencontrent\ .h ensuite il y en a un qui se
4 dit .. tu joues avec moi/

Dans cet extrait, l'adulte commence par cacher les images et l'enfant commence le récit à la ligne 2. L'enfant produit le présentatif *c'est* suivi du syntagme nominal *un petit garçon* portant un mouvement prosodique ascendant. Ce syntagme est réparé (*deux petits garçons*) et est suivi d'une proposition relative (*qui arrivent*). A la suite de cette proposition relative, à la ligne 3, l'enfant produit un marqueur discursif (*pis*) suivi d'une autre proposition relative (*qui se rencontrent*). Les éléments évoqués dans le segment [*c'est SN*] sont ensuite repris dans la suite du récit.

Ce segment [*c'est SN*] permet donc ici, comme [*il y a SN*], d'introduire dans le récit un élément. Par ailleurs, comme nous avons pu le voir pour *il y a*, ce type de construction est extensible et le segment [*c'est SN*] peut être suivi par plusieurs propositions relatives.

Dans l'extrait suivant, il s'agit pour l'enfant de réaliser un nouveau récit à l'adulte, à la suite du récit présenté dans l'extrait précédent, à partir de la même histoire en images. Il s'agit ici de la reprise de l'extrait 133.

Extrait 144 : FNRS Acquisition Anne 1354 (6 ;04 ans) (reprise de l'extrait 133)

1 Ad .h tu me la racontes une fois pis après on va chercher
2 quelqu'un/ je ferme\ . d'accord/ . tu recommences ça pis moi je me
3 tais je dis plus rien je t'aide plus &mais j'ai même pas besoin de
4 t'aider parce que tu es très forte alors
5 A alors/
6 Ad dis moi
7 A c'étaient deux petits garçons
8 Ad mhm
9 A qui se rencontraient\ . et il y en a un/ . qu'en allant vers
10 l'autre/ . il s'est encoublé dans un caillou\ .h pis/ . tout
11 d'un coup/ il tomba . il tomba/ [. sur l'autre . garçon
12 Ad [mh
13 Ad mhm

Dans cet extrait, l'adulte invite l'enfant à produire à nouveau un récit de la ligne 1 à la ligne 5. L'enfant commence son récit à la ligne 6, puis commence à produire le présentatif *c'est*, conjugué à l'imparfait, suivi du syntagme nominal indéfini *deux petits garçons*. L'adulte produit un continuateur à la ligne 8 et l'enfant poursuit son tour de parole à la ligne 9 par une proposition relative *qui se rencontraient*\. Le récit se poursuit ensuite à propos d'un de ces deux enfants.

De la même manière qu'on a pu l'observer à la suite du segment en [*il y a SN*], le segment [*c'est SN*] peut encore être suivi d'une proposition ne comportant pas de pronom relatif coréférentiel avec le SN à la suite de *c'est* mais un pronom personnel. Dans l'extrait 145, il s'agit du récit à partir d'une histoire en images.

Extrait 145 : FNRS Acquisition Laëtitia2 153 (4 ;09 ans)

1 Ad alors
2 (4.8)
3 L c'est coco il il . [il se pousse

Dans cet extrait, l'enfant commence par évoquer un premier personnage en lui attribuant un prénom *coco*, à la suite du présentatif *c'est*. Ce segment [*c'est SN*] est suivi du pronom personnel *il*, qui est répété deux fois, et du prédicat *se pousse*.

Dans l'extrait suivant, les participants de l'échange jouent au jeu de la sorcière.

Extrait 146 : FNRS Acquisition Anne 297 (6 ;04 ans)

1 A à toi
2 Ad à moi . on mélange on mélange on mélange hop là: .h alors moi
3 j'ai un plat donc déjà je vois un four/ . qui est ouvert/ .h et
4 puis je vois un plat dedans\ un plat orange et puis euh et puis
5 voilà\ . c'est tout ce que je vois . je crois que c'est à moi
6 A oui
7 Ad ((rires)) c'est à moi [et
8 A [c'est le lapin dans un chapeau
9 Ad bah oui qu'est ce qu'il fait là/
10 A bah ((rires)) il f-
11 Ad ((rires))
12 A rien . en fait c'est un lapin parce que ça se mange de la viande de
13 lapin [mais un lapin vivant euh::&
14 Ad [ah oui ça se mange
15 Ad & dans un four et puis surtout hé dans un chapeau
16 A ((rires)) oui
17 Ad c'est bizarre ça non/
18 A oui
19 Ad oui c'est un petit peu bizarre .h donc euh bah on cache alors .
20 d'accord mais en tout cas c'était rigolo
21 A ((rires)) oui

A la suite de la description de la carte de l'adulte, l'enfant prend la parole à la ligne 8 en chevauchement avec l'adulte, pour indiquer que la bêtise de la sorcière est un lapin vivant, dans un chapeau, lui-même situé dans un four. Elle évoque cet élément à l'aide de *c'est* suivi du syntagme nominal *le lapin* et du syntagme prépositionnel *dans un chapeau*.

A la ligne 9, l'adulte joue la surprise par rapport à cette bêtise et demande à l'enfant ce que fait ce lapin dans le four. L'enfant commence à répondre à cette question à la ligne 10 et s'interrompt. Elle reprend la parole à la ligne 12 en répondant à la question de l'adulte avec un autre projet syntaxique en limitant sa réponse à *rien*. Après une courte pause, elle explicite sa réponse. Elle commence son explication par la proposition *c'est un lapin*. Dans ce cas, davantage que de pointer un élément, il s'agit d'identifier la bêtise en la dénommant.

Si le segment [*c'est SN*] permet de porter à l'attention des autres participants de l'échange, un élément à la manière du segment [*il y a SN*], nous voyons que, comme chez l'adulte, il peut également servir à apporter une dénomination ou une spécification ce qu'illustre l'extrait suivant.

Dans l'extrait suivant, l'adulte et l'enfant joue au jeu de la sorcière.

Extrait 147 : FNRS Acquisition Anne 401 (6 ;04 ans)

1 Ad bah oui c'est à toi
2 A [c'est ça non/
3 Ad [mais alors . (qui) ça peut être ... a::h d'accord et tu as une
4 idée de ce qui se passe dans cette bêtise là/
5 A ouais
6 Ad [qu'est ce que c'est/
7 A [(c'est) c'est une sirène qui regarde un miroir et puis elle
8 est assise sur <le:> ((en riant)) le bord de la baignoire
9 Ad bah ouais . et puis c'est normal d'avoir une sirène sur sa salle de
10 bain/
11 A non pis en plus il y a un palmier

Dans cet extrait, il s'agit de décrire une incongruité provoquée par la sorcière. Suite à la question de l'adulte à la ligne 3 (*tu as une idée de ce qui se passe dans cette bêtise là/*), l'enfant répond par l'affirmative et commence à expliquer cette incongruité en chevauchement avec une nouvelle question de l'adulte à la ligne 6. L'enfant produit le présentatif *c'est* suivi du syntagme nominal (*une sirène*) et d'une proposition relative (*qui regarde un miroir*). Elle poursuit alors sa description par un coordonnant (*et puis*), un pronom personnel reprenant la *sirène* en question, en indiquant sa position sur la baignoire. L'adulte clôt cette explication de la bêtise de la sorcière à la ligne 9 en demandant si cette bêtise était normale.

Dans ce cas, comme dans les configurations syntaxiques impliquant *il y a* produites dans le même contexte actionnel, les deux propositions de la construction clivée en *c'est* sont produites sans pause à la suite du segment [*c'est SN*].

Dans l'extrait suivant, l'enfant et l'adulte jouent avec le jeu de la sorcière.

Extrait 148 : FNRS Norman 383 (5 ;09 ans)

1 N a::h c'est encore à toi
2 Ad encore/ bah on va mélanger alors ça va pas . vas y remets là si
3 tu veux on va les mélanger .. sinon c'est pas du jeu sinon
4 N peut-être que c'est que à toi
5 Ad hein/ non j'ai des cartes aussi à moi
6 N c'est un corps
7 Ad ah . alors et puis c'est tout/
8 N avec un: lin:ge
9 Ad ouais
10 .
11 N non . pis des petites gouttes d'eau qui sortent
12 Ad il y a des petites gouttes d'eau qui sortent/ aussi/
13 M mhm
14 Ad a::h d'accord
15 ((un autre enfant arrive AUT))

A la ligne 6, l'enfant commence à évoquer un élément sur sa carte (*un corps*) à la ligne 6 à la suite du présentatif *c'est*. L'adulte prend alors la parole à la ligne 7 en marquant sa surprise et, après une courte pause, il demande s'il s'agit de l'unique élément de la carte. L'enfant prend alors la parole à la ligne 8 en ajoutant un élément (*avec un: lin:ge*) en continuité syntaxique avec le segment [*c'est SN*] de la ligne 6. L'adulte produit un continuateur à la ligne 9 et, après une petite pause, l'enfant prend la parole à la ligne 10 et ajoute un troisième élément, à ce qui constitue une forme de liste (*des petites gouttes d'eau qui sortent*). A la ligne 12, l'adulte marque son approbation en reprenant le tour de parole de l'enfant. De manière intéressante, il produit le présentatif *il y a* suivi d'une reprise lexicale du tour de l'enfant : les *petites gouttes d'eau qui sortent*. L'enfant marque son approbation suite à cette question.

Ainsi, il semble que le segment [*c'est SN*] partage, du moins chez l'enfant un certain nombre de fonctionnalités avec le segment [*il y a SN*]. Il présente des formats de production comparables. Dans le cas de la clivée, nous observons des segments [*c'st SN*] qui s'achèvent pas des mouvements prosodiques et qui sont suivis par un continuateur de l'adulte avant qu'une proposition relative ne soit produite. Nous avons relevé des constructions du type *c'est SN il* et nous avons enfin encore relevé des segments [*c'est SN*] impliqués dans des constitutions de liste.

11.6.5 D'autres configurations syntaxiques

Dans les chapitres précédents nous avons relevé des constructions syntaxiques dont le format de réalisation est comparable avec les configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SM*]. Nous avons relevé ici des configurations syntaxiques se distinguant de ce type de configuration. Il s'agit principalement de configurations syntaxiques dans lesquelles une expression référentielle est placée en début de proposition, éventuellement suivie d'une autre proposition.

Dans ce premier extrait, l'enfant vient de produire un récit à partir d'une histoire en images. L'adulte discute ainsi avec elle de l'histoire qu'elle vient de raconter.

Extrait 149 : FNRS Laëtitia2 200 (4 ;09 ans)

- 1 Ad mais comment il se fait bobo/
2 L il s'f- avec la pierre
3 Ad avec la pierre/
4 L [oui
5 Ad [il y a une pierre/ ah d'accord
6 L [ouais
7 Ad [et puis après qu'est ce qu'il se passe/
8 L je sais plus . après ils se poussent ils se poussent
9 Ad m::
10 L deux qui se poussent
11 Ad les deux ils se poussent/ et tu sais pourquoi ils se poussent/
12 L mhm

Dans cet extrait, après une séquence à propos de la chute d'un enfant sur une pierre, l'adulte demande à l'enfant, à la ligne 7, ce qui se passe après. L'enfant prend la parole à la ligne 8 et indique qu'elle ne sait pas. Puis, après une courte pause, l'enfant indique que les enfants se poussent. L'adulte produit une marque d'accord à la ligne 9.

A la ligne 10, l'enfant produit le pronom indéfini *deux*, en début de proposition, suivi d'une proposition relative (*qui se poussent*). Cette expression indéfinie est placée en début de proposition et elle est reprise par un pronom relatif.

A la ligne 12, l'adulte reformule le tour précédent de l'enfant en produisant une structure disloquée à gauche (*les deux ils se poussent/*).

Dans cet autre extrait 150, l'enfant doit expliquer la bêtise de la sorcière qui correspond à la carte qui vient d'être décrite.

Extrait 150 : FNRS Acquisition Michaël 532 (4 ;11 ans)

1 Ad eu::h ouais je crois que c'est à toi
2 (1.3)
3 M alors\
4 ..
5 Ad [(explique) moi
6 M [un: monsieur qui fume avec une pipe
7 Ad d'accord
8 M et puis qui a un crayon
9 Ad ah ouais . [d'accord
10 M [pis qu'il écrit
11 Ad alors je crois que:: (0.8) je crois que:: . a::h c'est pa:s . c'est
12 pas à toi . ça doit être à moi alors\ (1.7) c'est à moi/

Dans cet extrait, l'adulte indique que la carte qui vient d'être piochée dans une phase précédente du jeu est à l'enfant. Après une pause, l'enfant prend la parole à la ligne 3 (*alors*) et une pause est marquée. L'adulte relance l'enfant et lui demande de lui décrire la bêtise de la sorcière. L'enfant prend la parole en chevauchement avec le tour précédent de l'adulte et produit un syntagme nominal indéfini (*un: monsieur*) suivi du pronom relatif *qui* et du syntagme verbal *fume avec une pipe*. L'adulte prend la parole à la ligne 7 pour marquer son accord.

A la ligne 8, l'enfant prend à nouveau la parole et produit le marqueur discursif *et puis* suivi du pronom relatif *qui*, reprenant le *monsieur* en question, et du syntagme verbal *a un crayon*. L'adulte marque à nouveau son accord à la ligne 9 (*ah ouais . [d'accord*).

L'enfant poursuit son tour à la ligne 10 avec le marqueur discursif *pis* suivi du pronom relatif *qu'*, du pronom personnel *il* et du prédicat *écrit*. L'adulte indique alors à la ligne 11 que la carte n'est pas à l'enfant mais à lui-même.

Ainsi l'enfant produit ici encore une configuration syntaxique dans laquelle une expression référentielle indéfinie apparaît en début de proposition, sans être précédée d'un présentatif segment *il y a* ou de tout autre structure, telle que celle que nous avons évoquée précédemment, ce qui est classiquement admis comme non préférentiel en français. Par ailleurs, comme la construction présentative clivée, cette expression référentielle indéfinie peut être suivie de plusieurs propositions relatives.

L'extrait suivant illustre également une configuration syntaxique dans laquelle des expressions référentielles sont produites sans être impliquées dans une construction syntaxique. Dans l'extrait suivant, l'adulte et l'enfant viennent de finir de jouer et l'adulte entame une discussion libre avec l'enfant.

Extrait 151 : FNRS Acquisition Michaël 319 (4 ;11 ans)

1 Ad .h tu as- tu aimes bien toi jouer à des jeux comme ça/
 2 M oui
 3 Ad tu en as beaucoup toi/
 4 ...
 5 M oui::^un: petit peu
 6 Ad un petit peu/ . tu joues à quoi/ .. à quoi tu aimes bien jouer toi/
 7 ...
 8 Ad dis moi/
 9 M aux souris
 10 ...
 11 Ad a:h/ . c'est quoi les souris/
 12 M souris . le chat
 13 Ad ouais
 14 M là .. euh . il y a celui qui tient la souris
 15 Ad oui=
 16 M =<stop>((coup de main sur la table)) (0.9) elle est chopée
 17 Ad a:::h d'accord . mais ça tu joues a- tu joues avec quelqu'un ou tu
 18 joues tout seul/

A la ligne 6, l'adulte demande à l'enfant à quel jeu l'enfant joue. Après une relance de l'adulte à la ligne 8, l'enfant répond *aux souris* à la ligne 9, en continuité syntaxique avec le tour de l'adulte. Après une pause, l'adulte marque sa surprise et demande de lui expliquer ce jeu à la ligne 11.

A la ligne 12, l'enfant répond à la question de l'adulte en mimant le jeu. Il produit un nom sans déterminant *souris*, puis après une pause un syntagme nominal défini *le chat* produit une marque d'accord à la ligne 13. A la ligne 14, l'enfant évoque un nouvel espace (adverbe de lieu *là*). Il paraît construire un espace dans le discours en pointant des emplacements physiques et en portant l'attention de l'adulte sur ces emplacements. Il semble qu'il porte l'attention de l'adulte sur ces référents de la même manière qu'il le ferait avec le segment [*il y a SN*]. L'enfant poursuit alors son explication.

11.7. Discussion : Le segment « il y a SN » chez les enfants tout-venant

Dans cette partie nous nous sommes attelés à décrire les configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*] dans des interactions entre des enfants âgés de 5-6 ans et un adulte.

L'étude de telles données nous a permis de préciser certains points. Tout d'abord nous avons pu relever à nouveau le format de production de la construction présentative clivée que nous avons pu relever chez l'adulte. Là encore, nous avons montré que ce format de réalisation était fortement lié à l'activité dans laquelle les participants de l'échange étaient engagés. Dans une activité de récit par exemple, les éléments principaux du récit peuvent être évoqués à l'aide d'un segment [*il y a SN*]. Ce segment est marqué par un mouvement prosodique et suivi par une pause, un emplacement séquentiel où une réaction des interlocuteurs est possible. Le locuteur porte ainsi l'attention des autres participants de l'échange sur cet élément, il soumet la formulation à la validation des autres participants de l'échange à la manière des *try markers* (Sacks, Schegloff, 1973) et propose l'élément évoqué aux autres participants de l'échange à la manière des *topic proffering sequences* (Schegloff, 1996a, 2007). A la suite de la validation de l'adulte, l'enfant poursuit son tour de parole. Nous avons à nouveau montré que, dans ce cas, la construction présentative clivée pouvait constituer une UCT composée, projetée par le segment [*il y a SN*] et vers la réalisation de laquelle les autres participants de l'échange s'orientaient. Nous avons ainsi pu observer comme chez l'adulte des phénomènes de coconstruction et une réexploitation de la projection du segment [*il y a SN*] avec la production de plusieurs propositions relatives.

Nous avons tout d'abord observé que ce format de réalisation pouvait se retrouver dans d'autres types de segments syntaxiques comme les segments [*c'est SN*], [*PRO_{1ère/2ème pers} – verbe de perception – SN*] ou [*PRO_{1ère/2ème pers} – avoir – SN*]. Ces divers segments peuvent cependant être produits dans un nombre de contextes plus restreint par rapport au segment [*il y a SN*]. Par ailleurs, nous avons montré que l'enfant pouvait produire un format comparable à celui de l'UCT composée en produisant des configurations syntaxiques dans laquelle un *SN*, sans présentatif, constitue la première partie et une proposition relative constitue la seconde partie. Le format de production que nous avons observé n'est donc pas associé de manière univoque à la construction présentative, mais plutôt à l'activité accomplie par les participants de l'échange qui suppose qu'un élément soit porté à l'attention des autres participants de l'échange avant la poursuite de la séquence conversationnelle à son propos.

Nous avons également relevé que l'adulte par son étayage pouvait, à l'aide de ses questions, produire de manière collaborative, une séquence comparable avec l'UCT composée décrite. Des questions du type *qu-* pouvait amener l'enfant à évoquer un élément ou encore des questions de type *topic initial elicitor* (Button, Casey, 1985) à proposer un topique conversationnel, reconstruisant ainsi une première partie de cette UCT composée. Une question du type *itemized news enquiry* (Button, Casey, 1984) pouvait alors permettre de reconstituer la seconde partie de cette UCT composée.

Comme pour l'adulte, les constructions syntaxiques produites dans un autre contexte actionnel ne présentent pas nécessairement le même format de production et le même contour prosodique. Nous avons en effet relevé des constructions présentatives clivées produites avec un contour plat ou avec un contour d'inversion de pente (Martin, 2010), dont le premier contour prosodique montant ou descendant projette la réalisation d'un contour prosodique inverse sur la seconde partie de la construction. Nous avons observé de tels formats de production et contours prosodiques dans le contexte actionnel de l'explication d'une incongruité dans le jeu de la sorcière par exemple, ou lorsqu'il était question d'évoquer un événement unique. Dans ces différents cas, il ne s'agit pas de porter l'attention de l'adulte sur un élément mais plutôt d'évoquer un événement. Là encore, cette observation nous a permis d'insister sur le fait que les formats de réalisation observés dépendent grandement de l'activité accomplie par les participants de l'échange et que ces constructions disposaient par ailleurs de fonctionnalités permettant d'accomplir ces activités. Néanmoins, nous avons observé que même dans ce type de format de réalisation, l'adulte pouvait choisir d'intervenir à la suite du segment [*il y a SN*] afin d'étayer la parole de l'enfant. Cet emplacement séquentiel, s'il ne constitue pas un point de transition à proprement parler, il se révèle être un emplacement dans lequel les autres participants de l'échange peuvent intervenir afin de produire un continuateur, proposer une continuité à un premier projet syntaxique ou encore étayer la parole de l'enfant.

L'étude de constructions syntaxiques du type [*il y a SN*] nous a encore permis d'observer que dans les cas où l'évocation de cet élément était attendue, du fait de l'activité en cours ou de la question de l'adulte, ce segment présentait un contour prosodique plat tandis que lorsque cette évocation n'était pas attendue, lorsque l'attention de l'adulte ne se portait pas sur l'élément évoqué ou que le contexte séquentiel ne projetait pas une telle évocation, nous observions un mouvement prosodique pouvait s'observer. Ce segment [*il y a SN*] permet ainsi, lorsque l'attention de l'adulte ne se porte pas sur un élément, ou que le contexte séquentiel ne projette pas l'évocation d'un élément, d'orienter l'attention de l'adulte vers cet élément, de la même façon que le fait le premier segment de la construction présentative clivée dans le format que nous avons

décrit. Cette observation nous permet d'établir un parallèle entre ces deux segments et nous invite à repenser la construction en terme de non-compositionnalité comme a pu le faire Davidse (2000), dans une autre perspective, la proposition relative n'étant réalisée que lorsque l'activité engagée induit une continuité syntaxique au segment [*il y a SN*].

Nous avons encore montré l'implication du segment [*il y a SN*] dans la constitution de listes chez l'enfant. Les éléments listés n'occupent pas nécessairement la position syntaxique à la suite d'*il y a*. Certains éléments peuvent ainsi apparaître dans un syntagme prépositionnel par exemple, ou à d'autres positions syntaxiques. Quelque soit l'emplacement, la prosodie marque les divers éléments de la liste.

12 Les configurations syntaxiques en « il y a » dans les discours d'enfants avec TSDL

Chez l'adulte comme chez l'enfant, nous avons étudié le déploiement des configurations syntaxiques comportant le segment [*il y a SN*] dans l'alternance des tours de parole. Nous avons commencé par nous intéresser à la construction présentative clivée en observant que cette construction syntaxique pouvait constituer une unité de construction de tour composée, projetée par le segment [*il y a SN*], vers la réalisation de laquelle s'orientent les participants de l'échange.

Ces derniers peuvent produire une réaction au terme du segment [*il y a SN*] ou participer à la production de cette construction de manière collaborative en produisant une complétion ou une expansion. Nous avons identifié l'espace à la suite [*il y a SN*] comme un emplacement séquentiel dans lequel les participants de l'échange peuvent intervenir dans le tour de parole du locuteur pour participer à cette production collaborative. L'étude de données produites par des enfants nous a permis d'observer de quelle manière l'adulte pouvait utiliser le format de cette UCT composée pour étayer la parole de l'enfant en intervenant à cet emplacement séquentiel. Nous avons également observé, chez l'adulte comme chez l'enfant, que les participants de l'échange peuvent utiliser cet emplacement séquentiel afin de valider l'élément évoqué par le segment [*il y a SN*]. Une fois cette validation obtenue, l'enfant peut alors poursuivre son tour de parole en produisant une continuité syntaxique au segment [*il y a SN*], qui peut constituer ainsi une première partie d'une UCT composée. En fonction de l'activité dans laquelle sont engagés les participants, la projection d'une continuité syntaxique et la réalisation de cette UCT composée peut donner lieu à la production de diverses structures syntaxiques, la syntaxe étant appréhendée dans notre approche comme un arrangement ad hoc, en fonction du déroulement de l'interaction et de l'activité en cours. Nous avons ainsi pu montrer que le locuteur adulte ou enfant peut produire une grande variété de structures syntaxiques à la suite du segment [*il y a SN*] : une (ou des) proposition(s) relative(s), une (ou des) proposition(s) comportant un élément de reprise du syntagme nominal à la suite d'*il y a*, des pronoms personnels, des pronoms démonstratifs, ou encore des propositions qui utilisent directement le SN à la suite d'*il y a* dans leur structure syntaxique.

Notre intérêt pour l'étude des configurations syntaxiques en [*il y a SN*] en prenant en compte leur déploiement dans l'alternance des tours de parole, le fait de considérer ces dernières comme *émergentes*, (*inter*)*dépendantes* avec les activités accomplies par les participants de l'échange et

pouvant être réalisée de manière *collaborative* et *distribuée*, nous a incité à étudier des interactions impliquant des enfants présentant des troubles du langage. Nous nous sommes particulièrement intéressé à un type particulier de troubles du langage, les troubles spécifiques du développement du langage oral, ou TSDL. Comme nous l'avons rappelé précédemment, ces TSDL sont classiquement définis comme portant spécifiquement sur la production et la compréhension langagières à l'aide d'une définition par exclusion et à partir de critères structuraux. L'étude de configurations syntaxiques, pouvant dans certains cas relever de la syntaxe complexe, dans le discours de ces enfants est donc du plus grand intérêt dans notre recherche. Si nous considérons que la syntaxe est configurée pas à pas, au fil de l'échange de tours de parole, en fonction de l'activité dans laquelle sont engagés les participants de l'échange et de manière collaborative entre les interlocuteurs, l'étude de telles données laisse à penser que nous sommes susceptibles d'observer des formes de déploiement particulières qui nous renseigneront en retour sur la nature de ces configurations syntaxiques. Par ailleurs, si la syntaxe a, comme nous le pensons, un caractère collaboratif, les interventions de l'adulte engagé dans une interaction avec des enfants présentant ces troubles et l'étayage qu'il leur propose, nous renseignera sur la façon dont cette construction peut se déployer de manière collaborative. Notre propos n'est pas ici de comparer la population des enfants TSDL avec les enfants tout-venant. Il s'agit plutôt de rendre compte, en intégrant la temporalité et la mécanique de l'alternance des tours de parole dans l'étude de ces configurations syntaxiques, de quelle manière la syntaxe se déploie dans ce type d'échange. Nous ne proposons pas non plus de chercher à définir la nature des TSDL, mais plutôt de montrer de quelle manière se déploie la syntaxe de l'enfant et comment l'adulte étaye ses productions.

Par ailleurs, au-delà des aspects formels, la particularité du segment [*il y a SN*] sur le plan de la structure informationnelle est de faire apparaître en fin de proposition syntaxique un SN référant à un référent non-accessible et de le rendre disponible pour une reprise. Au niveau sémantique et syntaxique, les auteurs relèvent plutôt le fait qu'un syntagme nominal indéfini, qui se réfère à un référent spécifique, n'apparaît préférentiellement pas en position préverbale. Or certains auteurs relèvent que par ailleurs ces enfants présenteraient des difficultés pour évaluer les connaissances partagées avec leur interlocuteur et pour en rendre compte linguistiquement (cf. de Weck, Rosat, 2003).

Par ailleurs, d'autres recherches à propos de ces troubles du langage explorent les aspects pragmatiques et interactionnels des troubles spécifiques du développement du langage en étudiant la manière dont les enfants TSDL prennent la parole, répondent aux interventions de l'adulte et initient ou maintiennent un topique en conversation et en étudiant l'étayage des adultes (McTear & Conti-Ramsden, 1992; Salazar Orvig *et al.*, 2007). Peu de travaux s'inspirent de l'analyse

conversationnelle et de la linguistique interactionnelle s'intéressent pourtant aux TSDL (mais voir Radford & Tarplee (1990) à propos de la gestion des topiques). Certains travaux portent cependant sur d'autres troubles du langage (cf. Goodwin, 1995 pour l'aphasie et Local, Wootton, 1995 pour l'autisme).

12.1 Un large éventail de configurations syntaxiques

Les enfants présentant des TSDL produisent un certain nombre de configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*]. Nous observons dans l'extrait 152, un segment [*il y a SN*] sans continuité syntaxique.

Extrait 164 : Cognitique profane Sv (10;10 ans)

1 Ad paraît que tu as une histoire à me raconter .h alors tu me la
 2 racontes hein/
 3 (1.5)
 4 S ben c'est:/ deux garçons/ (1.7) qui:: voulaient\ s- s- s- se dire
 5 salut/
 6 Ad ouais
 7 (0.4)
 8 S pis y avait un caillou/ . milieu du chemin
 9 Ad mh
 10 (1)
 11 S il est tombé le garçon de:: m- de droite/
 12 (0.4)
 13 Ad ouais
 14 (1)
 15 S pis euh

Dans cet extrait cependant, l'enfant évoque les personnages principaux de l'histoire à la ligne 4 et produit le présentatif *il y a* suivi du syntagme indéfini *un caillou* à la ligne 8, afin d'évoquer un élément de l'histoire. Ce segment [*il y a SN*] est suivi d'un syntagme prépositionnel (*au milieu du chemin*). L'enfant reprend alors son récit en évoquant un des deux garçons à la ligne 11.

Les extraits suivants que nous reprenons dans la suite de notre recherche illustrent d'autres configurations syntaxiques se limitant au segment [*il y a SN*].

Extrait 152 : FNRS TSDL Roland 671 (6;02 ans)

1 Ad alors moi sur ma petite carte . il y a: deux petits canards en
2 plastique\ jaunes\&
3 (0.3)
4 R [moi
5 Ad [eu:h ils sont sur une- c'est à toi/ (0.4)

Extrait 153 : FNRS TSDL Roland 434 (6;02 ans)

1 (0.8)
2 R .h là {la} un truc rouge . r- . [jaune
3 Ad [a::h jaune derrière ouais une
4 éponge

Extrait 154 : FNRS TSDL Roland 288 (6;02 ans)

1 (0.3)
2 R {la} un petit pied là
3 (0.4)
4 Ad a::h ouais

Nous observons dans les deux extraits suivants (extraits 155 & 156) que, pour les enfants les plus âgés de nos données, le segment [*il y a SN*] est imbriqué syntaxiquement dans une autre construction, ce qui permet de ne pas directement porter l'attention des participants de l'échange sur un élément par le biais d'un segment [*il y a SN*] mais d'indiquer que l'attention d'un des personnages du récit se porte sur cet élément.

Extrait 155 : Cognitique initié Si (9;11 ans)

1 S pis Pépé ben:: (0.7) il a regardé que:: y avait un caillou/ . pis il
2 s'est excusé/ . pis il lui a donné la main pour faire la paix\
3 (1.2)
4 Ad ok

Extrait 156 : Cognitique étayage Si (9;11 ans)

1 Ad comment ça se fait qu'il s'excuse/
2 (0.8)
3 S ben: parce que il a vu que lui il avait -vait p- il avait pas fait
4 exprès/ parce qu'il avait vu qu'i- il y avait le caillou/
5 .
6 Ad ouais
7 (0.6)
8 S qu'il y avait un caillou\
9 (0.9)
10 Ad ouais
11 (1.0)
12 Ad d'accord

L'extrait 157 comporte la production de constructions présentatives clivées chez l'enfant.

Extrait 157 : Cognitique Profane Sa (8;09 ans)

1 Ad alors/ . paraît que tu as:: une histoire à me raconter/
2 S oui
3 Ad ouais/
4 (0.6)
5 Ad alors tu me la racontes/
6 (0.3)
7 S ben y a:: deux amis (0.3) qui se fait salut/
8 .
9 Ad mhm
10 (0.4)
11 S pis y en a un qui avait une euh: caillou qu'il y avait::/ . et pis et
12 pis il s'est encoublé pis il a poussé l'autre .h
13 Ad ah ouais
14 S pis l'autre i- il a cru qu'i::l avait fait exprès de le pousser pis::
15 Ad mh

L'enfant prend la parole et commence son récit à la ligne 7 afin d'évoquer les personnages principaux du récit à l'aide du segment [*il y a SN*] (*y a deux amis*). Ce segment est suivi d'une pause et d'une proposition relative (*qui se fait salut*).

Après un continuateur de l'adulte à la ligne 9, l'enfant évoque un des deux personnages à la ligne 11 avec une seconde présentative clivée (*y en a un qui avait un caillou*). Le *caillou* de la proposition relative est repris par un pronom relatif (*qu'*) suivi d'un nouveau présentatif (*il y avait*), qui n'est pas suivi d'une expression référentielle, pointant ainsi le *caillou*. L'enfant poursuit son récit en reprenant le personnage évoqué à la ligne 11.

L'enfant évoque ensuite l'autre garçon de l'histoire avec le pronom indéfini (*l'autre*) dans un syntagme nominal défini disloqué en fonction sujet dans la proposition qui suit (*l'autre il a cru qu'i:l . qu'il avait fait exprès de le pousser*), évoquant ce personnage pour la première fois dans le récit de manière individuelle par rapport au premier enfant dans l'ensemble construit initialement, les *deux amis* de la ligne 7.

L'extrait suivant illustre à nouveau la production d'une présentative clivée.

Extrait 158 : Cognitique initié Jo (10;10 ans)

```

1  Ad   euh est-ce que tu peux maintenant qu'on a discuté de cette histoire\
2      .. tous les deux/ me la raconter/ .. encore une fois\
3      (1.1)
4  J    {ua} (0.9) alors euh y a deux copains qui se r::etrou::vent/ h.
5      (1.5)
6  J    tout à coup le bleu il tombe sur eu:h le bleu avec les raies/

```

L'enfant évoque à nouveau les deux personnages de l'histoire de manière groupée à la ligne 4, à l'aide d'une construction présentative clivée. L'enfant évoque alors un des deux personnages à l'aide d'une dislocation à gauche à la ligne 6 (*le bleu il tombe*).

Comme chez l'adulte ou l'enfant tout-venant, nous observons encore des cas où le segment [*il y a SN*] est suivi par une proposition dont l'élément de reprise est un pronom. L'extrait suivant illustre ce type de configuration syntaxique.

Extrait 159 : Cognitique autonome Si (9;11 ans)

1 Ad alors on y va
2 (3.4)
3 Ad je t'écoute
4 (0.3)
5 S ben:: c'est: deux copains qui se saluent/
6 (0.3)
7 Ad mhm
8 S ils arrivent euh chacun/ d'un: côté/
9 (0.3)
10 S .h
11 Ad mhm
12 S et pis:: y en a un ben il voit pas le caillou/ il tombe contre eu:h
13 son ami/
14 (0.5)
15 Ad mhm

Dans cet extrait l'enfant mentionne les deux enfants pour la première fois à la ligne 5 à l'aide d'une construction clivée en *c'est*. A la ligne 12, l'enfant produit le marqueur discursif *et pis::* suivi du segment [*il y a SN*] (*il y en a un*). Après le marqueur discursif *ben*, le garçon pointé est repris dans la proposition qui suit par un pronom personnel (*il voit pas le caillou*), puis dans la proposition suivante. L'extrait suivant illustre le même type de configuration syntaxique.

Extrait 160 : Cognitique initié Sa (8;09 ans)

1 Ad maintenant qu'on en a discuté toutes les deux/
2 S oui
3 (0.5)
4 Ad j'aimerais bien que tu me la (0.4) racontes encore une fois
5 S [mhm]
6 Ad [<(que tu) racon]tes l'histoire> ((en chuchotant))
7 (0.6)
8 S ben y a deux:: amis qui se {føsø} i- coucou/ (0.3) hein/ avec la main
9 .h et pis y en a un .. la salopette bleue il s'encouble sur l'autre/
10 et pis l'autre il a cru qu'il .h qu'il avait fait exprès de le pousser
11 alors le

Dans cet extrait, l'enfant commence son récit à la ligne 3 en mentionnant une première fois les personnages de l'histoire ensemble à l'aide d'une construction présentative clivée (*y a deux:: amis qui se {fɔsø} i- coucou/*). L'enfant évoque un des deux garçons à la ligne 3 à l'aide du segment [*il y a SN*] (*y en a un*). Elle précise alors de quel garçon il s'agit avec une incise (*la salopette bleue*) après une pause avant que le garçon en question ne reprenne l'élément évoqué à l'aide du pronom personnel *il* suivi du prédicat *s'encouble*.

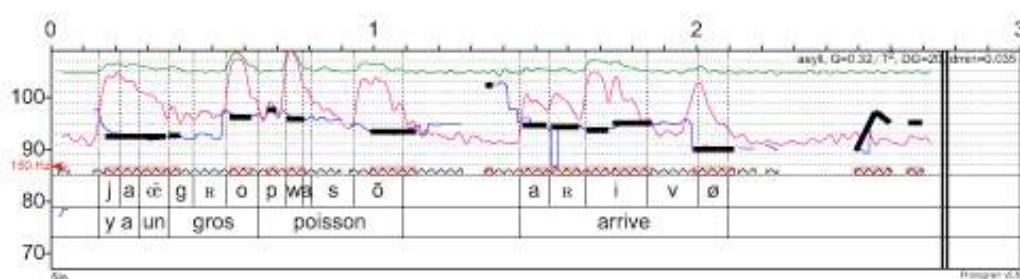
Nous observons également des configurations syntaxiques, observées également chez l'enfant tout-venant, dans lesquelles un même syntagme nominal occupe à la fois la position syntaxique à la suite d'*il y a* et une autre position syntaxique dans la proposition qui suit, sans que cette proposition ne comprenne un élément de reprise. C'est ce que nous observons dans l'extrait suivant.

Extrait 161 : Cognitique cubitus autonome2 Sé (8;03 ans)

1 S bon
2 (0.7)
3 Ad tu as tout regardé/&
4 S [ouais]
5 Ad &[ce qu]i te fallait pour pouvoir raconter jusqu'à la
6 fin/
7 .
8 S mh
9 (0.5)
10 Ad ouais/ .. ben alors attends je l'enlè::ve:/
11 (2.8)
12 S ben .. .h le poisson (0.5) il vien:t
13 (2.7)
14 S en deux/ (0.3) le pans- le pansement/
15 (1.4)
16 S y a un gros poisson (0.3) arrive
17 (1.5)
18 Ad mhm
19 (1.0)
20 S eu:h
21 (1.8)
22 S il voulait le mor- (0.6) -dre
23 Ad il voulait le mordre . ouai:s/

A la ligne 16, après une longue pause, l'enfant produit le présentatif *il y a* suivi de l'expression référentielle indéfinie *un gros poisson*. Le segment [*il y a SN*] est suivi d'une pause et du prédicat *arrive*. Le syntagme indéfini *un gros poisson* apparaît donc à la fois en position post-verbale dans le segment [*il y a SN*] et en fonction sujet du prédicat *arrive*. Le contour prosodique de cette construction est marqué par un contour plat légèrement déclinant sur le segment [*il y a SN*] avec une chute de la prosodie dans l'infra-bas au terme de la seconde proposition (figure 52), ce marquage prosodique pouvant marquer à la fois les deux propositions précédentes comme faisant partie de la même construction syntaxique et sur le plan conversationnel, la fin du tour de parole de l'enfant.

Figure 52 : Prosogramme de l'extrait 161 : Cognitique cubitus autonome2 Sé (8;03 ans)



Dans cette partie, nous avons relevé les diverses configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*] produites par des enfants présentant des troubles du langage. Nous retrouvons la plupart de ces configurations syntaxiques que nous avons décrites chez l'adulte ou chez l'enfant. Dans le chapitre 12.3, nous étudions certaines de ces configurations syntaxiques dans l'alternance des tours de parole.

12.2 Les configurations syntaxiques en « il y a » dans l’alternance des tours de parole

12.2.1 Le segment [*il y a SN*] et l’orientation de l’attention des participants de l’échange

Nous avons illustré précédemment que les enfants présentant des TSDL produisaient comme les enfants tout-venant des segments [*il y a SN*]. Nous nous proposons dans cette partie d’illustrer le déploiement de ces segments dans l’alternance des tours de parole en prenant en compte l’activité dans lesquels les participants de l’échange sont engagés. Dans l’extrait 162, l’enfant décrit une incongruité sur une planche du jeu de la sorcière.

Extrait 162 : FNRS TSDL Roland 288 (6;02 ans)

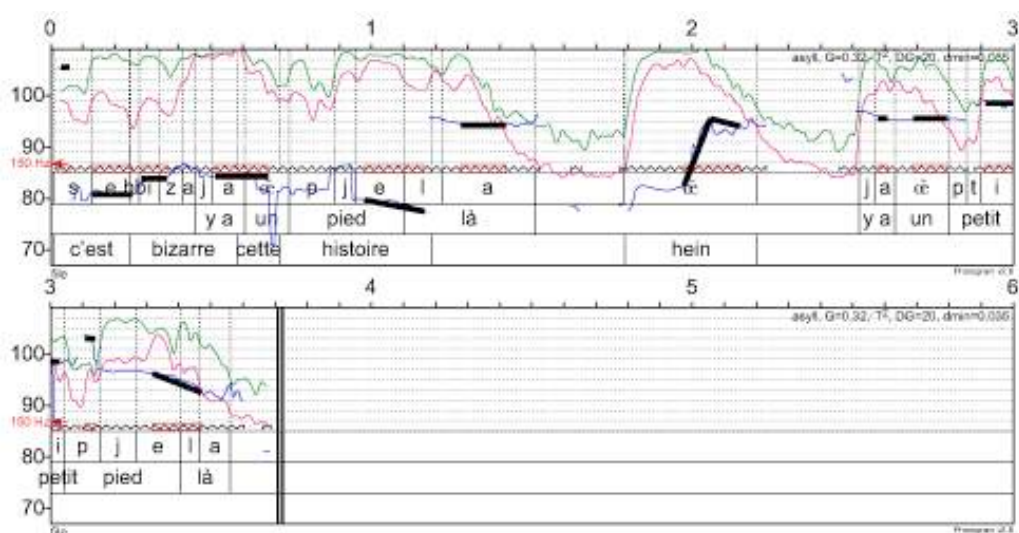
1 Ad .h .. ça serait pas plutôt ça/
2 (0.4)
3 R ouais/
4 Ad ouais je crois que c’est ça l’histoire
5 (0.7)
6 Ad ok::
7 (0.5)
8 R ah {si}
9 Ad c’est bi[zarre cette histoire là
10 R [{la} un pied là
11 (0.4)
12 Ad hein/
13 (0.3)
14 R {la} un petit pied là
15 (0.4)
16 Ad a::h ouais .. c’est le pied de quoi d’après toi/
17 (0.8)
18 R m:: . je sais plus/

Au début de cet extrait, l’adulte vient de discuter avec l’enfant d’une bêtise de la sorcière. L’adulte initie une clôture de cette séquence de jeu. Dans la phase de jeu suivante, un des deux joueurs doit piocher une carte qu’il devra décrire à l’autre joueur. L’enfant prend la parole à la

ligne 8 et paraît désigner un élément de la planche de jeu où sont représentés les bêtises de la sorcière avec une approche phonologique de *ici* (*{si}*). A la ligne 9, l'adulte poursuit la clôture de la séquence de jeu précédente en commentant la dernière bêtise de la sorcière décrite par l'enfant (*c'est bi[zarre cette histoire là]*). L'enfant continue sa désignation à la ligne 10, en chevauchement avec l'adulte, en produisant le présentatif *il y a* réalisé *{la}* suivi du syntagme nominal indéfini *un pied* suivi de l'adverbe de lieu *là*. Du fait du chevauchement, il est difficile de percevoir le contour intonatif de ce segment [*il y a SN*].

L'adulte indique qu'il n'a pas compris ce qu'a dit l'enfant (ligne 12) et après une pause, l'enfant répète à la ligne 14 le segment [*il y a SN*] en le reformulant (*{la} un petit pied là*). Ce segment est produit avec un accent descendant simple descendant de 6 demi-tons (figure 53) marquant la fin du tour de parole de l'enfant et du segment [*il y a SN*].

Figure 53 : Prosogramme de l'extrait 162: FNRS TSDL Roland 288 (6;02 ans)



L'adulte indique alors à la ligne 16 que son attention se porte sur l'élément pointé (*a::houais*) et il initie une séquence à propos du pied désigné (*c'est le pied de quoi d'après toi*).

Dans cet extrait, le segment [*il y a SN*] permet donc à l'enfant d'orienter l'attention de l'adulte vers un élément du jeu. Au terme de ce second segment, l'adulte montre qu'il a compris de quel référent il s'agit et qu'il valide son évocation à cet emplacement séquentiel. Il initie également une séquence à propos de l'élément évoqué. Comme nous l'avons décrit chez l'adulte ainsi que chez l'enfant tout-venant, la fin du segment [*il y a SN*] paraît donc être un emplacement séquentiel dans lequel l'adulte intervenir par un continuateur, ou dans ce cas, en étayant la parole de l'enfant.

L'extrait suivant illustre un autre segment [*il y a SN*] permettant d'orienter l'attention de l'adulte sur un élément. Il s'agit à nouveau du jeu de la sorcière.

Extrait 163 : FNRS TSDL Roland 434 (6;02 ans)

1 Ad et c'est tout/
2 R mhm
3 Ad a::h tu crois pas qu'il y a un autre truc aussi/
4 (0.6)
5 Ad .h . regarde .h eu::h les les les deux crocodiles ils sont pareils/
6 (0.6)
7 R ouais
8 (0.8)
9 R .h là {la} un truc rouge . r- . [jaune
10 Ad [a::h jaune derrière ouais une éponge
11 un truc comme ça .h mais . non: regarde celui-là tu as pas
12 l'impression que c'est un:
13 (0.6)
14 Ad .h lui c'est un vrai crocodile ou pas un vrai crocodile/
15 (0.6)
16 R vrai

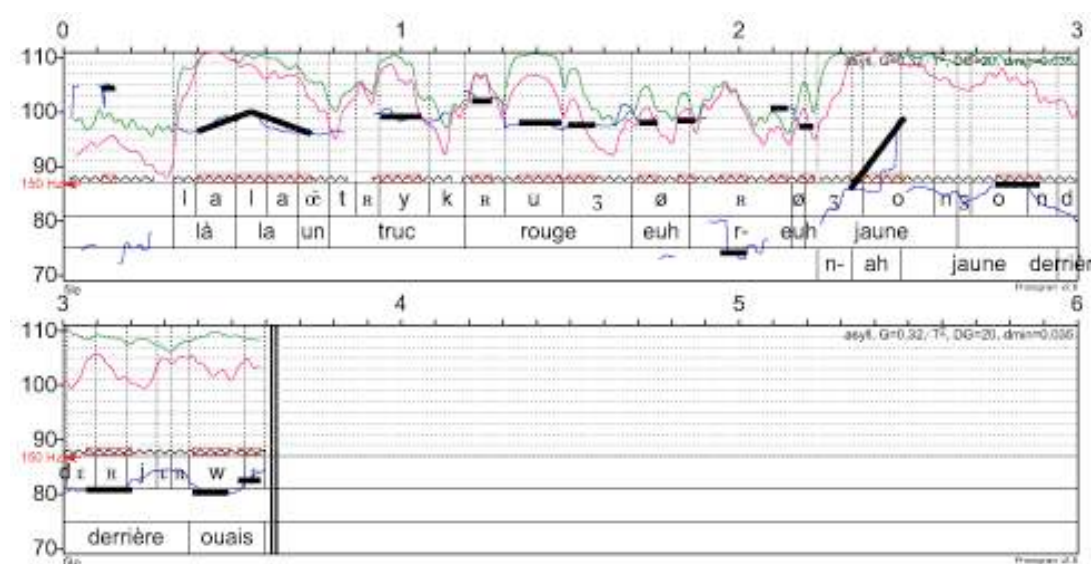
Avant cet extrait, l'enfant vient de donner une explication de la bêtise de la sorcière qui correspond à la carte qu'il vient de piocher et de décrire. L'adulte ne trouve pas sa réponse satisfaisante et relance l'enfant à la ligne 3, en produisant un segment [*il y a SN*] dans sa question. Sa relance correspond à un *topic initial elicitor* (Button, Casey, 1984), dans la mesure où il laisse l'enfant choisir quel élément il va évoquer. A la ligne 5, il oriente l'attention de l'enfant vers un élément de la planche, ressemblant davantage à un *itemized news enquiry* (Button, Casey, 1985). Il évoque les crocodiles qui correspondent à la bêtise en question : le crocodile de la planche, est un vrai crocodile dans une baignoire et la carte qui corrige la bêtise en question représente un crocodile en plastique.

L'enfant ne voit pas la différence entre ces deux crocodiles à la ligne 7 et après une pause, il désigne, à la ligne 9, un espace de la planche (*là*) et reprend le format syntaxique de la question de l'adulte à la ligne 3, produit le présentatif *il y a*, qu'il produit {*la*}, suivi du syntagme nominal indéfini *un truc rouge*, qu'il répare par [*jaune*. Ce faisant, il ne s'oriente donc pas vers la réponse aux sollicitations antérieures de l'adulte en tentant de porter son attention sur un autre

élément de la planche. Par ailleurs, cette évocation ne constitue pas seule l'explication d'une bêtise de la sorcière. Elle ne fait au mieux qu'évoquer une explication de manière allusive.

Le syntagme nominal *un truc rouge* est marqué par un contour intonatif plat, sans qu'il soit possible de déterminer le contour prosodique de *jaune* du fait du chevauchement avec l'adulte.

Figure 54 : Prosogramme de l'extrait 163 : FNRS TSDL Roland 434 (6;02 ans)



L'adulte prend en effet la parole en chevauchement avec l'enfant à la ligne 10 et propose également une réparation (*jaune*). Il localise également l'espace évoqué (*derrière*) et indique qu'il a compris quel élément l'enfant était en train de désigner. Contrairement à l'extrait précédent il ne s'oriente pas vers la poursuite d'un échange à propos de ce *truc* mais oriente l'échange vers un autre élément sur lequel il tente de porter l'attention de l'enfant (*mais . non: regarde celui-là*), en vue d'accomplir une phase du jeu de la sorcière qui est d'expliquer une bêtise.

L'extrait 164 comprend un segment [*il y a SN*] sans continuité syntaxique produit dans le cadre d'un récit. Dans cet extrait, l'enfant n'est plus en présence des éléments qui sont pointés dans son discours, contrairement aux deux extraits précédents où l'enfant pointait des éléments de son contexte immédiat, visible par les participants de l'échange.

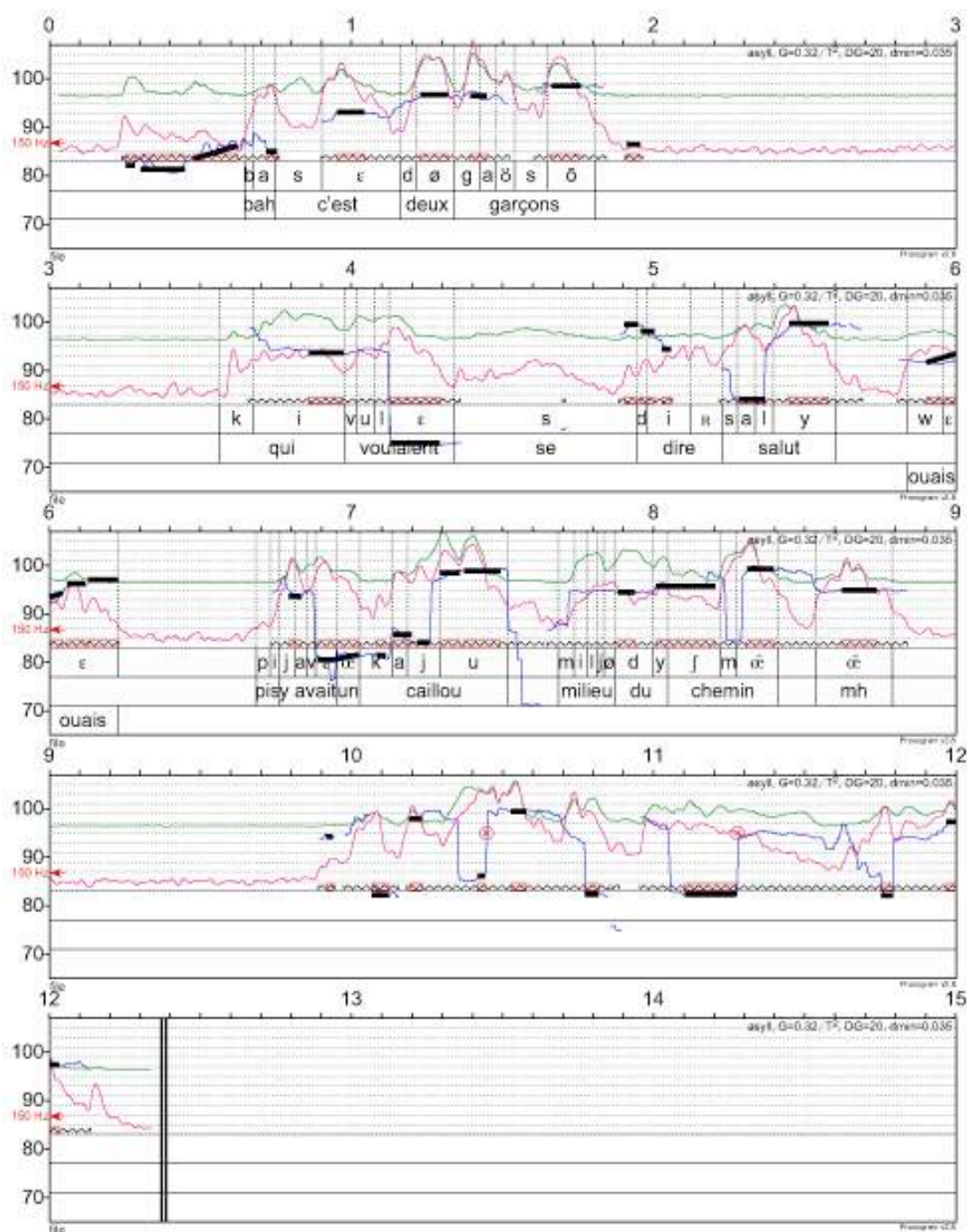
Extrait 164 : Cognitique profane Sv (10;10 ans)

1 Ad paraît que tu as une histoire à me raconter .h alors tu me la
2 racontes hein/
3 (1.5)
4 S ben c'est:/ deux garçons/ (1.7) qui:: voulaient\ s- s- s- se dire
5 salut/
6 Ad ouais
7 (0.4)
8 S pis y avait un caillou/ . milieu du chemin
9 Ad mh
10 (1)
11 S il est tombé le garçon de:: m- de droite/
12 (0.4)
13 Ad ouais
14 (1)
15 S pis euh

L'enfant évoque une première fois les deux personnages de l'histoire à la ligne 2 à l'aide du présentatif *c'est* suivi du syntagme indéfini *deux garçons*. Après une pause, l'enfant produit une proposition relative (*qui:: voulaient s- s- s- se dire salut*).

Après un marqueur discursif (*pis*), l'enfant produit le présentatif *il y a* fléchi à l'imparfait suivi du syntagme nominal indéfini *un caillou* marqué par une montée de l'intonation importante. L'enfant pointe ainsi la pierre à l'aide du segment [*il y a SN*].

Figure 55 : Prosogramme de l'extrait 164 : Cognitique profane Sv (10;10 ans)



Après une courte pause le syntagme *milieu du chemin* localise cet élément dans l'espace construit au fil du discours. Cet élément est seulement pointé sans être repris, que ce soit dans le cadre d'une continuité syntaxique du segment [*il y a SN*] ou encore par une reprise référentielle dans la suite du discours.

L'enfant évoque alors la chute dans le récit à la ligne 11. Un des personnages du récit est évoqué à l'aide du pronom personnel *il* suivi de la proposition *est tombé*. Un syntagme nominal défini vient préciser la référence de ce pronom (*le garçon de:: m- de droite*). De manière

intéressante, ce personnage est également repéré spatialement en référence avec la disposition des images.

Par ailleurs, la pierre est uniquement pointée et le lien entre la pierre et la chute évoquée à la ligne 11 n'est pas explicité dans le récit, laissant à nouveau à l'adulte le soin de retrouver ce lien de cause à effet de manière inférentielle.

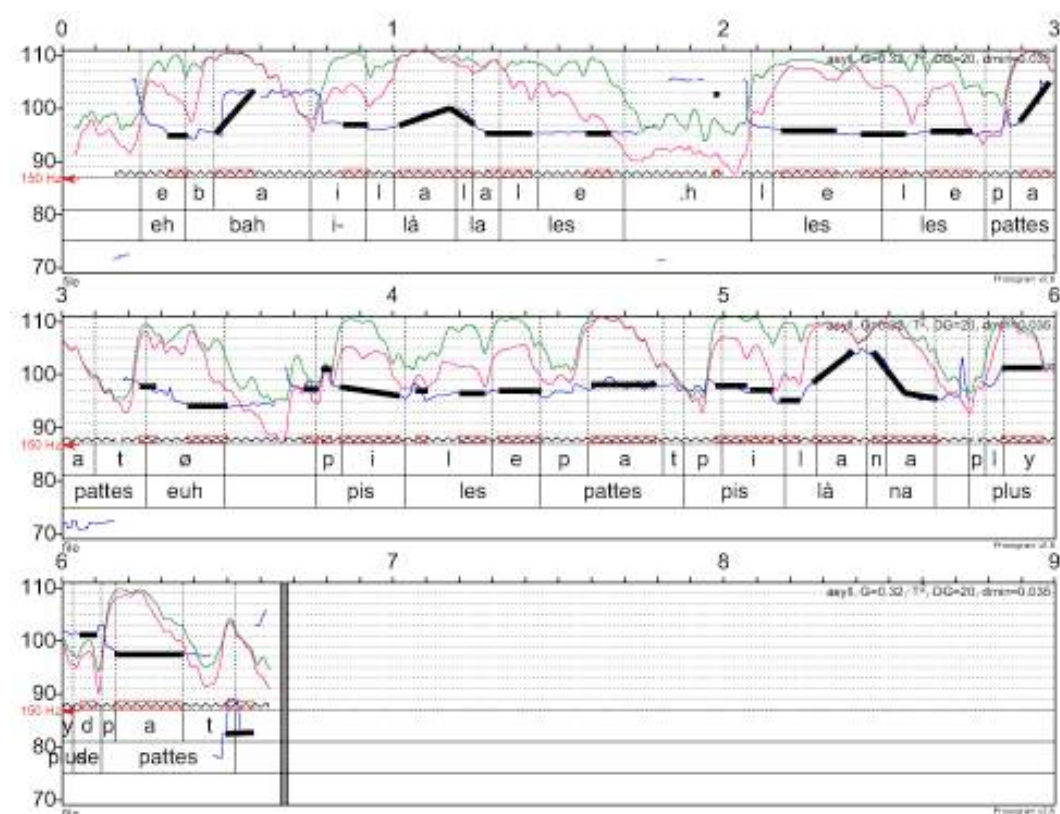
Ainsi ce pointage permet à l'enfant d'orienter l'attention de l'adulte sur un élément du jeu, que l'adulte accepte ou non que la séquence qui suit soit à propos de cet élément. Il peut encore pointer un élément dans un récit, sans le reprendre par la suite. Nous avons parlé précédemment de repérage, dans la mesure où cet élément est évoqué en passant, afin de participer à la construction de l'espace construit au fil du discours. Le pointage peut également servir à l'enfant à produire une explication sans que l'explication ne soit là encore explicitée. Dans l'extrait suivant, l'adulte vient de piocher une carte dans le jeu de la sorcière. Il va devoir la décrire et l'enfant expliquer la bêtise de la sorcière à laquelle elle correspond.

Extrait 165 : FNRS TSDL Roland 671 (6;02 ans) (reprise de l'extrait 120)

1 Ad alors moi sur ma petite carte . il y a: deux petits canards en
2 plastique\ jaunes\&
3 (0.3)
4 R [moi
5 Ad [eu:h ils sont sur une- c'est à toi/ (0.4) ils sont dans une flaque
6 d'eau
7 (2.4)
8 R ben: là {la} les .h les: les pattes euh
9 (0.3)
10 R pis les pattes/ pis là {na} plus de pattes/
11 Ad a:::h . et pourquoi là d'après toi il y a plus de pattes/

A la ligne 8, l'enfant prend la parole (*ben*) et décrit une bêtise de la sorcière. Il désigne un élément de la planche (*là*) et produit le présentatif *il y a*, qu'il réalise {*la*}, suivi du syntagme défini *les: les pattes*. Ce syntagme défini se termine par un accent prosodique simple montant de 10 demi-tons (figure 56).

Figure 56 : Prosogramme de l'extrait 165 : FNRS TSDL Roland 671 (6;02 ans)



L'enfant pointe ainsi les pattes des canards sur la planche du jeu – des vrais canards dans la salle de bains. Après une courte pause, il produit à la ligne 10 le marqueur discursif *pis*, puis répare *les pattes* de la ligne 8, avec une légère montée intonative d'un demi-ton.

Puis l'enfant répète le marqueur discursif *pis*, l'adverbe de lieu *là*, le segment [*il y a SN*], réalisé {*na*}, ces reprises structurales étant suivi de la négation *plus* et de l'unité lexicale *pattes*. Cette expression référentielle est marquée par une descente intonative de 2 demi-tons.

Les deux segments [*il y a SN*] portent ici des contours prosodiques les mettant en contraste – premier segment avec contour ascendant simple et second segment avec descente intonative. Ce contraste est souligné par la répétition de l'adverbe de lieu *là*, du segment [*il y a SN*] et la reprise lexicale de *pattes*.

Au terme de ce tour de parole, l'adulte étaye l'explication de l'enfant à la ligne 11, lui demandant d'expliciter la raison de l'absence de pattes sur la carte afin qu'il en vienne à expliquer que la bêtise de la sorcière repose sur le fait que des canards en plastique, dénués de patte, ont été transformés en vrais canards, dont la présence est incongrue dans une salle de bain.

En portant l'attention de l'adulte sur ces deux types de canard en établissant un contraste entre ces deux évocations, l'enfant contourne en effet la difficulté que peut représenter la production

d'une structure syntaxique complexe permettant d'exprimer un lien de causalité ou une explication, en laissant l'adulte l'inférer.

Ainsi, nous avons montré dans cette partie de quelle manière l'enfant oriente l'attention de l'adulte sur certains éléments à l'aide du segment [*il y a SN*]. Ce segment peut s'achever par un mouvement prosodique et être suivi par une réaction des autres participants de l'échange. Par ailleurs, en portant l'attention de l'adulte sur ces éléments, l'enfant peut tenter de produire des explications sans chercher à expliciter des liens de causalité éventuelle et en laissant à l'adulte le soin de les inférer. Dans le chapitre suivant, nous abordons un autre contexte de production des segments [*il y a SN*], à savoir la constitution de listes.

12.2.2 La constitution de listes

De la même manière que nous avons pu l'observer chez l'enfant tout-venant et chez l'adulte, le segment [*il y a SN*] participe à la construction de listes dans les échanges conversationnels impliquant des enfants présentant des troubles du langage. Dans l'extrait suivant, l'enfant décrit la carte qu'il vient de piocher au cours du jeu de la sorcière.

Extrait 166 : FNRS TSDL Roland 623 (6;02 ans)

```
1  Ad  allez à toi
2      (1.2)
3  Ad  on les mélange un [peu
4  R      [.h {NA[:}]
5  Ad      [explique moi
6      (2.2)
7  R      .h {na} un pOUlet/
8  Ad  m[hm
9  R      [un poulet
10     (0.4)
11 R      (euh euh/) . une four- -chette&
12 Ad  [ouais
13 R      &[une four- t- chette .h une eu::h . un couteau/
14 Ad  ouais
15 R      .h un verr:e\
16 Ad  et ils sont où tout ça/
17 R      .h et un balais
18     (0.3)
```


Alors que l'adulte mélange les cartes, l'enfant pioche une carte et commence sa description à la ligne 4, en chevauchement avec l'adulte, avec le présentatif *il y a* qu'il réalise $\{NA\}$. Après une pause, l'enfant répète le présentatif *il y a* suivi du syntagme indéfini *un poulet*, marqué par un accent dynamique de 8 demi-tons.

Figure 1 displays 15 spectrograms of French words, arranged in a grid. Each spectrogram shows frequency (50-100 Hz) over time. The words are: 1. poulet, 2. un, 3. poulet, 4. une, 5. four, 6. chette, 7. une, 8. euh, 9. m- un, 10. coupeau, 11. verre, 12. et ils sont ou, 13. balais, 14. ou tout ça, 15. (empty). The spectrograms show the acoustic structure of each word, with the frequency axis on the y-axis and time on the x-axis. The words are labeled below each spectrogram.

L'adulte produit alors un continuateur (*mhm*) à la ligne 8 à la suite duquel l'enfant répète ce syntagme nominal indéfini à la ligne 9, la répétition étant marquée elle aussi par un accent prosodique dynamique en cloche de 8 demi-tons. Il produit un second syntagme nominal indéfini à la ligne 11 (*une four- -chette*), marqué par un accent simple ascendant de 8 demi-tons sur sa dernière syllabe. L'enfant s'engage alors dans la réalisation d'une liste. L'adulte produit un continuateur à la suite de ce second élément (*ouais*, ligne 12) et l'enfant tente de réparer ce second élément de la liste à la ligne 13, en chevauchement avec le continuateur de l'adulte. Cette tentative de réparation est marquée cette fois d'une simple montée de l'intonation de 2 demi-tons sur la dernière syllabe de *fourchette*.

Après une aspiration, l'enfant produit un troisième élément à cette liste (*couteau*), marqué là encore par un mouvement prosodique ascendant. Après un nouveau continuateur de l'adulte à la ligne 14, l'enfant ajoute un quatrième élément à cette liste à la ligne 15 (*un verr:e*), avec un mouvement prosodique descendant.

A la suite de cet élément et de ce mouvement prosodique, l'adulte initie à la ligne 16, la clôture de la liste et oriente la séquence de description vers une autre séquence en demandant à l'enfant d'indiquer où se trouvent ces éléments. L'enfant ne s'oriente cependant pas vers la clôture de la liste et y ajoute un autre élément (*et un balais*, ligne 17). Après une courte pause, l'adulte valide ce nouvel élément de la liste à la ligne 19 et après une nouvelle courte pause, renouvelle son initiation de clôture de la liste en reformulant sa question de la ligne 16 (*c'est où tout ça/*).

L'extrait suivant illustre une autre construction de liste dans le cadre de la description d'une carte piochée dans le cadre du jeu de la sorcière.

Extrait 167 : FNRS TSDL Roland 162 (6;02 ans)

- 1 Ad ok à toi (0.4) c'est toi qui pioche (0.3) on va bien les mélanger
- 2 (1.9)
- 3 R m:h {la} les fourchettes/ les couteaux .h une eu:h
- 4 (1.1)
- 5 R je sai-
- 6 (3.3)
- 7 R une four- t- -chette/
- 8 Ad ouais
- 9 R .h et encore un: (0.3) une CUillère/
- 10 Ad ouais/

11 (1.1)
 12 R un:: gant
 13 .
 14 Ad ouai:s/ et puis c'est [où tout ça/
 15 R [un sac/
 16 (0.9)
 17 Ad et c'est où tout ça/
 18 (0.7)
 19 R eu::h ... chez toi\
 20 Ad c'- c'- ch- c'est sur ma planche/

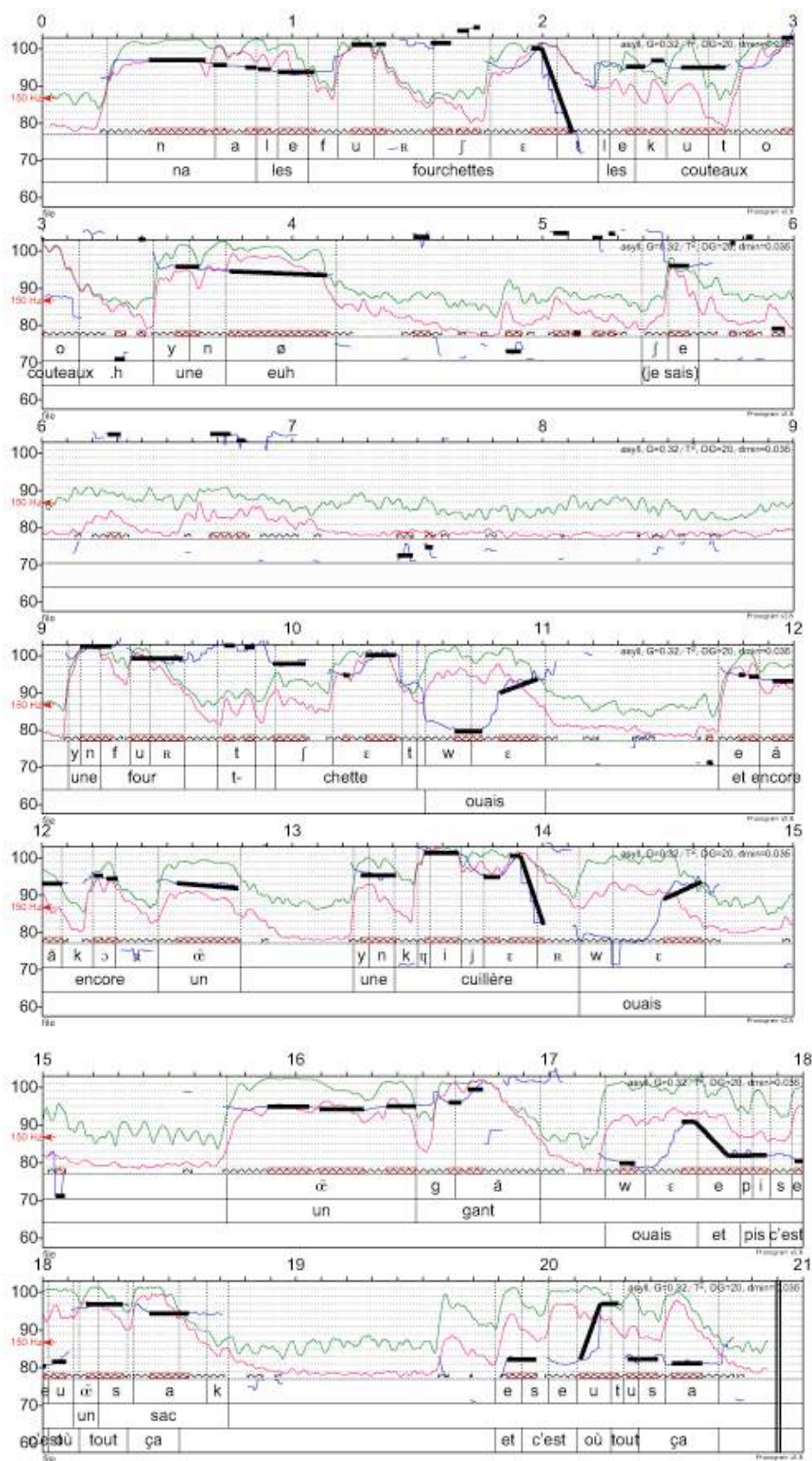
Dans cet extrait, l'enfant produit le présentatif *il y a* à la ligne 3, réalisé {la} et suivi du syntagme nominal défini *les fourchettes*, marqué par un mouvement prosodique ascendant (rendu visible par le tracé bleu sur le {ε} de *fourchette*), suivi par un accent simple descendant (cf. figure 58).

L'enfant un nouveau syntagme nominal défini *les couteaux*, marqué par une montée de l'intonation de 8 demi-tons sur sa dernière syllabe, s'engageant ainsi encore dans l'élaboration d'une liste. Il ajoute un troisième élément à cette liste en produisant le syntagme indéfini *une four-* t- -chette/ marqué par une montée de l'intonation sur sa dernière syllabe.

L'adulte produit alors un continueur à la ligne 8 (*ouais*) et l'enfant ajoute un élément à la liste (*et encore un: (0.3) une CUillère/*). Le syntagme nominal indéfini *une cuillère* étant marqué par un mouvement prosodique ascendant sur sa dernière syllabe (illustré par la ligne bleue sur {ε}). L'adulte ajoute à nouveau un continueur à la ligne 10 et après une pause d'1 seconde, l'enfant ajoute un élément à la liste (*un:: gant*, ligne 12), marqué par une montée de l'intonation de 2 demi-tons.

A la suite de cet élément, l'adulte produit un continueur à la ligne 14 et initie à nouveau la clôture de la liste et oriente l'échange vers une nouvelle phase du jeu qui est de désigner à quelle planche de jeu correspond la carte (*et puis c'est [où tout ça/*). L'enfant ne s'oriente à nouveau pas vers la clôture de cette liste et ajoute un élément à la ligne 15, en chevauchement avec l'adulte (*un sac*). Ce syntagme indéfini paraît marqué par une descente de l'intonation de 2 demi-tons ce qui semble annoncer la fin de la liste, ce qui est confirmé par l'orientation des participants de l'échange. A la suite d'une pause, l'adulte répète sa question de la ligne 14 à la ligne 17 (*et c'est où tout ça/*) et que l'enfant répond alors à la question de l'adulte à la ligne 19, s'orientant lui-même vers la clôture de cette liste.

Figure 58 : Prosogramme de l'extrait 167 : FNRS TSDL Roland 162 (6;02 ans)



L'extrait suivant illustre une autre forme de liste dans le cadre du récit à partir d'une histoire en images.

Extrait 168 : Cognitique profane Jo (10;10 ans)

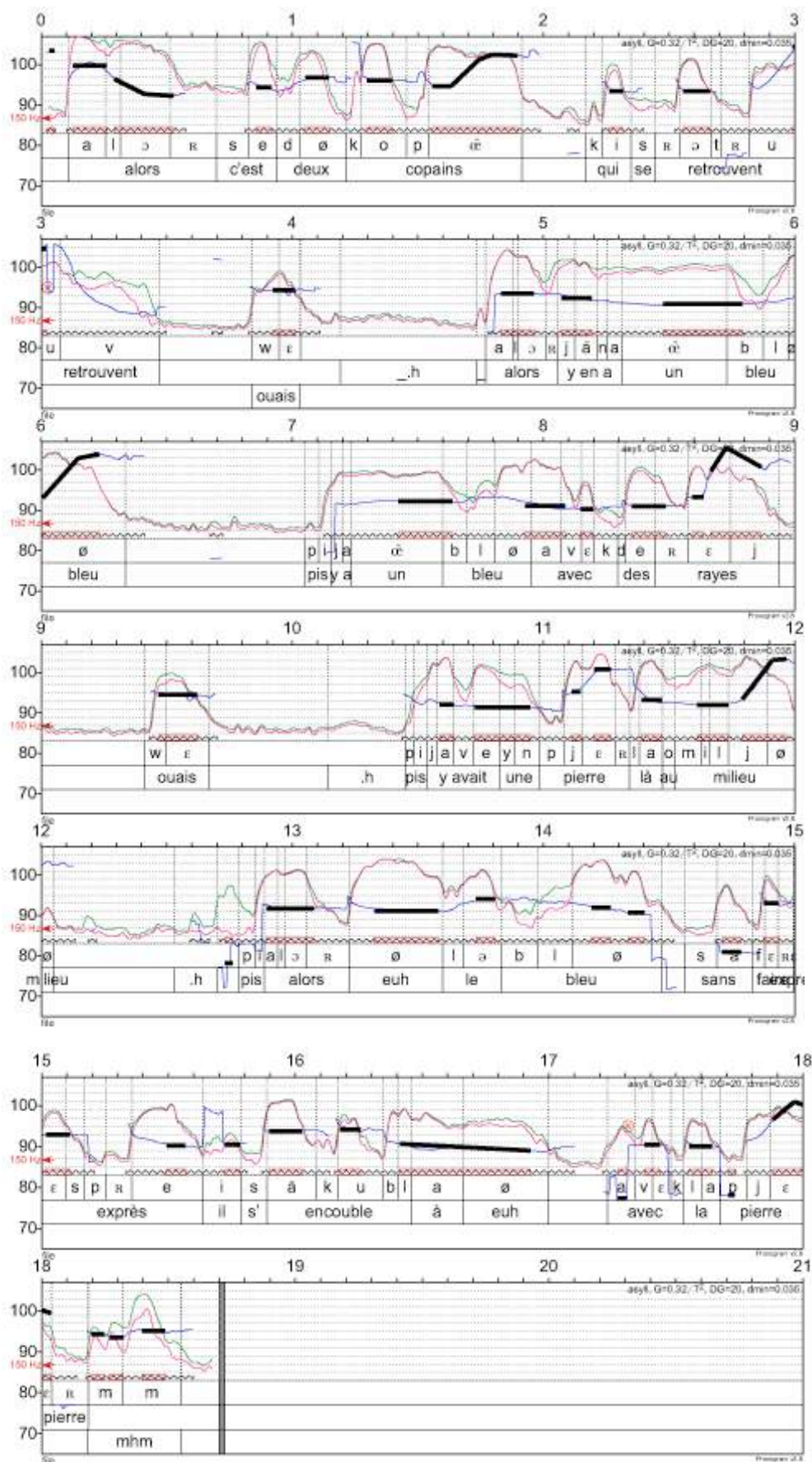
1 J alo:rs c'est deux copains/ .. qui se retrouvent\
2 (0.3)
3 Ad ouais
4 J .h alors y en a un: bleu/ (0.3) pis un:: bleu avec des {Rej}
5 (0.5)
6 Ad ouais
7 (0.4)
8 J .h pis y avait une pierre/ là au milieu
9 (0.7)
10 J alors euh: le bleu: . sans faire exprès/ il s'encouple a- euh .. avec
11 la pierre/
12 Ad mhm

L'enfant commence son récit à la ligne 1 en évoquant, ensemble, les deux personnages de l'histoire à l'aide d'une construction clivée en c'est (*c'est deux copains/ .. qui se retrouvent*). Après une pause, l'enfant détaille ces deux personnages évoqués à l'aide du présentatif *il y a* (*y en a*, ligne 4). Il évoque un premier personnage de l'histoire à l'aide du syntagme nominal indéfini *un: bleu*/, puis après un marqueur discursif (*pis*), un second à l'aide du syntagme indéfini *un:: bleu avec des {Rej}*.

Après une pause, l'adulte produit un continuateur à la ligne 6 et l'enfant produit le marqueur discursif *pis* suivi du présentatif *il y a*, fléchi à l'imparfait, et du syntagme nominal *une pierre*. Il précise alors dans quelle partie de l'espace construit au travers du récit à l'aide de l'adverbe de lieu *là* et du syntagme prépositionnel *au milieu*.

Chacun de ces éléments est marqué par une montée de l'intonation : *bleu* est marqué par un accent dynamique de 12 demi-tons (cf. figure 59), la dernière syllabe de *bleu avec des rayes* avec montée intonative de 7 demi-tons et d'un accent dynamique en cloche et *pierre* est marqué par une montée de l'intonation de 5 demi-tons.

Figure 59 : Prosogramme de l'extrait 168 : Cognitique profane Jo (10;10 ans)



A la ligne 10, l'enfant poursuit son récit et évoque un des personnages, la pierre et le premier événement du récit (*le bleu le bleu: . sans faire exprès/ il s'encouble sur la pierre*).

L'extrait 169 illustre à nouveau la construction d'une liste permettant à l'enfant de présenter les éléments du récit.

Extrait 169 : FNRS TSDL autonome Roland 1052 (6;02 ans)

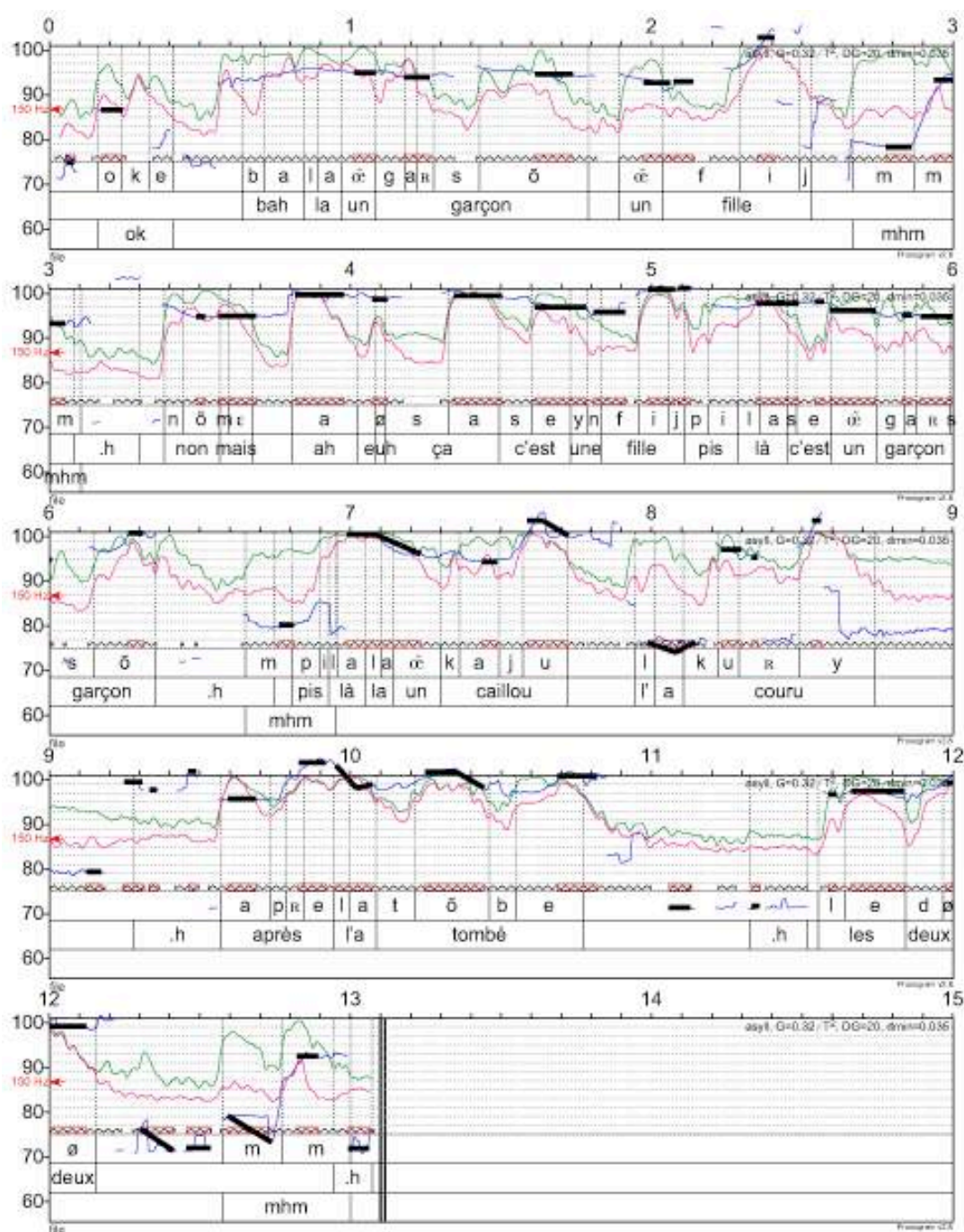
- 1 Ad ok
2 R bah {la} un garçon . un fille
3 Ad mhm
4 R .h ben ah/ ça c'est une fille pis là c'est un garçon/
5 .
6 Ad [mhm
7 R .h [pis {la} un caillou/ . il a cour:u/ (0.5) .h après il a tombé
8 (0.7)
9 R les deux
10 (0.4)
11 Ad mhm

Dans cet extrait, l'enfant commence son récit en produisant le présentatif *il y a* qu'il réalise {la} suivi d'un syntagme nominal indéfini (*un garçon*), puis d'un second (*un fille*). Comme l'illustre la figure 60, *garçon* présente un contour plat tandis que *fille* est marqué par une montée intonative de 10 demi-tons.

A la suite d'un continuateur de l'adulte à la ligne 3, l'enfant s'engage dans la réalisation d'une séquence latérale à la ligne 4 afin d'identifier l'emplacement de chaque personnage en précisant son sexe.

L'enfant produit un nouveau présentatif *il y a* à la ligne 7 suivi d'un nouveau syntagme indéfini (*un caillou*) marquée par une montée intonative de 5 demi-tons et d'un accent dynamique en cloche. L'enfant poursuit ainsi une sorte de liste, puis il commence son récit en reprenant un des personnages (*il a cour:u*).

Figure 60 : Prosogramme de l'extrait 169 : FNRS TSDL autonome Roland 1052 (6;02 ans)



Dans ces deux extraits, après avoir mentionné une première fois les personnages de l'histoire, que l'enfant a évoqué sous forme de liste, les différents éléments du récit sont repris par la suite.

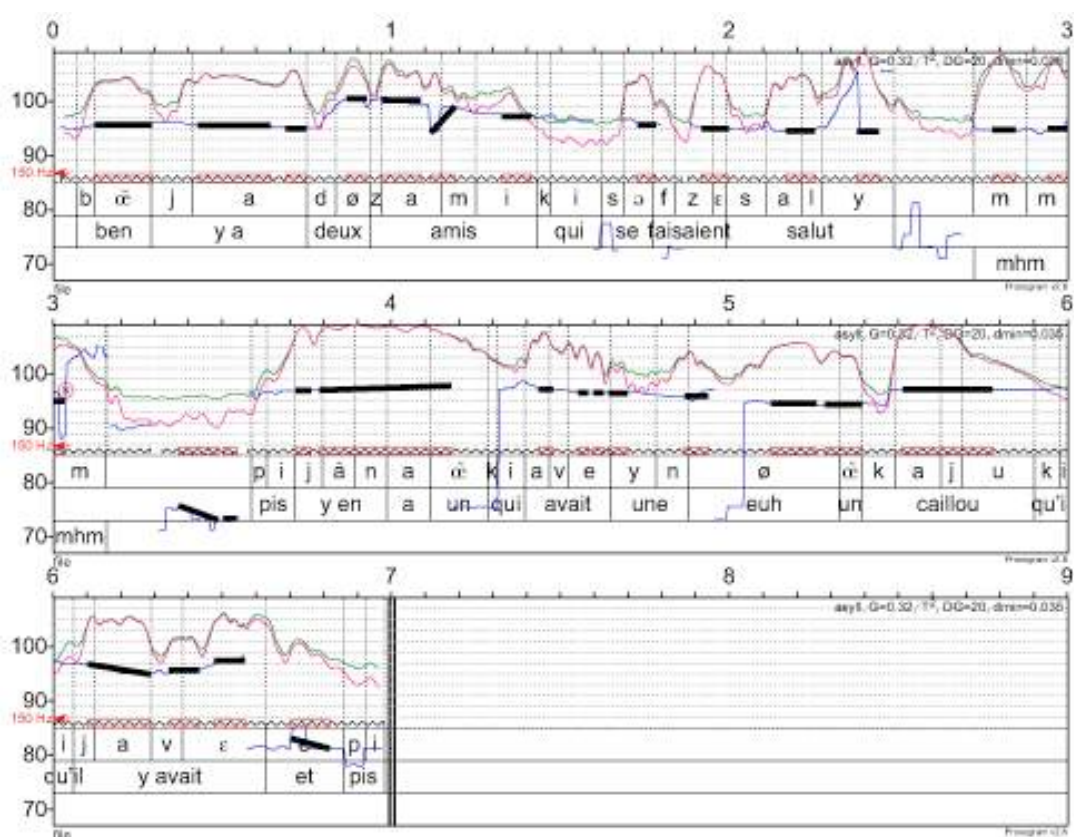
Dans la partie suivante nous présentons le déploiement de la construction présentative clivée dans le fil de l'alternance des tours de parole en illustrant un format particulier de réalisation, relevé précédemment chez l'adulte et l'enfant tout-venant, dans lequel l'enfant oriente l'attention

de l'adulte vers un élément en poursuivant son tour de parole à son propos avec une proposition relative. Nous évoquons ensuite de quelle manière l'enfant paraît contourner la difficulté syntaxique que peut représenter la production d'une proposition relative en évoquant à nouveau, comme dans l'extrait précédent, les éléments pointés dans la suite de son discours.

12.2.3 La présentative clivée

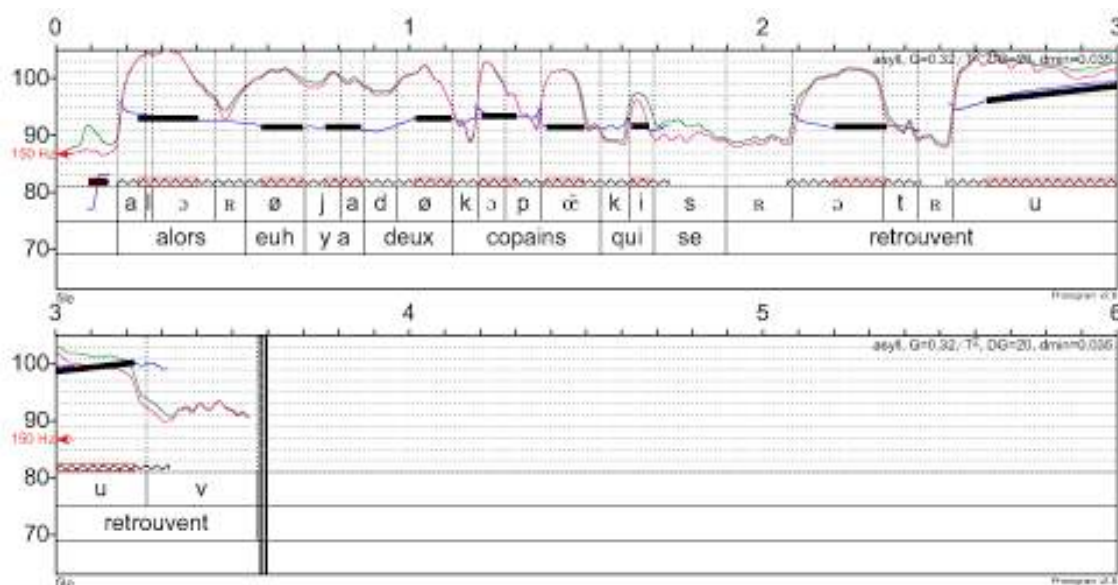
Dans les extraits 157 & 158, et comme chez l'adulte et chez l'enfant tout-venant, nous avons illustré une forme de déploiement de la construction présentative clivée dans laquelle cette construction est produite sans pause et sans que ne soit produite de réaction des autres participants de l'échange et avec un contour prosodique plat, sans marquage particulier de l'expression référentielle à la suite d'*il y a*. La figure suivante illustre le contour prosodique plat des deux constructions présentatives des extraits 157 et 158.

Figure 61 : Prosogramme de l'extrait 157 : Cognitique Profane Sa (8;09 ans)



La figure suivante illustre un même type de contour prosodique. Il s'agit ici de l'extrait 158.

Figure 62 : Prosogramme de l'extrait 158 : Cognitique initié Jo (10;10 ans)



Dans ce type de déploiement, il ne s'agit pas d'orienter l'attention des autres participants de l'échange sur un élément mais plutôt d'évoquer un événement en passant. Nous nous intéressons dans ce chapitre à une autre forme de déploiement dans lequel l'enfant porte l'attention de l'adulte sur un élément à l'aide du segment *[il y a SN]* au terme duquel l'autre participant de l'échange peut produire une réaction. Suite à cette réaction, l'enfant poursuit son tour de parole et produit une proposition relative.

Nous avons illustré chez l'adulte et l'enfant tout-venant de quelle manière un tel déploiement constituait ce que Lerner (1991, 1996) dénomme une unité de construction de tour composée. Dans ce type de tour complexe, le premier segment, le segment *[il y a SN]* projette une continuation. La projection de cette continuation qui, dans le cas de la construction présentative clivée est réalisée sous la forme d'une, ou de plusieurs, proposition(s) relative(s), repose sur le fait que le locuteur ait orienté l'attention des autres participants de l'échange vers un élément et qu'en fonction de l'activité dans laquelle les participants de l'échange sont engagés, les autres participants de l'échange s'orientent vers la production d'une séquence conversationnelle à son propos.

Ce type d'UCT composée repose à nos yeux sur un format actionnel dans lequel l'enfant porte l'attention de l'adulte sur un élément à l'aide du segment *[il y a SN]* et qu'après que ce dernier ait signifié que son attention se portait sur cet élément, l'enfant poursuivait son tour de parole. Evidemment, ce format actionnel ne correspond pas à toutes les occurrences de la construction présentative clivée, ce que souligne en outre le fait que nous observions des formes de

déploiement distinctes de cette construction syntaxique. Par ailleurs, dans certaines activités, il suffit à l'enfant de porter l'attention sur certains éléments, sans qu'une séquence à propos de cet élément ne soit projetée ou afin de laisser l'adulte inférer de la suite.

L'extrait 170 comporte une construction présentative clivée réalisé avec la forme de réalisation évoquée dans le contexte de ce format actionnel dans un échange conversationnel impliquant un enfant présentant des troubles du langage.

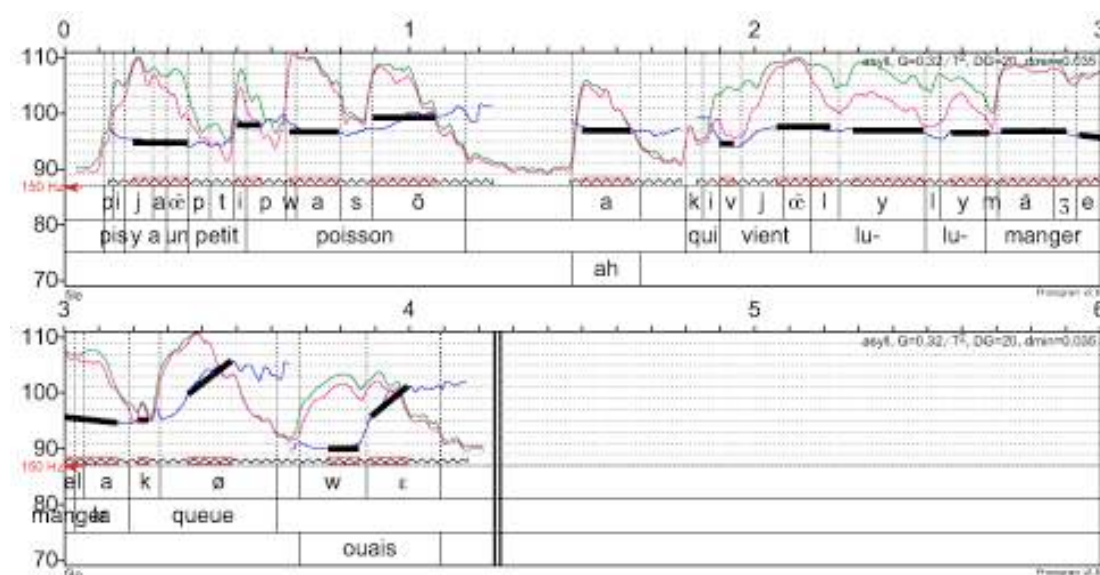
Extrait 170 : Cognitique Cubitus profane (11;01 ans)

1 S ben c'est le nounours/
2 (0.5)
3 Ad oui
4 (0.3)
5 S il va: n:ager dans la mer/
6 (0.3)
7 Ad ouais
8 (1.2)
9 S pis: (0.4) d'un coup i- il nage/
10 (0.4)
11 S pis il y a un petit poisson/
12 (0.4)
13 Ad ah/
14 S qui vient {lu}: {lu} manger la queue/
15 Ad ouais

Dans cet extrait, l'enfant commence son récit à la ligne 1 en évoquant le personnage principal de cette histoire, Cubitus, à l'aide du segment [*c'est SN*]. Après une courte pause, l'adulte produit un continuateur à la ligne 3 et l'enfant poursuit son récit.

A la ligne 11, l'enfant produit un marqueur discursif (*pis*), suivi du présentatif *il y a* et du syntagme nominal indéfini *un petit poisson*. La dernière syllabe de *poisson* est marquée par une montée de l'intonation de 2 demi-tons (cf. figure 63).

Figure 63 : Prosogramme de l'extrait 170 : Cognitique Cubitus profane (11;01 ans) 234



Après une courte pause, l'adulte réagit à la ligne 13 avec une réaction de surprise. Il ne s'agit pas à proprement parler d'un continuateur de l'adulte, mais il réagit cependant à l'élément qui vient d'être pointé par l'enfant. L'enfant poursuit alors son récit en produisant une proposition relative (*qui vient {ly} : {ly} manger la queue*/). De manière intéressante, la proposition relative est marquée par un accent prosodique simple ascendant d'une amplitude de 10 demi-tons et le récit de l'enfant se poursuit.

L'extrait suivant illustre également ce type de déploiement de la présentative clivée.

Extrait 171 : Cognitique cubitus autonome Sa (8;09 ans)

- 1 Ad je t'écoute
- 2 S .h ben: y a: euh (0.3) y a un . comment s'appelle/ un ou- un:: {us} je
- 3 crois .h
- 4 Ad un ours
- 5 (0.3)
- 6 S qui {zu} (0.3) euh qui va::/ d- . il plonge dans la mer/ je cro-
- 7 (0.3)
- 8 Ad mhm
- 9 S .h pis un p- un poisson:/ (0.4) i::l . mord sa queue parce que::
- 10 ((rire))
- 11 (0.9)
- 12 S il croit que c'est un:: truc/ pour manger/

13 (1.1)
 14 Ad mh
 15 S alors après: (0.3) pour se venger il mord encore/ la . la queue du
 16 poisson/
 17 (0.5)
 18 Ad mhm

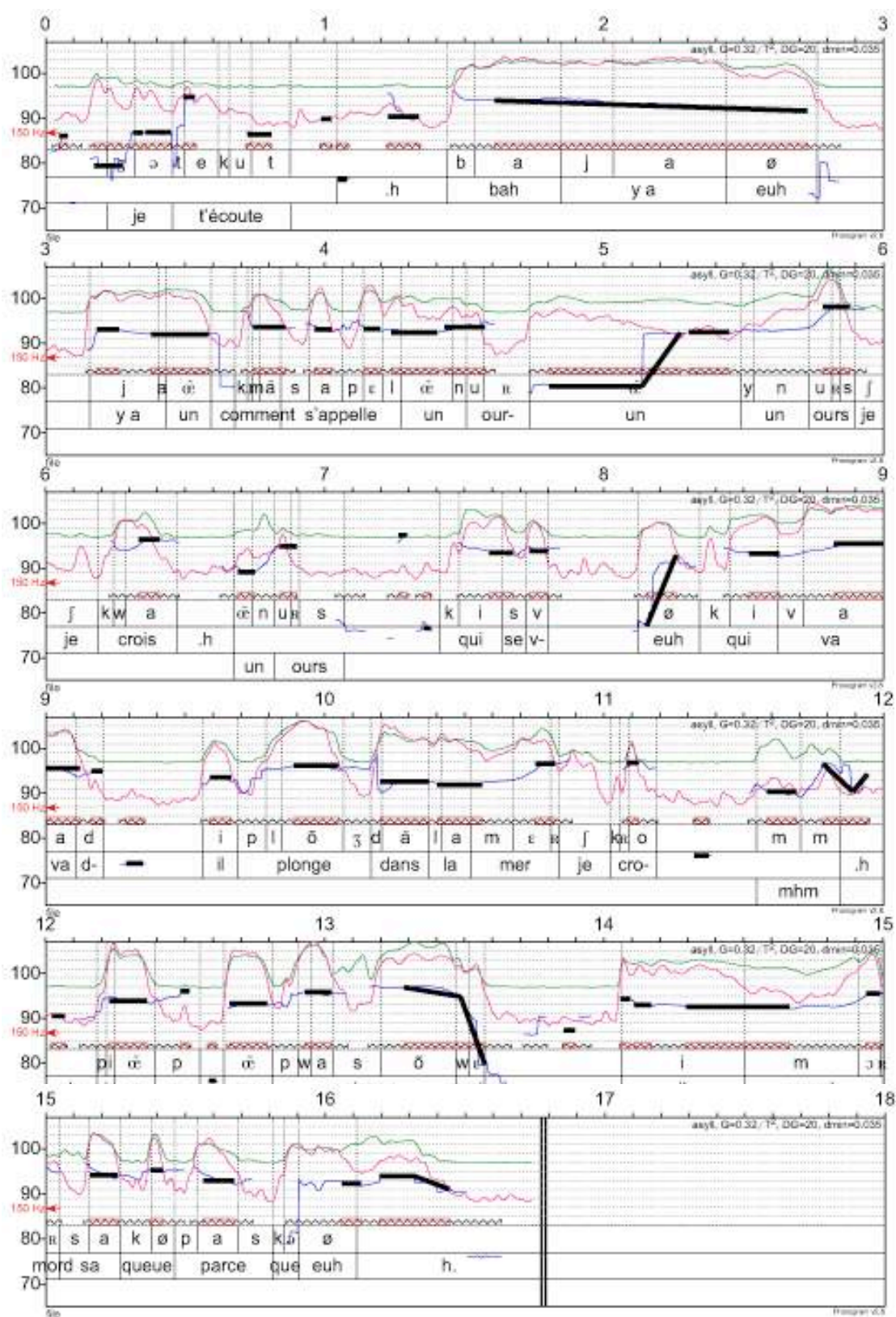
Dans cet extrait, l'enfant prend la parole à la ligne 2 avec le marqueur discursif *ben*, suivi d'un premier présentatif *il y a*. Après une marque d'hésitation et une courte pause, elle exprime sa recherche de formulation (*comment ça s'appelle*). Elle entame ensuite un syntagme nominal indéfini qu'elle interrompt et répare par *un ours*, en indiquant qu'elle n'est pas sûre de sa formulation. Les hésitations survenues au moment de la production d'*il y a* sont vraisemblablement dues à cette recherche de formulation. Nous observons une montée de l'intonation de 4 demi-tons sur *ours* comme l'illustre la figure 64.

Au terme de ce segment [*il y a SN*], L'adulte reformule la production de l'enfant à la ligne 4 et après une courte pause, l'enfant produit à la ligne 6 une proposition relative (*qui {zu}*), qu'elle répare une première fois par une autre proposition relative (*qui va::/ d-*), qu'elle interrompt pour effectuer une seconde réparation par une proposition sans pronom relatif (*il plonge dans la mer/*). Cette réparation souligne à nouveau que ces deux types de structures syntaxiques peuvent prendre la suite du segment [*il y a SN*].

Nous remarquons par ailleurs qu'après une courte pause, l'enfant poursuit son récit à la ligne 9, avec un second marqueur discursif (*pis*) et entame un syntagme nominal indéfini (*un p-*) qu'elle interrompt et répare (*un poisson*). Ce syntagme indéfini est marqué par une montée de l'intonation sur sa première syllabe et d'un accent simple descendant sur sa seconde syllabe.

Après une nouvelle pause, l'enfant reprend cet élément par un pronom personnel suivi d'une prédication (*i::l . mord sa queue*), produisant ainsi une dislocation à gauche dont l'élément disloqué, un syntagme nominal indéfini, réfère à un élément qui n'a pas encore été mentionné dans le discours, ce qui n'est pas un emplacement préférentiel en français parlé (cf. Lambrecht 1994, Cappeau & Deulofeu, 2001). Le mouvement prosodique sur la dernière syllabe de *un poisson* participe à porter l'attention de l'adulte sur cet élément. Une pause est d'ailleurs également marquée après ce dernier.

Figure 64 : Prosogramme de l'extrait 171 : Cognitique cubitus autonome Sa (8;09 ans)



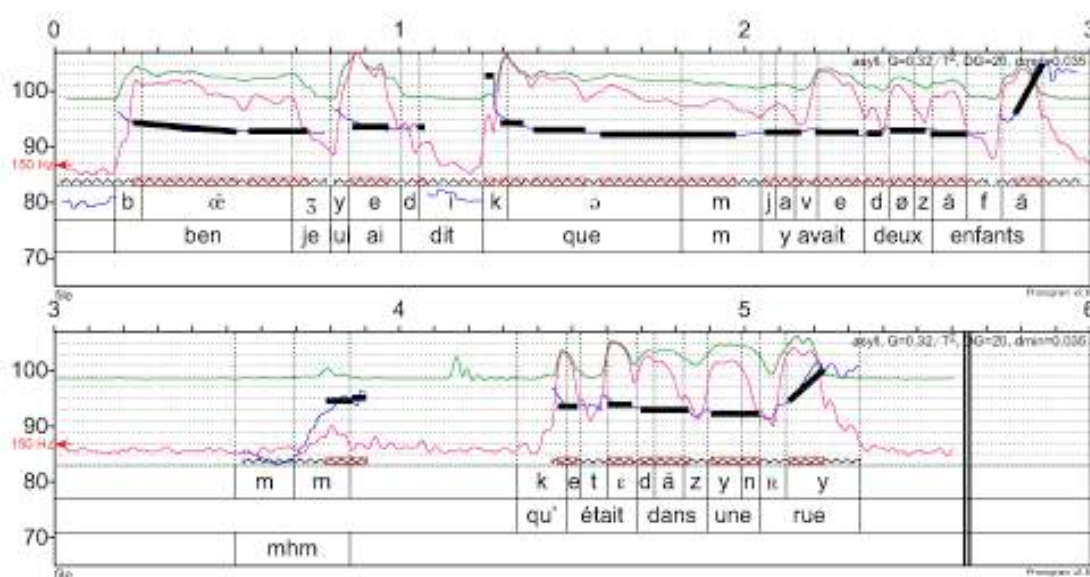
L'extrait suivant illustre à nouveau la survenue d'une réaction de l'adulte à la suite du segment [*il y a SN*]. Dans cet extrait, l'enfant a produit le même récit à plusieurs reprises, il produit à nouveau le récit à un adulte présenté comme ne connaissant pas l'histoire.

Extrait 172: Cognitique initié Si (9;11 ans)

1 Ad moi j'aimerais bien:: savoir comment tu racontes cette histoire/
2 (0.5)
3 Ad m-
4 (0.6)
5 S ben:: je lui ai dit que:: y avait deux enfants/
6 (0.6)
7 Ad mhm
8 (0.4)
9 S qui étaient dans une rue/
10 (0.6)
11 S ouais dans un:: . ouais (0.5) une rue/ . .h qui venaient de chacun
12 d'un:: côté/
13 .
14 Ad mhm
15 (0.5)
16 S pis que:: Maxime/ (0.4) je lui ai expliqué/ .h Maxime ben i:l avait
17 pas vu

L'enfant prend la parole à la ligne 5 avec le marqueur discursif *ben::* et évoque les récits qu'elle a produit précédemment (*je lui ai dit que*) et, après une pause, il produit le présentatif *il y a* conjugué à l'imparfait, suivi d'un syntagme nominal indéfini (*y avait deux enfants*). Ce récit est donc produit à la manière d'un discours rapporté. Le segment [*il y a SN*] est cependant marqué par un accent prosodique simple ascendant de 4 demi-tons sur la dernière syllabe d'*enfants* (cf. figure 65).

Figure 65 : Prosogramme de l'extrait 172 : Cognitique initié Si (9;11 ans)



A la suite du segment [*il y a SN*], l'adulte produit un continuateur à la ligne 7 à la suite duquel, l'enfant produit une proposition relative à la ligne 9 (*qui étaient dans une rue*). De manière intéressante, la dernière syllabe est également marquée par un accent prosodique simple ascendant. Cette reprise de ce type de mouvement crée un effet de scansion du récit. Par ailleurs, cette proposition relative pourrait être signalée ainsi comme participant de la formulation du syntagme nominal à la suite d'*il y a*, la proposition relative pouvant être par ailleurs considérée comme une proposition relative restrictive, puisque selon les critères de Léard (1992), ces propositions comporteraient des verbes à valeur sémantique stative.

Après une tentative annulée de réparation (*ouais dans un . ouais une rue*, ligne 11), l'enfant produit une précision de la proposition relative produite, qui constitue un ajout d'information (*qui venaient chacun d'un côté*).

Nous retrouvons ainsi, comme chez l'adulte et l'enfant tout-venant, un format dans lequel plusieurs propositions relatives sont produites à la suite du segment [*il y a SN*].

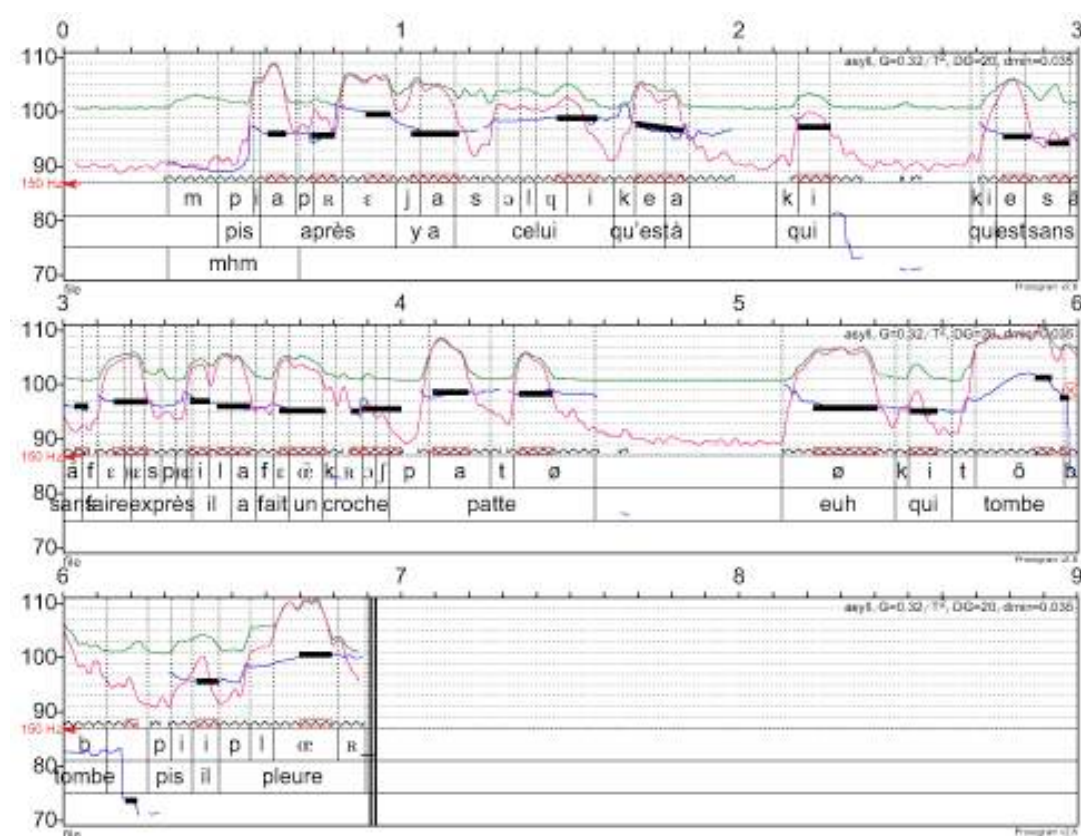
L'extrait 173 illustre également la possibilité de produire plusieurs propositions relatives à la suite d'*il y a*.

Extrait 173 : Cognitique autonome Je (10 ;06 ans)

1 J pis après y a celui qui a .. qui (0.3) qui est sans faire exprès il a
 2 fait un croche patte: (0.6) euh: qui tombe/ (0.3) pis il pleure pis
 3 après il montre euh la pierre/

Dans cet extrait, l'enfant poursuit son récit. Il produit le marqueur discursif *pis après* puis le présentatif *y a* suivi du pronom démonstratif *celui*. Ce pronom démonstratif est marqué par une légère montée de l'intonation d'1 demi-ton (figure 66).

Figure 66 : Prosogramme de l'extrait 173 : Cognitique autonome Je (10 ;06 ans)



L'enfant produit alors deux propositions relatives :

- *qui est sans faire exprès il a fait un croche patte:* (ligne 1)
- *qui tombe/* (ligne 2)

Dans la première proposition relative, le pronom relatif *qui* est repris par le pronom personnel *il* pour évoquer le contenu propositionnel. Cette proposition relative paraît par ailleurs participer

de la formulation du syntagme nominal à la suite d'*il y a* afin de préciser quel personnage est pointé par l'enfant. Une pause plus longue est d'ailleurs marquée à son terme avec une marque d'hésitation. La seconde proposition relative serait donc la dernière partie de l'UCT composée projetée par le segment [*il y a SN*].

Ainsi, la construction présentative clivée peut constituer une UCT composée dans laquelle le locuteur porte l'attention des autres participants de l'échange sur un élément. Une fois l'attention de ces derniers obtenue, qu'une réaction de ces participants soit produite ou non, le locuteur poursuit son tour de parole et, dans le cas de la présentative clivée, produit une proposition relative. Cette UCT composée a ainsi une nature collaborative, dans la mesure où les interlocuteurs participent à sa réalisation que ce soit par des continueurs ou, comme nous l'avons illustré précédemment, chez l'adulte et l'enfant tout-venant, elle peut encore être produite de manière collaborative.

Les extraits suivants illustrent des productions collaboratives de la construction présentative clivée, soulignant la nature distribuée de la syntaxe, dans lesquelles suite à un segment [*il y a SN*] produit par l'adulte, l'enfant s'oriente vers la réalisation d'une construction présentative clivée. Ces deux extraits sont extraits de discussions à propos du récit que viennent de produire les enfants.

Extrait 174 : Cognitique cubitus étayage Sa (8;09 ans)

1 Ad alors moi je vais essayer de voir si . j'ai bien compris ce que tu
2 m'as raconté . d'accord/
3 .
4 S d'accord
5 (0.8)
6 Ad alors toi:/ (0.5) euh:: .. tu: . m'as dit: (0.3) qu'il y avait . un
7 ours/
8 (0.3)
9 S ou[i
10 Ad [qui plonge dans la mer/
11 (1.1)
12 Ad et puis:: y a un poisson
13 (0.3)
14 S mhm
15 Ad c'est juste/
16 S oui

17 (0.4)
 18 Ad euh::
 19 S qui mord sa queue
 20 Ad qui mord sa queue

L'adulte évoque un premier personnage de l'histoire à l'aide du présentatif *il y a* fléchi à l'imparfait suivi du syntagme indéfini *un ours*. L'enfant répond par l'affirmative à cette question à la ligne 9, l'adulte produisant une proposition relative en chevauchement avec l'enfant à la ligne 10 (*qui plonge dans la mer*/).

A la ligne 12, l'adulte pose une autre question à l'enfant et évoque un autre personnage de l'histoire à l'aide du présentatif *y a* et du syntagme nominal indéfini *un poisson*. L'enfant répond à nouveau par l'affirmative à la ligne 14. L'adulte relance l'enfant pour savoir s'il s'agit bien de ce personnage à la ligne 15 (*c'est juste*/). L'enfant répond à nouveau par l'affirmative. Après une marque d'hésitation, l'enfant prend la parole à la ligne 19, et poursuit sa réponse en produisant une proposition relative en continuité syntaxique avec le segment [*il y a SN*] de la ligne 12 (*qui mord sa queue*). L'adulte valide la réponse de l'enfant en la répétant.

De manière intéressante, cette proposition relative n'est pas à proprement parler projetée par le segment [*il y a SN*]. Les questions de l'adulte aux lignes 6 et 12 projettent une réponse par *oui/non*, réponse que se contente de donner l'enfant aux lignes 9 et 14, comme à la ligne 16 après la relance de l'adulte à la ligne 15. L'adulte ne posant pas d'autre question, l'enfant produit cette proposition relative a posteriori, à la manière des *increments*.

L'extrait suivant comporte un autre cas de construction collaborative.

Extrait 175 : Cognitique cubitus étayage Od (9;07 ans)

1 Ad alors donc tu m'as dit qu'y avait Cubitus/
 2 (0.6)
 3 O qui {plœ} . qui plongeait dans l'eau
 4 Ad qui plongeait dans l'eau (0.3) oui: et puis: donc y avait: si j'ai
 5 bien compris y avait un petit poisson/
 6 (0.3)
 7 O ouais/ qui {moRd} . qui avait mo:rdu sa: . sa queue\
 8 Ad voilà (0.3) qui a mordu sa queue/

Dans ce premier extrait, l'adulte produit une question pour vérifier qu'elle a bien compris le personnage du récit de l'enfant. Elle évoque un premier personnage de l'histoire à l'aide du présentatif *il y a* fléchi à l'imparfait suivi de *Cubitus*. Après une courte pause, l'enfant au lieu de se contenter à nouveau d'une réponse en *oui/non*, produit une proposition relative à la ligne 3 (*qui {plœ} . qui plongeait dans l'eau*).

L'adulte produit une nouvelle question à la ligne 5 en évoquant un autre personnage de l'histoire à l'aide du présentatif *il y a* fléchi à l'imparfait suivi d'un syntagme indéfini (*un petit poisson*). L'enfant répond par l'affirmative à la ligne 7 et produit à nouveau une proposition relative (*qui {moRd} . qui avait mo:rdu sa: . sa queue*) en continuité à nouveau avec la question de l'adulte. L'adulte valide à nouveau la réponse de l'enfant à la ligne 6 en répétant cette proposition relative.

Ainsi, comme nous l'avons montré chez l'adulte et chez l'enfant tout-venant, dans certaines activités, dans les échanges conversationnels impliquant des enfants présentant des troubles du langage de type TSDL, le segment [*il y a SN*] permet de porter l'attention des autres participants de l'échange. L'emplacement séquentiel à la suite de ce segment permet là aussi à l'adulte de réagir et de montrer qu'il s'oriente vers la réalisation d'une UCT composée, dont la seconde partie peut prendre la forme d'une proposition relative dans le cas de la construction présentative clivée.

Nous avons à nouveau observé des cas de construction collaborative de cette UCT composée et des cas où plusieurs propositions relatives suivaient ce segment [*il y a SN*].

Dans la partie suivante, nous revenons sur des configurations syntaxiques que nous avons relevées dans nos données adulte ou avec l'enfant tout-venant. Ces configuration syntaxique, du type *il y en a ils sont mauvais caractère* (Choi-Jonin, Lagae, 2005), ont été relevé chez l'enfant tout-venant (Cappeau, Savelli, 2000) comme chez l'adulte (Jeanjean, 1979; Cappeau, Deulofeu, 2001; Choi-Jonin, Lagae, 2005; Willems, 2005). Nous revenons sur ce type de configuration syntaxique, que nous avons déjà abordé dans cette partie relative aux enfants présentant des troubles du langage, en les étudiant au travers du format de l'UCT composée décrite dans le cadre de notre étude à propos de la construction présentative clivée.

12.2.4 L'UCT composée projetée par [*il y a SN*] et les configurations syntaxiques impliquant *il y a*

Dans cette partie, nous étudions le format que nous avons décrit à propos de la construction présentative clivée qui est celui d'une UCT composée avec une autre forme de réalisation : les constructions du type *il y en a ils ont mauvais caractère* (Choi-Jonin, Lagae, 2005). Dans nos données adulte ou chez l'enfant tout-venant, les configurations que nous avons relevées présentaient rarement ce format de réalisation. A part quelques extraits, ce type de configurations syntaxiques étaient produits alors qu'il s'agissait d'évoquer un événement plutôt que de porter l'attention des autres participants de l'échange sur un élément. Par ailleurs, l'étude de ce type de configuration syntaxique dans les interactions impliquant des enfants présentant des troubles du langage portant spécifiquement sur la structure du langage et la syntaxe complexe (Schuele, 2000, 2001, 2005). Il semblerait que ce type de configuration syntaxique que nous retrouvons donc dans les autres parties de nôtres corpus, soit produit avec un autre format de réalisation par les enfants présentant des TSDL. Il semble que les enfants présentant des troubles s'appuie sur le format actionnel que nous avons décrit précédemment, sur lequel s'appuie l'UCT composée que nous avons décrit, qui est de porter un élément à l'attention des autres participants de l'échange dans un premier temps d'entamer une nouvelle séquence conversationnelle après une réaction de ces autres participants. Sur le plan formel, nous souhaitons montrer qu'à l'instar des premiers agencements syntaxique qui se déroulent sur plusieurs tours de parole (Ochs & Schieffelin, 1979), l'enfant présentant des troubles du langage peut choisir de réaliser ce type d'UCT composée, sans produire les marques linguistiques liées au marquage de la complexité syntaxique, mais parvient cependant à combiner plusieurs propositions entre elles.

L'extrait 176 suivant montre un tel type de configuration syntaxique.

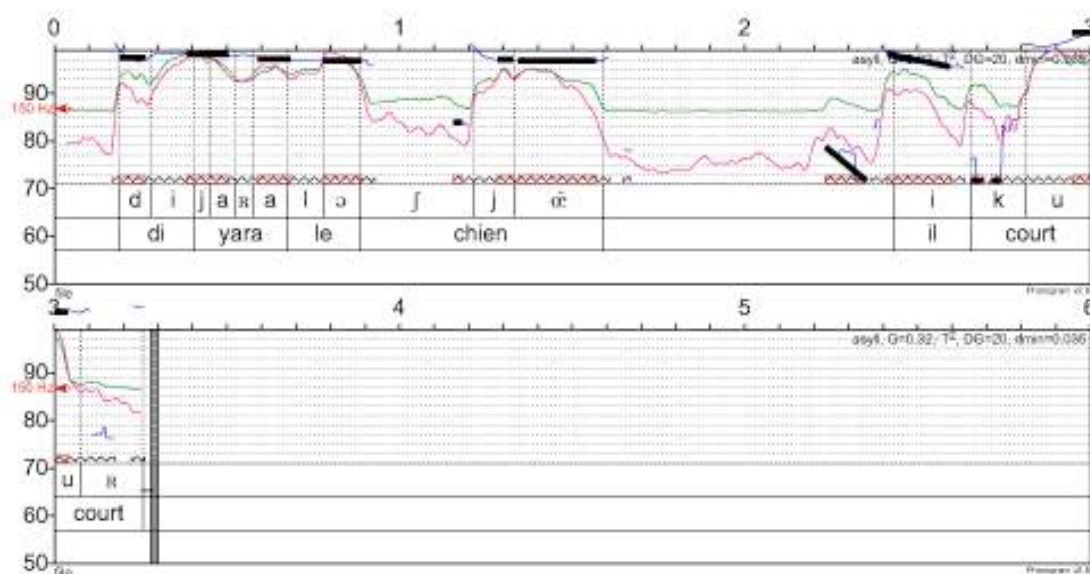
Extrait 176 : Cognitique cubitus profane So (7;5 ans)

```
1  Ad  ah tu as une autre histoire à me racon[ter/
2  S                                     [ouais
3  Ad  ouais .. je m'assieds/
4      (2.6)
5  S    {di} {ja} {Ra} le chien/
```

6 (0.8)
 7 S il cour::t
 8 Ad oui
 9 S il {ku} {sy}:
 10 (0.8)
 11 S il {ku} {sy}:
 12 (0.8)
 13 S il court/
 14 Ad mhm

Dans cet extrait, à la ligne 5, l'enfant produit un présentatif *il y a* qu'elle réalise {di ja Ra} suivi du syntagme défini *le chien*. Nous n'observons pas ici de mouvement prosodique particulier sur le syntagme nominal à la suite d'*il y a* (figure 67), le segment [*il y a SN*] présente un contour plat.

Figure 67 : Prosogramme de l'extrait 176 : Cognitique cubitus profane So (7;5 ans)



Nous observons cependant une pause après le segment [*il y a SN*]. Après cette pause, l'enfant reprend l'élément évoqué par un pronom personnel à la ligne 7.

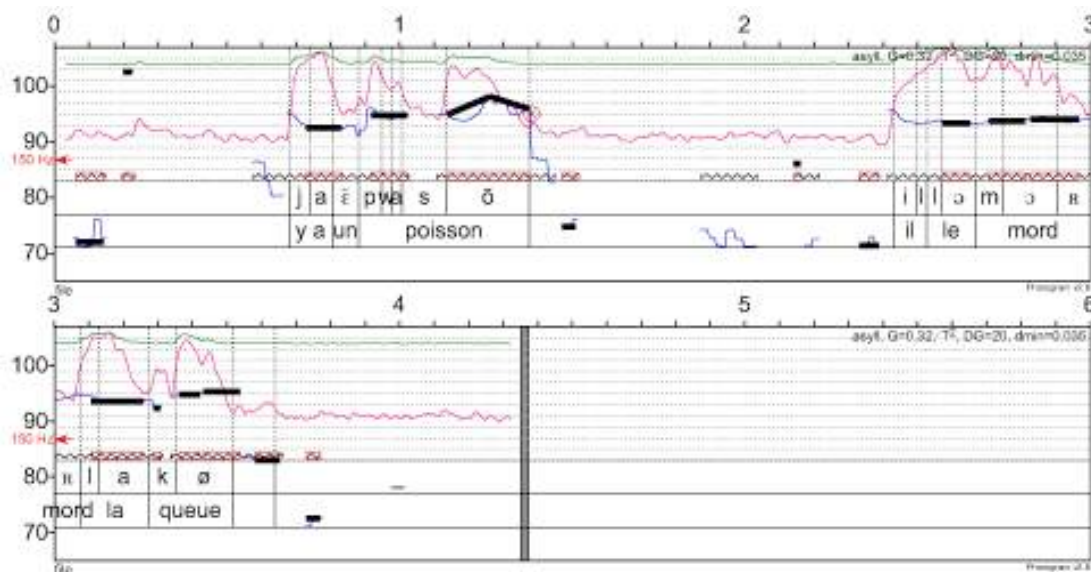
L'extrait suivant illustre une autre de ces configurations syntaxiques. Il s'agit d'un récit à propos d'une histoire en images.

Extrait 177 : Cognitique cubitus autonome profane Sé (8;03 ans)

1 S c'est bon
2 (2.0)
3 Ad d'acco:r:d alors je t'écoute\
4 (0.7)
5 S euh (0.4) h. .h (0.7) {me} .h (1.6) <(il euh:)> ((bruit de
6 frottement)) . il {naʃ} euh:
7 (1.9)
8 Ad mhm
9 (1.1)
10 S et euh
11 (1.5)
12 S y a un poisson/
13 (1.2)
14 S il le mo:rd/ la queue\
15 (3.3)
16 S et mh
17 (2.3)
18 S il le mord/ (0.4) le poisson/
19 (0.8)
20 S à le poisson/
21 (0.8)
22 S la queue/
23 (1.4)
24 Ad mhm

A la ligne 11, l'enfant évoque un élément du récit à l'aide du présentatif *il y a* suivi du syntagme nominal indéfini *un poisson*. Ce segment s'achève par un mouvement prosodique dynamique en cloche d'une amplitude de 4 demi-tons sur la dernière syllabe de *poisson* (figure 68).

Figure 68 : Prosogramme de l'extrait 177: Cognitique cubitus autonome profane Sé (8;03 ans)



A la suite de cet extrait, l'enfant respecte une pause de 1,2 secondes. L'enfant produit ensuite un pronom personnel à la ligne 14 et à la ligne 18, reprenant le référent évoqué dans le segment [*il y a SN*].

Ainsi, dans ces deux derniers extraits, nous observons de longues pauses après le segment [*il y a SN*]. Selon notre description, cette espace serait un espace laissé disponible aux autres participants de l'échange pour valider l'élément porté à l'attention des autres participants de l'échange. Le contour prosodique de ce segment participe à orienter l'attention aux autres participants de l'échange. Par la suite, une proposition comportant un élément de reprise, un pronom personnel est produit.

La littérature à propos de la grammaire de l'oral que nous avons citée précédemment étudie ce type de configuration syntaxique afin de déterminer leur nature micro- ou macrosyntaxique. Divers auteurs de cette perspective tendent à considérer ces types de production comme des constructions syntaxiques en tant que telles, ne relevant pas nécessairement de la macrosyntaxe (Berrendonner, 2003). Ces auteurs insistent sur le fait que la complexité syntaxique ne saurait s'exprimer uniquement par la production des unités linguistiques qui lui seraient associées (Deulofeu, 1989).

Dans notre perspective, ce type de configuration syntaxique s'appuie à nos yeux sur la projection réalisée par le segment [*il y a SN*]. A nouveau, cette projection dépend des activités

dans lesquelles sont engagées les participants de l'échange. Le premier segment [*il y a SN*], marqué prosodiquement et suivi d'une pause, permet de porter l'attention des autres participants de l'échange ce qui, dans certaines activités, ici un récit, crée l'attente d'une continuité. Nous nous contentons ainsi d'affirmer que, sur le plan actionnel, le segment [*il y a SN*] permet de projeter la réalisation d'un tour de parole étendu, qui peut constituer une unité de construction de tour composée, vers laquelle s'orientent les locuteurs, et qui permet diverses possibilités de réalisation linguistique. Les enfants présentant des TSDL, comme les adultes et les enfants tout-venant que nous avons étudiés précédemment, pourraient ainsi produire, en fonction des activités dans lesquelles ils sont engagés, divers types de configurations syntaxiques.

Ces observations nous incitent, plutôt que de nous questionner sur la nature de ces configurations syntaxiques, à repenser la syntaxe et de considérer les constructions syntaxiques non plus comme des unités aux contours clairs mais comme des arrangements ad hoc, à toute fin utiles, en fonction des activités dans lesquelles sont engagés les participants de l'échange. Nos observations chez l'adulte nous permettent par ailleurs d'affirmer que cette configuration ad hoc de la syntaxe, si elle s'observe clairement chez les enfants présentant des troubles du langage, se produit d'une façon comparable chez l'adulte. Nous avons en effet observé chez l'adulte une grande variété de configurations syntaxiques, à la suite du segment [*il y a SN*].

Ce type d'UCT de construction de tour pourrait permettre de rendre compte des séquences dans lesquelles l'élément de reprise n'est pas un pronom personnel mais une expression référentielle nominale reprenant le segment [*il y a SN*]. C'est ce que nous illustrons dans l'extrait suivant.

Extrait 178 : FNRS TSDL profane Roland 1165 (6;02 ans)

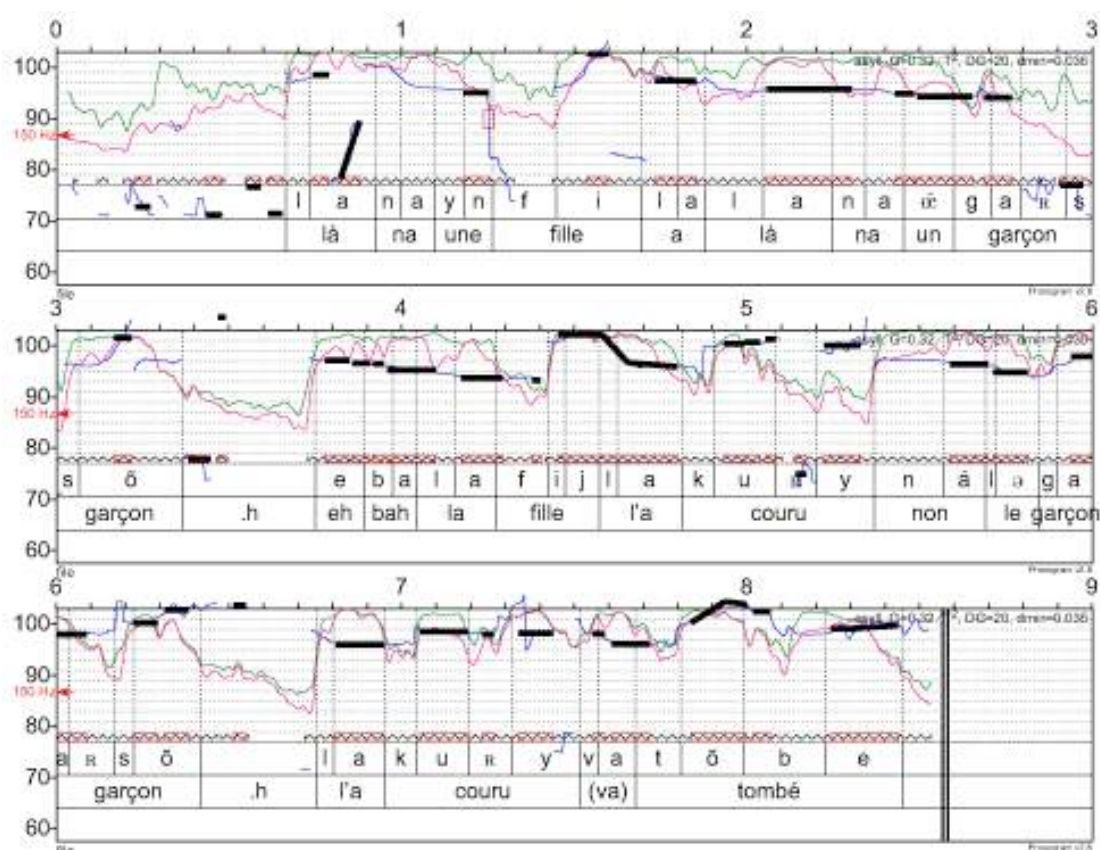
```

1  R    là {na} une fille/ là {na:} {na} un garçon:/ .h eh bah la fille {la}
2      cour- non le garçon .h {la} couru/ {la} tombé/
3  Ad   mhm
4  R    après la le: le garçon {la} . euh non la fille {la} r- . relevé
5      ((bruit de bouche)) le garçon/ .h

```

Dans cet extrait, l'enfant produit le présentatif *il y a* qu'il réalise {na}, suivi du syntagme indéfini *une fille*, marqué par une montée de l'intonation de 8 demi-tons (figure 69). Il produit un second présentatif *il y a*, qu'il répète, suivi d'un nouveau syntagme nominal indéfini (*un garçon*). Ce dernier syntagme est également marqué par une montée de l'intonation de 8 demi-tons.

Figure 69 : Prosogramme de l'extrait 178 : FNRS TSDL profane Roland 1165 (6;02 ans)



Ensuite, un premier élément est repris par un SN défini (*la fille*), réparé par *le garçon* à la ligne 2. Ce SN est en position sujet des propositions (*la couru/ la tombé*). Un second personnage est évoqué, *le garçon*, réparé par *la fille*, lui aussi en position sujet de la proposition (*la relevé*), vraisemblablement disloqué à gauche. Les reprises (*la fille* et *le garçon*), sont également marquées par des montées importantes de l'intonation.

Le fait de porter l'attention des autres participants de l'échange sur des éléments du récit avant de les reprendre avec des expressions référentielles nominales permet à l'enfant d'exprimer en plusieurs propositions ce qu'il aurait pu réaliser en une seule et même construction complexe, par exemple la construction présentative clivée et de reconstruire le format de l'UCT composée décrit précédemment.

Ces reprises nominales s'observent également dans l'extrait suivant qui correspond également à un récit.

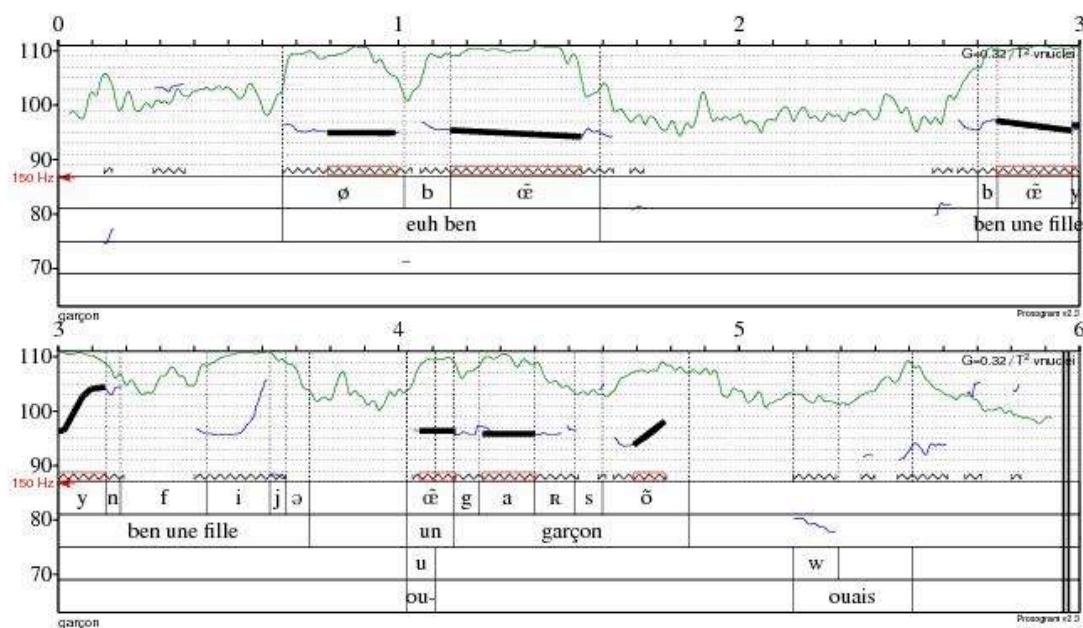
Extrait 179 : FNRS TSDL Roland (6;02 ans)

1 Ad tu essaies de me la raconter/
2 R ouais h.
3 S alors . dis moi un petit peu
4 R .h euh ben:: ((bruit de langue)) .h ben une fille/
5 Ad [(mh)
6 R [un garçon
7 Ad ouais
8 R .h et: (0.7) le garçon (là;{la}) .h il courut/
9 (0.4)
10 Ad [(mh
11 R [.h et la fille/ (0.4) .h la la: fille (là ;{la}) .h la: la la le
12 garçon/ . je veux dire/ .h {la} un caillou/ après il a tombé après la
13 fille {la} r:evenu:/
14 Ad mhm
15 R .h apr::ès (0.6) euh m::h je sais plus/

L'enfant prend la parole à la ligne 4 avec le syntagme nominal indéfini *une fille*. Cette expression référentielle est marquée par un mouvement prosodique ascendant (figure 70) et est suivie d'une courte pause. A la suite de cette pause, l'adulte produit un continuateur à la ligne 4 (*ouais*). Cette réaction de l'adulte est produite en chevauchement avec l'enfant qui introduit un second référent à la ligne 5 (*un garçon*). Là encore, cette expression référentielle est marquée par un mouvement prosodique de 6 demi-tons. Une nouvelle pause de 0.3 s. est marquée à ligne 6, suivie par un second continuateur produit par l'adulte à la ligne 7.

A la ligne 8, l'enfant poursuit son discours à propos des référents introduits à l'aide d'une dislocation à gauche. Les deux expressions référentielles produites aux lignes 2 et 5 ne sont pas impliquées dans une construction syntaxique, à la manière des *étiquetages*, ou *labelling* de Hickmann (2003), mais constituent des énoncés à un élément sans fonction syntaxique. La prosodie permet ici de solliciter une réaction de l'adulte au topique conversationnel introduit et de projeter une continuation à propos de ce topique.

Figure 70 : Prosogramme de l'extrait 179 : FNRS TSDL Roland (6;02 ans)



Ainsi, sur plusieurs tours de parole, l'enfant porte l'attention des autres participants de l'échange sur divers éléments qu'il reprend par la suite à l'aide d'expressions référentielles nominales. Ce déploiement sur plusieurs tours de parole lui permet d'éviter la production d'une construction syntaxique complexe, la présentative clivée, qui pourrait réaliser cette activité en une même construction syntaxique. Par ailleurs, dans ce cas, l'enfant pointe ces éléments sans avoir recours au segment [*il y a SN*]. Le marquage prosodique des expressions référentielles produites est comparable à celui que nous observons par ailleurs dans la réalisation de certaines constructions présentatives clivées de nos données. Il permet de pointer un segment de parole et les référents évoqués et de les soumettre à la réaction des interlocuteurs. L'enfant poursuit alors son récit.

Le format qui nous intéresse, qui s'observe par la constitution d'une UCT composée repose en fait sur un schéma actionnel qui peut se réaliser de diverses manières sur le plan formel. Il peut s'agir de constructions sédimentées et grammaticalisées comme la construction présentative clivée ou prendre la forme de configurations syntaxiques du type [*il y a SN*] *il...* ou [*SN*] *il...*.

Le recours à des productions d'enfants présentant des troubles du langage de type TSDL nous permet d'observer des configurations syntaxiques moins sédimentées dans la mesure où ces enfants présentent spécifiquement des difficultés avec la syntaxe et la syntaxe complexe (Schuele, 2000, 2001, 2005). De manière générale, l'étude de ces configurations en prenant en compte la temporalité de la production langagière, les activités accomplies durant l'échange conversationnel

et l'alternance des tours de parole, dans le discours de ces enfants, nous permet d'aborder sous un autre angle le déploiement de la syntaxe au fil de l'alternance des tours de parole en insistant sur la nature collaborative et distribuée de la syntaxe et sa malléabilité.

L'importance de la prosodie dans ce type de productions enfantines, notamment dans l'indication des projections ou fin de tours de parole (cf. Corrin et al., 2001, chez le plus jeune enfant) et le fait que ces configurations syntaxiques se réalisent sur plusieurs tours de parole, comme le font les plus jeunes enfants (cf. Ochs et al., 1979) apporte également un regard nouveau sur les réalisations que nous avons pu observer chez l'adulte et sur l'importance de la prosodie.

L'extrait 180 comporte également l'évocation d'un élément par un syntagme nominal indéfini, avec un mouvement prosodique, repris par la suite dans la suite de l'échange.

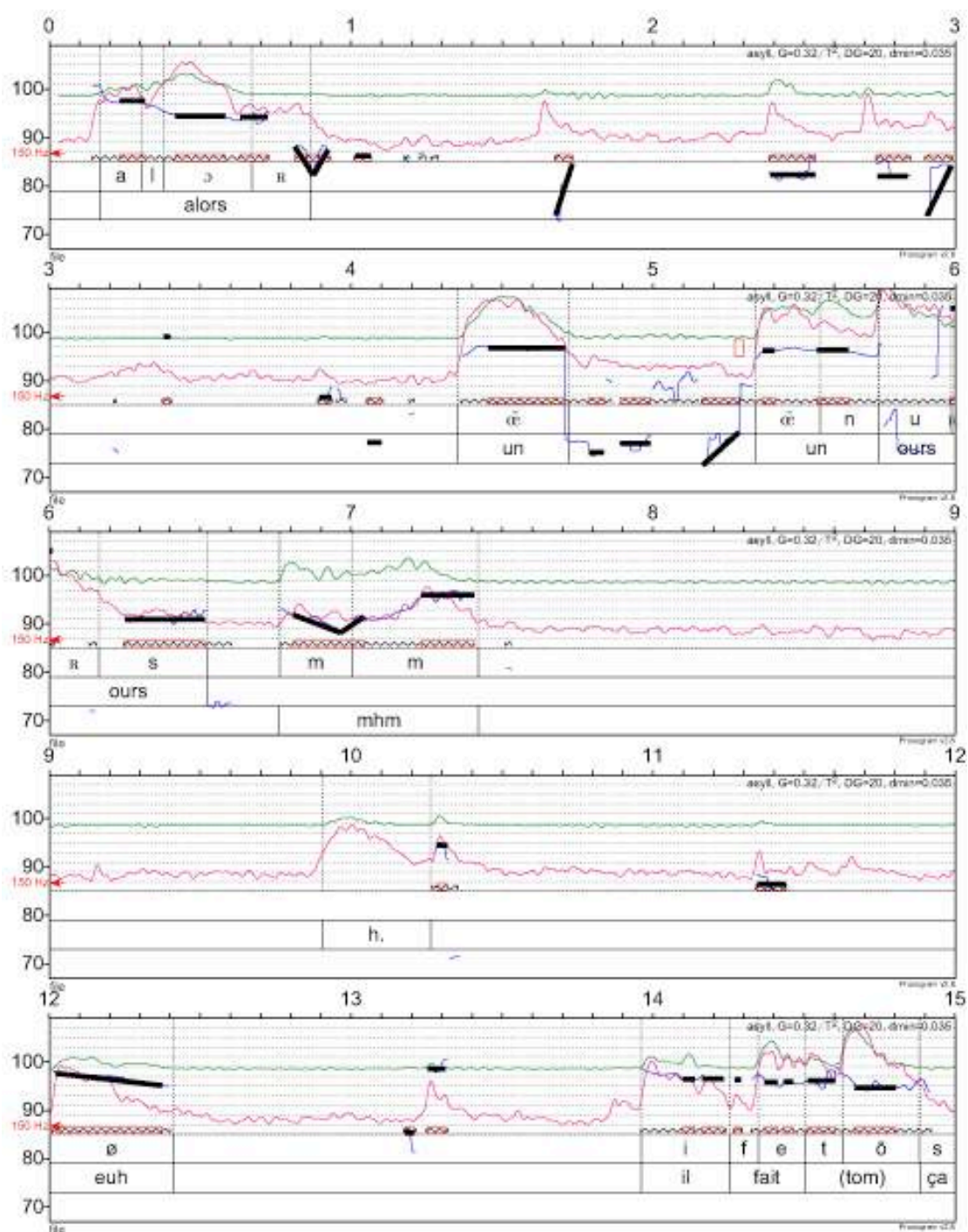
Extrait 180 : Cognitique Cubitus autonome Li (6 ;06 ans)

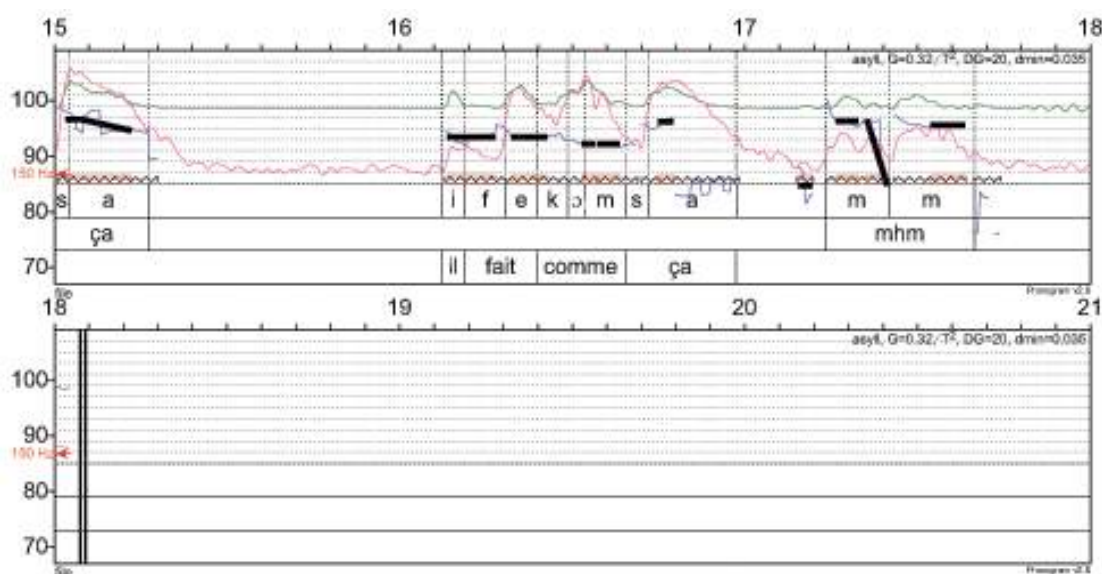
```

1  Ad  alors je t'écoute\ comment tu as compris cette histoire là toi\
2      (2.4)
3  L    alors (0.6) .h (2.1) un/ (0.6) un <ou>rs/ ((bruit de table))
4  Ad  mhm:
5      (2.5)
6  L    h.
7      (1.7)
8  L    eu:h
9      (1.5)
10 L    <i:l fait comme ça> ((en riant))
11      (0.8)
15 Ad  il fait comme ça/
16 L    mhm
17      (3.3)
18 L    après::
19      (2.5)
20 L    ((rire)) (1.30) je me rappelle plus :
```

L'enfant commence son récit à la ligne 3 et produit un syntagme nominal indéfini (*un ours*). Cette expression référentielle indéfinie est marquée par une montée intonative sur le {u} (figure 71).

Figure 71 : Prosogramme de l'extrait 180 : Cognitique Cubitus autonome Li (6 ;06 ans)





L'adulte produit alors un continuateur à la ligne 4 et après une très longue pause, l'enfant reprend l'élément évoqué par un pronom personnel à la ligne 10 (*i:l fait comme ça*).

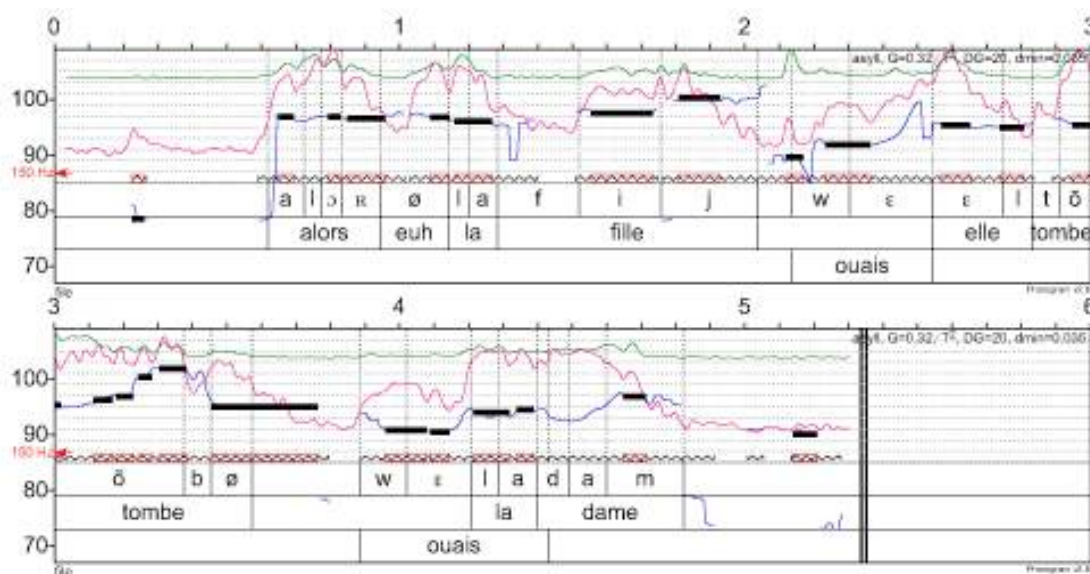
De manière intéressante, le syntagme nominal indéfini *un ours* est produit à la manière d'un *étiquetage*, accompagné d'un mouvement prosodique, suivi d'une longue pause et d'une proposition comportant un élément de reprise, le pronom personnel *il* correspond à la production sur plusieurs tours de parole d'une dislocation à gauche. En terme de grammaticalisation et d'acquisition des structures syntaxiques, cet extrait illustre de quelle manière les constructions syntaxiques pourraient se configurer et se sédimenter au fil de l'alternance des tours de parole, comme ont pu l'illustrer Ochs et al. (1979) chez le jeune enfant, ou encore par la répétition routinisée d'un format actionnel se réalisant sur plusieurs tours de parole. La répétition de ce format actionnel pourrait configurer peu à peu des constructions syntaxiques telles que la dislocation à gauche ici ou encore la construction présentative clivée. Outre les spécificités informationnelles de la dislocation à gauche par rapport à la présentative clivée, une expression référentielle indéfinie spécifique ne pouvant supposément pas être disloquée à gauche, cette construction pourrait permettre, sur le plan formel, de contourner la difficulté de réalisation de présentative clivée, comme le relève De Cat (2007). La proximité entre les dislocations à gauche et la construction présentative clivée s'illustre encore dans l'extrait suivant dans lequel l'adulte discute avec l'enfant du récit que ce dernier vient de produire.

Extrait 181 : Cognitique Cubitus étayage Li (6 ;06 ans)

1 Ad alors . toi tu m'as dit: (0.5) y a une dame y a un monsieur/
2 (1.7)
3 L ils se faisaient bonjour
4 (1.7)
5 Ad eu:h mh
6 (2.9)
7 Ad toi tu as compris que c'est (0.4) qui qui faisait quoi/ dans cette
8 histoire/
9 (0.5)
10 Ad j'ai pas bien compris quand tu m'as raconté/ . qui faisait quoi
11 (1)
12 L alors la fille/
13 .
14 Ad ouais
15 L elle tombe
16 .
17 Ad ouais
18 L la dame
19 (0.6)
20 Ad mhm
21 (1.7)
22 L le garçon
23 (2.4)
24 L il tombe
25 (0.4)
26 Ad mhm
27 (0.9)
28 L pis après .. je me rappelle plus

L'enfant prend la parole à la ligne 12 (*alors*) et produit le syntagme nominal défini (*la fille*). Ce syntagme défini est marqué par une montée intonative.

Figure 72 : Prosogramme de l'extrait 181 : Cognitique Cubitus étayage Li (6 ;06 ans)



L'adulte produit alors un continuateur à la ligne 14 (*ouais*) et l'enfant poursuit son tour à la ligne 15 et produit une proposition (*elle tombe*), constituant ainsi une dislocation à gauche sur plusieurs tours de parole. L'adulte produit alors un autre continuateur à la ligne 17 et l'enfant poursuit son tour à la ligne 18 avec un syntagme nominal (*la dame*), produisant ainsi une dislocation à droite cette fois, à la manière des constructions pivot.

L'enfant évoque alors l'autre personnage de l'histoire, *le garçon* à la ligne 22 et le reprend à la ligne 24 avec la proposition *il tombe*.

Cet extrait nous permet de montrer comment une construction, la dislocation à gauche, permet pour l'enfant de réaliser une UCT composée comparable à ce que nous avons pu observer avec la construction présentative clivée et de réaliser le même format actionnel, qui est de porter l'attention de l'adulte sur un élément et de poursuivre son tour de parole à son propos. Il nous permet de montrer également de quelle manière la syntaxe se déploie sur plusieurs tours de parole et comment l'enfant présentant des troubles du langage peut l'utiliser afin de réaliser les actions dans lesquelles il est engagé.

De manière intéressante, au début de cet extrait, l'adulte résume le récit de l'enfant. Il prend la parole à la ligne 1 et évoque les personnages du récit à l'aide de SN indéfinis (*une dame & un monsieur*) à la suite d'un présentatif *il y a*. L'enfant évoque le salut des personnages au début de l'histoire à la ligne 3 en reprenant ces personnages à l'aide d'un pronom personnel.

12.3 Synthèse : Les configurations syntaxiques en [*il y a SN*] dans le discours d'enfants présentant des TSDL

Nous avons ainsi pu relevé dans notre corpus, un large éventail de configurations syntaxiques comportant le segment [*il y a SN*] dans les productions des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage (Leonard, 2000), parmi lesquelles la construction présentative clivée, les configurations syntaxiques du type *il y en a ils ont mauvais caractère* (Choi-Jonin, Lagae, 2005) ou des constructions en [*il y a SN*], sans continuité syntaxique. Nous avons retrouvé ce segment dans divers contextes actionnels : la description de cartes, la constitution de listes, des récits,...

Nous avons pu retrouver un certain nombre de formats de réalisation parmi lesquelles une UCT composée dans laquelle une première partie, marquée par un mouvement prosodique, est suivie, après une pause et une éventuelle réaction des autres participants de l'échange, avant que la seconde partie ne soit produite. Ce format de réalisation, que nous avons identifié initialement chez l'adulte et l'enfant tout-venant avec la construction présentative clivée et d'autres constructions syntaxiques comme les constructions clivées en *c'est*, les constructions impliquant des verbes de perception et des segments du type [*PRO_{1ère/2ème} – avoir – SN*], se sédimentent à partir d'un format actionnel dans lequel l'enfant porte l'attention sur un élément avant que le locuteur entame une séquence conversationnelle à propos de cet élément à la manière des *topic proffering* (Schegloff, 1996a, 2007). Comme Schegloff (1996a, 2007) le montre dans ce type de séquence, nous avons relevé le rôle de la prosodie dans ce type d'UCT composée. Nous avons montré ensuite que cette UCT composée permettait à l'enfant de produire, avec ce même format, d'autres formes de configurations syntaxiques, parmi lesquelles les configurations en [*il y a SN*] *il...* ou des configurations dans lesquelles le référent évoqué à la suite d'*il y a* est repris par une expression référentielle nominale.

Nous avons également relevé dans les productions des enfants présentant des TSDL dans lesquelles un syntagme nominal, indéfini ou défini, était produit avec un contour mélodique comparable à celui que nous avons observé avec la construction présentative clivée. Après une réaction de l'adulte, l'enfant poursuit alors son tour de parole en reprenant l'élément évoqué par un pronom personnel réalisant une dislocation à gauche sur plusieurs tours de parole et

contournant, comme le suggère De Cat (2007), la difficulté de produire une construction présentative clivée en produisant une dislocation à gauche.

13. Discussion et conclusion

En nous inspirant de la perspective de la linguistique interactionnelle (Schegloff et al., 1996, Selting, Couper-Kuhlen, 2001, Helasvu, 2001, Auer, 2002, Thompson, Couper-Kuhlen, 2005, Auer, Auer, Pfänder, 2011), nous avons choisi dans cette recherche de nous intéresser au segment [*il y a SN*] comme aux configurations syntaxiques dans lesquelles il peut être impliqué.

Ce *mal-aimé* de la linguistique (Bichard, 1997) a été étudié dans diverses perspectives linguistiques, structurales, sémantiques, informationnelles et discursives. Le segment [*il y a SN*] peut constituer une construction en soi, dont il a été distingué des valeurs sémantiques d'*existentiel*, de *locatif* ou de *présentatif*. Dans d'autres types de configuration syntaxique, ce segment peut être suivi d'une proposition relative. Des travaux d'inspiration sémantique et structuraliste, ont tenté de distinguer les propositions relatives *restrictives* participant à la construction du syntagme nominal des propositions relatives dites *prédicatives*. Dans ce cas, le segment [*il y a SN*] est impliqué dans la construction présentative clivée du type *il y a tout une grammaire qui se construit* (FNRS) qui a classiquement été décrite comme une construction syntaxique bipartite qui permet d'évoquer un référent non accessible dans la proposition en *il y a SN* et de le reprendre dans la proposition suivante (Lambrecht, 1986 1988, 1994, 2001a, 2004). D'autres configurations syntaxiques, moins sédimentées, du type *il y en a ils ont mauvais caractère* (Choi-Jonin, Lagae, 2005) ont également reçu une attention particulière dans la littérature (Jeanjean, 1979, Blanche Benveniste, 1991, Cappeau, Deulofeu, 2001, Berrendonner, 2003, Choi-Jonin, Lagae, 2005, Willems & Meullemann, 2010). Ces auteurs évoquent l'attente provoquée par le segment [*il y a SN*] et discutent de la nature syntaxique ou macrosyntaxique de ces configurations. Ils évoquent des phénomènes tels que le *couplage* ou la *greffe* (Deulofeu, 1989) afin de rendre de compte de ce type de configurations syntaxiques et remettent en question le fait que la complexité syntaxique et la combinaison de plusieurs propositions passent nécessairement par un marquage linguistique (Deulofeu, 1988). Ils décrivent également des schémas actionnels permettant de rendre compte de la survenue de telles configurations syntaxiques (Berrendonner, 2003) ce qui les amène à réfléchir sur la grammaticalisation de ce type de construction syntaxique au niveau diachronique (Béguelin, 2003). La nature de l'attente créée par la proposition en *il y a SN*, qui ne se réalise pas dans chaque occurrence du segment [*il y a SN*], est abordée sous un angle monologique.

Notre propos a été d'étudier ces diverses configurations syntaxiques impliquant le segment [*il y a SN*] en prenant en compte de quelle manière ces déploient se déploient dans l'alternance des

tours de parole en adoptant une perspective *émique*, la perspective des participants de l'échange impliqués dans des activités, et en intégrant la temporalité de leurs productions langagières dans l'analyse.

Cet abord, nous a permis dans un premier temps de montrer que le segment pouvait permettre de porter l'attention des autres participants de l'échange sur un élément en *projetant* une continuité à son propos sur laquelle s'aligne les autres participants de l'échange en produisant des continuateurs. Cette projection s'accompagne de variations mélodiques sur le SN à la suite d'*il y a*, à la manière des *try-markers* (Sacks, Schegloff, 1979). Ce segment [*il y a SN*] permet alors de proposer un nouveau topique conversationnel, qui ne découlerait pas d'un topique antérieur, par glissement, comme c'est préférentiellement le cas en conversation (Sacks et al., 1974), mais plutôt de soumettre ce nouveau topique à la négociation avec les interlocuteurs qui peuvent le valider ou non à la manière des *topic proffering sequences* (Schegloff, 1996a, 2007). Evidemment, ce segment [*il y a SN*] n'est pas la seule structure linguistique fonctionnant comme un *try marker*. D'autres segments comme ceux que nous avons relevé chez l'enfant – [PRO_{1ère/2ème personne} Avoir SN], [Verbes de perception SN], [*il était une fois SN*] et [*c'est SN*] – peuvent occuper ce même type de fonctionnalité. Pekarek Doehler (2001, 2011a) discute également des dislocations à gauche en terme de *try markers*.

A la suite de la validation des autres participants de l'échange, ces derniers s'alignent vers la poursuite du tour de parole du locuteur en limitant leur intervention à un continuateur, le tour de parole du locuteur peut se poursuivre. Ce tour de parole étendu comporte alors une UCT composée (Lerner, 1991, 1996) dont le premier segment, le segment [*il y a SN*] fonctionne à la manière d'un *projector fragment* (Pekarek, 2011b) et projette une seconde partie. Le locuteur peut exploiter cette projection afin d'étendre son tour de parole en réalisation des insertions parenthétiques avant la réalisation de l'élément projeté ou en répétant le format syntaxique projeté, afin de réaliser une liste par exemple. Nous avons également relevé un cas de réexploitation a posteriori d'un projet syntaxique antérieur achevé, produit par un autre locuteur, afin de réaliser une nouvelle configuration syntaxique. Ces observations soulignent la nature *collaborative* et *distribuée* de cette configuration syntaxique et de la syntaxe en général, et la *malléabilité* de la syntaxe et sa nature *émergente* (Hopper, 1987, 2004, 2011) permettant des arrangements *ad hoc* à toute fin utile, en fonction des activités dans lesquelles les participants de l'échange sont engagés.

Cette fonctionnalité et ce format de réalisation sont hautement dépendants de l'activité en cours. Dans le cadre d'un récit, orienter l'attention des autres participants de l'échange sur un personnage par exemple crée l'attente de la poursuite d'une séquence autour du topique proposé.

Cette projection peut d'ailleurs donner lieu à la production d'un autre type de configuration syntaxique du type *il y en a ils ont mauvais caractère* (Choi-Jonin, Lagae, 2005), précisant la nature de cette projection : la projection d'une séquence topicale plutôt que la projection d'un format syntaxique précis. Dans d'autres contextes actionnels, la construction présentative clivée ne constitue pas une *topic preferring sequence*. Il ne s'agit alors pas pour le locuteur de porter l'attention des autres participants de l'échange sur un élément et de le proposer comme un topique conversationnel mais plutôt d'évoquer un événement survenant au cours du récit. Dans une séquence descriptive, le segment [*il y a SN*] ne fait que porter l'attention des autres participants de l'échange sur différents éléments sans projeter de discours à leur propos. Dans le cas d'une séquence argumentative, une notion peut être évoquée dans le segment [*il y a SN*] à l'aide d'une expression référentielle sous-spécifiées qui est alors suivie d'une construction *pseudo-cleft like* (Müller, 2006, 2008, Pekarek Doehler, 2011b). Le segment [*il y a SN*] présente alors un format de réalisation distinct, avec la présence d'une pause à la suite de ce segment sans variation mélodique ni de réaction des interlocuteurs. Là encore, ce segment projette la réalisation d'un tour de parole étendu, dont la frontière n'est pas prédéfinie, durant lequel la notion évoquée de manière sous-spécifiée est explicitée.

La prosodie participe ainsi à indiquer aux autres participants la suite du segment [*il y a SN*]. Les variations mélodiques sur le SN, des mouvements prosodiques simples ou dynamiques ascendants, des montées intonatives, permettent à la manière des *try-markers* de signaler que l'élément évoqué est proposé comme topique conversationnel et soumis à la validation des interlocuteurs. L'absence de ce type de contour et de pause à la suite d' [*il y a SN*] signale que l'élément est seulement évoqué en passant et n'est pas soumis à une telle validation. Une chute intonative au terme d' [*il y a SN*] peut encore indiquer le terme du projet syntaxique, voire la fin du tour de parole du locuteur. Des variations mélodiques à ce même emplacement séquentiel peuvent encore participer à la constitution d'une liste. Les éléments de cette liste marqués par ces mouvements n'occupant pas nécessairement l'emplacement syntaxique à la suite d'*il y a*, mais pouvant apparaître également dans les syntagmes prépositionnels à la suite de ce segment par exemple.

L'emplacement séquentiel de ce segment [*il y a SN*] participe de la création de cette attente. Dans le contexte séquentiel d'une initiation de clôture, l'expression référentielle qui reprend ce qui a été dit dans la séquence dont la clôture est initiée et qui porte un contour prosodique descendant vers l'infra-bas, ne projette pas de continuité syntaxique. Dans le cadre d'une question en *qui/qu'est-ce?*, la réponse sous la forme d'un segment [*il y a SN*] ne projette pas de continuité

tandis que lorsque cette question constitue *topic initial elicitor* (Button, Casey, 1984), ce segment peut projeter une continuité.

Notre tentative d'étudier le segment [*il y a SN*] dans les diverses configurations syntaxiques dans lesquelles il peut être impliqué en prenant en compte à la fois son déploiement dans l'alternance des tours de parole et la temporalité de sa production et en empruntant une perspective *émique* et *praxéologique*, au-delà des catégories définies dans la littérature parmi ces configurations syntaxiques, nous a permis de souligner certains aspects relatifs à ces configurations syntaxiques comme à la syntaxe en général. L'étude de ce type de segment est particulièrement informatif dans la mesure où [*il y a SN*] peut être impliqué ou non dans divers types de configurations et que les autres participants de l'échange ne peuvent s'appuyer sur la seule syntaxe afin d'anticiper le déroulement du tour de parole du locuteur, comme ça peut être le cas avec les déterminants qui projettent la production d'une unité lexicale. Ces derniers vont devoir tout d'abord être attentif à la nature et au déroulement des activités réalisés durant l'échange conversationnel. De la même manière, au terme de ce segment [*il y a SN*], les productions du locuteur constituent des arrangements ad hoc à toute fin utile, en vue de l'accomplissement de ces activités. Lorsque les activités accomplies sont des activités ritualisées du type [*orientation de l'attention de l'attention des interlocuteurs vers un élément*]-[*séquence conversationnelle à propos de cet élément*], le format syntaxique peut être hautement grammaticalisé et sédimenté, comme la construction présentative clivée. Nous parlons alors de *construction*. Dans son étude à propos du pointage, Tomasello et al. (2007) compare les séquences de pointage à la construction présentative clivée suggérant que cette construction syntaxique se soit sédimentée du fait de la ritualisation de ce format interactionnel lors duquel un enfant, au stade pré-langagier, pointe un élément sur lequel il veut porter l'attention de l'adulte, vérifie que l'attention de ce dernier se porte sur ce même élément, en vérifiant la direction de son regard, avant de poursuivre l'échange, pour effectuer une demande par exemple.

Lorsque l'activité accomplie est moins ritualisée, à la manière d'une constitution d'une liste d'éléments suivis de commentaires évaluatifs à propos de ces éléments, comme nous avons pu l'illustrer, les agencements syntaxiques peuvent être moins sédimentés et grammaticalisés, nous les dénommons alors *configurations*, comme les cas de greffes relevés par Deulofeu (1989). Du fait de la nature (*inter*)*dépendante* de la syntaxe par rapport aux activités accomplies et son caractère *émergent*, la prise en compte des activités dans lesquelles sont engagés les participants de l'échange est donc essentielle dans notre perspective.

En nous inspirant des travaux relatifs à la prosodie dans la perspective de la linguistique interactionnelle (Selting, Couper-Kuhlen, 2001, Couper-Kuhlen, Ford, 2004, Barth-Weingarten et

al., 2010), nous avons souligné le fait que la prosodie participe à ces effets de projection et d'attente et à guider les autres participants de l'échange quant à la continuité des projets syntaxiques entamés. La prosodie peut ainsi détenir diverses fonctionnalités. Elle participe à porter l'attention des autres participants de l'échange sur un élément en le rendant plus saillant. En fonction de l'activité et de son emplacement séquentiel – à la suite d'une question *qu-* ou du type *topic initial elicitor* – il peut projeter une continuité syntaxique plus ou moins longue ou uniquement porter l'attention de l'adulte sur cet élément. Les productions d'enfants montrent que lorsque l'attente de l'adulte se porte déjà l'élément en question, nous n'observons pas de variations mélodiques. Ainsi, nous avons observé que le contour prosodique du segment [*il y a SN*] varie en fonction de l'emplacement séquentiel du segment [*il y a SN*]. Nous avons également insisté sur le fait que la prosodie n'est pas associée de manière univoque à une configuration syntaxique. Si nous avons relevé un format de production de la construction présentative clivée dans lequel une variation mélodique survient sur la dernière syllabe du segment [*il y a SN*], nous avons également relevé des constructions présentatives clivées avec un contour prosodique plat. Le contour prosodique du segment [*il y a SN*], et la prosodie en général, varie donc en fonction de l'activité engagée, des transitions des topiques conversationnels et de l'emplacement séquentiel de ce segment.

Dans cette perspective, la prosodie n'est pas abordée en termes de dépendance et d'organisation de ces configurations (macro)syntaxiques, comme a pu le proposer la grammaire de l'oral (Berrendonner, 2003) ou les travaux actuels à propos de la prosodie (Mertens, 2008, 2012, Lacheret-Dujour, 2003 ; Martin, 2009 ; Avanzi, 2012). Nous rejoignons les positions de ces travaux concernant le fait que la prosodie, si elle organise la parole et la segmente, n'est pas reliée de manière univoque à la syntaxe. La prosodie est cependant multifactorielle, elle intervient à différents niveaux : l'organisation des configurations syntaxiques mais également le marquage de la structure informationnelle, le niveau émotionnel des participants de l'échange (Fónagy, 1983) et dans l'alternance des tours de parole (Auer, 1996a; Barth-Weingarten, et al., 2010; Couper-Kuhlen & Selting, 1996; Selting, 1996), comme le reconnaît Simon (2004) en français. Notre propos a plutôt consisté à prendre en compte la prosodie dans sa dimension actionnelle et dans sa participation à l'alternance des tours de parole.

L'étude d'échanges conversationnels nous a permis d'insister sur certains points. Nous avons d'abord relevé certains des formats de production relevés chez l'adulte. Les formats absents étant vraisemblablement liés aux activités accomplies dans notre corpus. La comparaison de trois types de situations nous a permis par ailleurs d'insister sur le fait que d'autres segments comparables au segment [*il y a SN*] permettait de réaliser le même type de projection : les segments [*c'est SN*],

[*verbe de perception SN*], [*PRO_{1ère/2ème pers.} avoir SN*], [*il était une fois SN*], qui sont chacun associés à un type d'activité particulière ou, en d'autres termes, à des genres de discours spécifiques. Le segment [*il était une fois SN*] est associé au récit, le segment [*je vois SN*] à des situations dans lesquelles les objets pointés sont présents dans la situation d'interlocution et dans le champ visuel du locuteur et les segments [*PRO_{1ère/2ème pers.} avoir SN*] induisant une implication des participants de l'échange dans cette désignation.

Notre intérêt pour des échanges impliquant des enfants présentant des troubles du langage, du même âge que les enfants tout-venant, portant spécifiquement sur la syntaxe de ces enfants, et notamment la syntaxe complexe, nous permet d'étudier de quelle manière les configurations syntaxiques comportant le segment [*il y a SN*] se déploient. Nous avons tout d'abord observé que l'UCT composée se réalisait sur plusieurs tours de parole, de manière comparable aux descriptions d'Ochs et al. (1979) à propos du déploiement de la première syntaxe sur plusieurs tours de parole.

Nous avons par ailleurs observé des dislocations à gauche présentant un format très proche du format du format de *try marker* observé avec la construction présentative clivée. Un élément peut être évoqué à la suite d'une dislocation à gauche dans laquelle l'élément disloqué présente une variation mélodique et est suivi d'une réaction des autres participants de l'échange avant la reprise de cet élément disloqué dans la proposition suivante par un pronom. Cet élément peut être également repris par une expression référentielle nominale, de manière comparable avec un *étiquetage*, le 'labelling' d'Hickmann (2003). Cette expression référentielle est également marquée par un mouvement prosodique qui participe, sans *il y a*, à porter l'attention de l'adulte sur l'élément évoqué en projetant la poursuite du tour de parole.

Ainsi, au fil de l'alternance des tours de parole et au cours des activités que sont en train de réaliser les participants d'un échange, que ce soit en vue d'échanger ou pour accomplir certaines activités, *il y a toute une grammaire qui se construit* (FNRS A, 527)

Bibliographie

- Abbott, B. (1993). A pragmatic account of the definiteness effect in existential sentences. *Journal of Pragmatics*, 19, 39-55.
- Abbott, B. (1997). Definiteness and existentials. *Language*, 73, 103-108.
- Adams, C., & Bishop, D. V. M. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 211-239.
- Adams, C., & Lloyd, J. (2005). Elicited and spontaneous communicative functions and stability of conversational measures with children who have pragmatic language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40(3), 333-347.
- Aguilar-Mediavilla, E. M., Sanz-Torrent, M., & Serra-Raventos, M. (2002). A comparative study of the phonology of pre-school children with specific language impairment (SLI), language delay (LD) and normal acquisition. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 16(8), 573-596.
- Ajuriaguerra, J. d., Borel-Maisonny, S., Diatkine, R., Narlian, S., & Stambak, M. (1958). Mémoires cliniques: Le groupe des audimutités. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 1, 7-62.
- Ajuriaguerra, J. d., Jaeggi, A., Friedrich, F., Kocher, F., Maquard, M., Paunier, A., Siotis, E. (1963). Organisation psychologique et troubles du développement du langage, étude d'un groupe d'enfants dysphasiques. *Actes du Congrès de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*, 1-33.
- Ajuriaguerra, J. d., Jaeggi, A., Guignard, F., Kocher, F., Maquard, M., Roth, S., & Schmid, E. (1965). Évolution et pronostic de la dysphasie chez l'enfant. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 8, 391-452.
- Allen, S. (2007). Interacting pragmatic influences on children's argument realisation. In M. Bowerman & P. Brown (Eds.), *Crosslinguistics perspectives on argument structure: Implications for learnability* (pp. 191-210). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Allen, S. E. M. (2000). A discourse-pragmatic explanation for argument representation in child Inuktitut. *Linguistics*, 38(3), 483-521.
- Amy, G. (1983). Etude génétique de la compréhension des phrases relatives. In J. P. Bronckart, Kail, M., Noizet, G. (Ed.), *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*. (pp. 135-154). Neuchâtel-Paris: Delachaux Niestlé.
- Amy, G., & Vion, M. (1976). Stratégies de traitement des phrases relatives: quelques considérations d'ordre génétique. *Bulletin de Psychologie, Numéro spécial sur la mémoire sémantique*, 295-303.
- Anscombe, J.-C. (1995). Topique or not topique. Formes topiques intrinsèques et formes topiques extrinsèques. *Journal of Pragmatics*, 24, 115-141.
- Anselmi, D., Tomasello, M., & Acunzo, M. (1986). Young children's responses to neutral and specific contingent queries. *Journal of Child Language*(13), 135-144.
- Antaki, C., & Wilkinson, R. (2012). Conversation Analysis and the study of atypical populations. In T. Stivers & J. Sidnell (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 533-550). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Aparici, M., Serrat, E., Capdevilla, M., & Serra, M. (2001). Acquisition of complex sentences in Spanish and Catalan speaking children. In K. E. Nelson, A. Aksu-Koç & E. Johnson (Eds.), *Children's language* (Vol. 11, pp. 1-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aram, D., & Nation, J. (1975). Patterns of language behavior in children with developmental language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 18, 229-241.
- Archibald, J. (1995). The acquisition of stress. In J. Archibald (Ed.), *Phonological acquisition and phonological theory* (pp. 81-109). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Archibald, L. M. D., & Gathercole, S. E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(6), 675-793.
- Ariel, M. (1988). Referring and accessibility. *Journal of Linguistics*, 24, 65-87.
- Ariel, M. (1990). *Accessing noun-phrase antecedents*. London: Routledge.
- Ashby, W. J. (1988). The Syntax, Pragmatics, and Sociolinguistics of Left and Right Dislocations in French. *Lingua*, 75(2-3), 203-229.
- Attal, P. (1976). A propos de l'indéfini des: Problèmes de représentation sémantique. *Le français moderne*, 44(2), 126-142.
- Auchlin, A., & Ferrari, A. (1994). Structuration prosodique, syntaxe, discours: évidences et problèmes. *Cahiers de linguistique française*(15), 187-217.
- Audollent, C., & Tuller, L. (2003). La dysphasie: quelles séquelles en français? *A.N.A.E.*, 74-75, 264-270.
- Auer, P. (1984). Referential problems in conversation. *Journal of Pragmatics*, 8(5-6), 627-648.
- Auer, P. (1996a). On the prosody and syntax of turn-continuation. In E. Couper-Khulen & M. Selting (Eds.), *Prosody in conversation: Interactional studies* (pp. 57-100). Cambridge: C.U.P.
- Auer, P. (1996b). The pre-front field in spoken German and its relevance as a grammaticalization position. *Pragmatics*, 6(3), 295-322.
- Auer, P. (1999). The study of rhythm. Retemporalizing the detemporalized object of linguistic research. In P. Auer, E. Couper-Khulen & F. Müller (Eds.), *Language in time: the rhythm and tempo of spoken interaction* (pp. 3-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P., Couper-Kuhlen, E., & Müller, F. (Eds.). (1999). *Language in time: the rhythm and tempo of spoken interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P., & Di Luzio, A. (Eds.). (1992). *The contextualization of language*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bally, C. (1932). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne: Francke.
- Balog, H., & Snow, D. (2007). Application of relational and independent analyses for intonation production in young children. *Journal of Phonetics*, 35(1), 118-133.
- Baltaxe, C. A. M., & D'Angiola, N. (1992). Cohesion in the discourse interaction of autistic, specifically language-impaired, and normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(1), 1-21.
- Barnes, B. K. (1985). *The Pragmatics of Left Detachment in Spoken Standard French* (Vol. 6, 3). Amsterdam: Benjamins.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: a fifteen year review. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Barrett, M. D. (1983). The course of early lexical development: a review and an interpretation. *Early child development and care*, 11, 19-32.
- Barth-Weingarten, D., Reber, E., & Selting, M. (Eds.). (2010). *Prosody in interaction*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Bassano, D., & Mendes-Maillochon, I. (1995). L'émergence de la modalité de phrase dans le langage: de la prosodie à la grammaire. *Enfance*, 48(2), 187-204.
- Bates, E. (1979). *The emergence of symbols*. New York: Academic Press.
- Béguelin, M.-J. (2000). Des clauses impersonnelles aux constituants phrastiques: quelques axes de grammaticalisation. *Cahiers de l'ILSL*(12), 25-41.

- Béguelin, M.-J. (2002). Clause, période ou autre? La phrase graphique et la question des niveaux d'analyse. *Verbum*, XXIV(1-2), 85-107.
- Béguelin, M.-J. (2003). *Variations entre macro- et micro-syntaxe: de quelques phénomènes de grammaticalisation*. Paper presented at the Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse de l'oral. Atti dell'Incontro Internazionale. , Firenze.
- Béguelin, M.-J., Avanzi, M., & Cormimboeuf, G. (Eds.). (2010). *La Parataxe*. Berne: Peter Lang.
- Behrens, H., & Gut, U. (2005). The relationship between prosodic and syntactic organization in early multiword speech. *Journal of Child Language*, 32, 1-34.
- Bergen, B. K., & Plauché, M. C. (2005). The convergent evolution of radial constructions: French and English deictics and existentials. *Cognitive Linguistics*, 16(1), 1-42.
- Berman, R. (1997). Early acquisition of syntax and discourse in Hebrew. In Y. Shimron (Ed.), *Psycholinguistic studies in Israel: Language acquisition, reading and writing*. Jerusalem: Magnes Press.
- Berrendonner, A. (1990). Pour une macro-syntaxe. *Travaux de Linguistique*, 21(25-36).
- Berrendonner, A. (1993). Périodes. In H. Parret (Ed.), *Temps et discours* (pp. 47-61). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain-la-Neuve.
- Berrendonner, A. (2003). Eléments pour une macro-syntaxe: actions communicatives, types de clauses, structures périodiques. In A. Scarano (Ed.), *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse de l'oral* (pp. 93-110). Rome: Bulzoni.
- Berrendonner, A. (2004). Grammaire de l'écrit vs. grammaire de l'oral: le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques. In A. Rabatel (Ed.), *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 249-264). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Berrendonner, A. (2008). L'alternance que/#. Subordination sans marqueur ou structure périodique? In D. Van Raemdonck (Ed.), *Modèles syntaxiques* (pp. 279-296). Bruxelles: Peter Lang.
- Bichard, M. (1997). *Plaidoyer en faveur d'un mal-aimé: Etude morphosyntaxique de il y a en français contemporain*. Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III Paris.
- Bichard, M. (1999). Plaidoyer en faveur d'un mal-aimé. Etude morphosyntaxique de *il y a* en français contemporain. *L'information grammaticale*, 80, 49-52.
- Birner, B. J., & Ward, G. (1998). *Information status and noncanonical word order in English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bishop, D., & Rosenbloom, L. (1987). Childhood language disorders: Classification and overview. In W. Yule & M. Rutter (Eds.), *Language development and disorders* (pp. 16-41). London: Mac Reith Press.
- Bishop, D. V. M. (1989a). Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: where are the boundaries? *British journal of disorders of communication*, 24, 107-121.
- Bishop, D. V. M. (1989b). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. 2: what features lead to a judgement of inappropriacy? *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 241-263.
- Bishop, D. V. M. (1994). Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations ? *Applied Psycholinguistics*, 15, 507-550.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding*. London: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 879-891.
- Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic Language Impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and Language Impairments in Children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 99-114). Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2003). *Children Communication Checklist. Version. (CCC-2)*. Oxford: Pearson.

- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. II: What features lead to a judgement of inappropriacy? *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 241-263.
- Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12, 177-199.
- Bishop, D. V. M., & Edmunston, A. (1987). Language-impaired four-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bishop, D. V. M., & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, 917-941.
- Bishop, D. V. M., Price, T. S., Dale, P. S., & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: II. Etiology of transient and persistent language difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 561-575.
- Blake, J., Myszczyzyn, D., & Jokel, A. (2004). Spontaneous measures of morphosyntax in children with specific language impairment. *Applied psycholinguistics*, 25, 29-41.
- Blanche-Benveniste, C. (1983). Examen de la notion de subordination. *Recherches sur le français parlé*, 4, 71-115.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Didier-Erudition.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). Le recouvrement de la syntaxe et de la macro-syntaxe. In A. Scarano (Ed.), *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral*. (pp. 53-75). Firenze: Bulzoni.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). Les pseudo-clivées et l'effet deux points. In M.-J. Béguelin, M. Avanzi & G. Cormimboeuf (Eds.), *La Parataxe. Structures, marquages et exploitations discursives* (pp. 185-218). Berne: Peter Lang.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C., & Van Den Eynde, K. (1990). *Le français parlé: Etudes grammaticales*. Paris: Editions du CNRS.
- Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Edition et transcription*. Paris: Didier-érudition.
- Bliss, L. S., McCabe, A., & Miranda, A. E. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363.
- Bloch, S. (2011). Anticipatory other-completion of augmentative and alternative communication (AAC) talk: A conversational analysis study. *Disability and rehabilitation*, 33(3), 261-269.
- Bloch, S., Beeke, S., & Miller, N. (2011). Acquired communication disorder: Looking beyond impairment. *Disability and rehabilitation*, 33(3), 175-177.
- Bloch, S., & Wilkinson, R. (2011). Acquired dysarthria in conversation: Methods of resolving understandability problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46(5), 510-523.
- Bloom, L. (1970). *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge MA.: MIT Press.
- Bloom, L. (1971). Why not pivot grammar? *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36, 40-50.
- Bloom, L. (1973). *One word at a time: The use of single-word utterances before syntax*. The Hague: Mouton.
- Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. New York: Academic Press.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*. New York: Cambridge University Press.

- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K., & Fiess, K. (1980). Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the meaning relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, 235-261.
- Bloom, L., Lightbown, P., & Hood, L. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2002). Praat: Doing Phonetics by Computer (Version 5.3.03.). Retrieved from <http://www.praat.org>
- Bolinger, D. (1986). *Intonation and its parts*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Bonhannon, J. N., & Stanowicz, L. (1988). The issue of negative evidence: Adult responses to children's language errors. *Developmental Psychology*, 25(4), 684-689.
- Bortolini, U., Caselli, M. C., & Leonard, B. L. (1997). Grammatical deficits in Italian-Speaking Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 809-820.
- Bosveld-de Smet, L. (1994). Indéfinis, quantificateurs généralisés, lecture existentielle et lecture non-existentielle. *Faits de langues*, 4, 129-137.
- Botting, N. (1998). Semantic-pragmatic disorder as a distinct diagnostic entity: Making sense of the boundaries (a comment on Boucher). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 71-108.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic language impairment without autism: the children in question. *Autism*, 3, 371-396.
- Bowerman, M., & Brown, P. (2008). Introduction. In M. Bowerman & P. Brown (Eds.), *Crosslinguistic perspectives on argument structure: Implications for learnability* (pp. 1-26). Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Braine, M. D. (1963). The ontogeny of English phrase structure: the first phrase. *Language*(39), 1-13.
- Braine, M. D. (1976). *Children's first word combinations* (Vol. 41).
- Brandt, S., Diessel, H., & Tomasello, M. (2008). The acquisition of German relative clauses: A case study. *Journal of Child Language*, 35(2), 325-349.
- Branigan, G. (1979). Some reasons why successive single word utterances are not. *Journal of Child Language*, 6, 411-421.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1982). A comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 57-62.
- Brinton, B., Fujiki, M., Campbell Spencer, J., & Robison, L. A. (1997). The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1011-1025.
- Brinton, B., Fujiki, M., Frome Loeb, D., & Winkler, E. (1986b). Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 75-81.
- Brinton, B., Fujiki, M., & Sonnenberg, E. A. (1988). Responses to requests for clarification by linguistically normal and language-impaired children in conversation. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 383-391.
- Brinton, B., Fujiki, M., Winkler, E., & Frome Loeb, D. (1986a). Responses to requests for clarification in linguistically normal and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(november), 370-378.
- Brown, G., & Yule, G. (1988). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. (1998). Conversational structure and language acquisition: The role of repetition in Tzeltal adult and child speech. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2), 197-221.

- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages* (Vol. Harvard University Press). Cambridge, MA.
- Brown, R., & Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. In J. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language* (pp. 11-53). New York: Wiley.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler?* Paris: Retz.
- Büring, D. (1997). *The meaning of topic and focus - the 59th Street Bridge accent* London: Routledge.
- Button, G. (1990). On varieties of closing. In G. Psathas (Ed.), *Interaction competence* (pp. 93-147). Washington DC: University Press of America.
- Button, G., & Casey, N. (1984). Generation topic: the use of topic initial elicitors. In M. J. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: studies in conversation analysis* (pp. 167-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Button, G., & Casey, N. (1985). Topic Nomination and Topic Pursuit. *Human Studies*, 8, 3-55.
- Bybee, J. (2002). Main clauses are innovative, subordinate clauses are conservative. Consequences for the nature of constructions. In J. Bybee & M. Noonan (Eds.), *Complex sentences in grammar and discourse* (pp. 1-19). Amsterdam: Benjamins.
- Cadiot, P., & Fradin, B. (1990). *Pour et la thématisation*. In J.-C. Anscombre & Z. G. (Eds.), *Fonctionnalisme et pragmatique* (pp. 197-252). Milano: Unicopli.
- Campbell, A., Brooks, P., & Tomasello, M. (2000). Factors affecting young children's use of pronouns as referring expressions. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 1337-1349.
- Canut, E. (2009). La syntaxe: un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de *parce que*. In E. Canut & M. Vertalier (Eds.), *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle : réflexions théoriques et pratiques de terrain : mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin* (pp. 71-128). Paris: L'Harmattan.
- Canut, E. (2010). Etudier la complexité syntaxique chez l'enfant de moins de six ans dans une perspective interactionnelle: choix d'une méthodologie qualitative. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 239-260). Paris: L'Harmattan.
- Capirci, O., Iverson, J.-M., Pizzuto, E., & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language* 23, 645-673.
- Cappeau, P., & Deulofeu, H.-J. (2001). Partition et topicalisation: il y a 'stabilisateur' de sujets et topiques indéfinis. *Cahiers de Praxématique*, 37, 45-82.
- Cappeau, P., & Savelli, M. (2000). *Il y a* dans les corpus oraux d'enfants. *Lidil*, 23, 47-64.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child development*, 63(4), 1-143.
- Chafe, W. L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In C. N. Li (Ed.), *Subject and Topic* (pp. 27-55). New York: Academic Press.
- Chafe, W. L. (1980). The deployment of consciousness in the production of a narrative. In W. L. Chafe (Ed.), *The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production* (pp. 9-50). Norwood, NJ: Alex Publishing.
- Chafe, W. L. (1994). *Discourse, Consciousness and Time*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris: Ophrys.

- Chen, A., & Fikkert, P. (2007). *Intonation and early two-word utterances in Dutch*. Paper presented at the Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences, Saarbrücken, Deutschland.
- Chevalier, J.-C. (1969). Exercices portant sur le fonctionnement des présentatifs. In R. Lagane & J. Pinchon (Eds.), *Langue Française* (Vol. 1. La syntaxe, pp. 82-92). Paris: Larousse.
- Chevrie-Muller, C. (1999). Troubles spécifiques du développement du langage. In C. Chevrie-Muller & J. B. Narbona (Eds.), *Dysphasie de développement* (pp. 263-292). Paris: Masson.
- Chiat, S. (2001). Mapping theories of developmental language impairment: Premises, predictions and evidence. *Language and cognitive processes*, 16, 113-142.
- Choi-Jonin, I., & Lagae, V. (2005). *Il y a des gens ils ont mauvais caractère*. A propos du rôle de *il y a*. In A. Murguía (Ed.), *Sens et références, mélanges Georges Kleiber* (pp. 39-66). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1971). Deep structure, surface structure and semantic interpretation. In D. Steinberg & L. Jakobovits (Eds.), *Semantics, an interdisciplinary reader in linguistics, Philosophy and Psychology* (pp. 183-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1977). On wh-movement. In A. Akmajian & P. W. Culicover (Eds.), *Formal Syntax* (pp. 71-132). New York: Academic Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Barriers*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper&Row.
- Clahsen, H. (1989). The grammatical characterization of developmental dysphasia. *Linguistics*, 27, 897-920.
- Clahsen, H. (1991). *Child language and developmental dysphasia. Linguistic studies of the acquisition of German*. Amsterdam: Benjamins.
- Clahsen, H. (1999). Linguistic perspectives on specific language impairment. In W. C. Ritchie & E. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of child language acquisition* (pp. 675-704). London: Academic Press.
- Clancy, P. (1993). *Preferred argument structure in korean acquisition*. Paper presented at the Proceedings of the Twenty-fifth Child Language Research Forum, Stanford.
- Clancy, P. (1996). Referential strategies and the co-construction of argument structure in korean acquisition. In B. A. Fox (Ed.), *Studies in anaphora* (pp. 33-68). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Clancy, P. (1997). Discourse motivations for referential choice in korean acquisition. In H.-M. Sohn & J. JHaig (Eds.), *Japanese/Korean Linguistics* (Vol. IV, pp. 639-659). Stanford: CSLI.
- Clancy, P. (Ed.). (2003). *The lexicon in interaction: Developmental origins of preferred argument structure in korean*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Clark, E., & Chouinard, M. (2000). Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages*(140), 9-23.
- Clark, E. V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La linguistique*, 42, 67-80.
- Clark, E. V., & Bernicot, J. (2008). Repetition as ratification: How parents and children place information in common ground. *Journal of Child Language*, 35(2), 349-371.
- Clark, H., & Marshall, C. (1981). Definite reference and mutual knowledge. In A. Joshi, K., B. Webber & I. Sag (Eds.), *Elements of discourse understandings*. (pp. 10-63). Cambridge: Cambridge University Press.

- Clark, H. H., & Sengul, C. J. (1979). In search of referents for nouns and pronouns. *Memory and Cognition*, 7, 35-41.
- Clarke, M., & Wilkinson, R. (2010). Communication aid use in children's conversation: Time, timing and speaker transfer. In H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing interactions in childhood: insights from conversation analysis* (pp. 249-266). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Clech-Darbon, A., Rebuschi, G., & Rialland, A. (1999). Are There Cleft Sentences in French? In G. Rebuschi & L. Tuller (Eds.), *The Grammar of Focus* (24 ed., pp. 83-118). Amsterdam: John Benjamins.
- Coën, R. (1886). *Pathologie und Therapier Sprachanomalien*. Wien: Urban und Schwarzenberg.
- Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*(55), 262-274.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social Difficulties and victimization in Children with SLI at 11 Years of Age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 47, 145-161.
- Conti-Ramsden, G., & Catherine, A. (1998). Conversational Interaction with Children with Specific Language Impairment. *Psychologie de l'Interaction*, 7&8, 203-228.
- Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1983). Mothers' discourse adjustments to language-impaired and non-language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48(novembre), 360-367.
- Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1984). Mother-child dialogues: A comparison of normal and language impaired children. *Journal of Communication Disorders*, 87(17), 19-35.
- Conti-Ramsden, G., & Gunn, M. (1986). The development of conversational disability: A case study. *British Journal of Disorders of Communication*, 21, 339-351.
- Conti-Ramsden, G., Hutcheson, G. D., & Grove, J. (1995). Contingency and breakdown: Children with SLI and their conversations with mothers and fathers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1290-1302.
- Corblin, F. (1995). *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*. Rennes: P.U.R.
- Cornish, F. (2005). Une approche pragmatique-discursive des phrases "thétiques". In H. Nølke & F. Lambert (Eds.), *La syntaxe au coeur de la grammaire. Mélanges en l'honneur de Claude Muller* (pp. 75-84). Rennes: Presse Universitaire de Rennes.
- Corrin, J. (2010). Hm? What? Maternal repair and early child talk. In H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing interactions in childhood* (pp. 23-41). Chichester: Wiley-Backwell.
- Corrin, J., Tarplee, C., & Wells, B. (2001). Interactional linguistics and linguistic development. In M. Selting & E. Couper-Khulen (Eds.), *Studies in Interactional Linguistics* (pp. 199-225). Amsterdam: John Benjamins.
- Corsaro, W. (1977). The clarification request as a feature of adult-interactive styles with young children *Language in Society*, 6, 183-207.
- Couper-Kuhlen, E. (1996). Intonation and clause combining in discourse: the case of *because*. *Pragmatics*, 6(3), 398-426.
- Couper-Kuhlen, E. (2001). Intonation and Discourse: Current Views from Within. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 11-34). Malden Mass.: Blackwell Publishing.
- Couper-Kuhlen, E., & Ford, C. E. (Eds.). (2004). *Sound patterns in interaction*. Amsterdam: Benjamins.
- Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (1996). Towards an interactional perspective on prosody and a prosodic perspective on interaction. In E. Couper-Kuhlen & M. Selting (Eds.), *Prosody in conversation: Interactional studies* (pp. 11-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (Eds.). (1996). *Prosody in conversation: interactional studies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Craig, H. K., & Evans, J. (1993). Pragmatics and SLI: Within-group variation in discourse behaviours. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36, 777-789.
- Craig, H. K., & Evans, J. L. (1989). Turn exchange characteristics of SLI children's simultaneous and non simultaneous speech. *Journal of Speech and Hearing Research*, 54, 334-347.
- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar. Syntactic theory and typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation (2nd Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1970). Prosodic systems and language acquisition. In P. R. Léon, G. Faure & A. Rigault (Eds.), *Prosodic feature analysis* (pp. 77-90). Montréal: Didier.
- Crystal, D. (1973). Non-segmental phonology in language acquisition: a review of the issues. *Lingua*, 32, 1-45.
- Crystal, D. (1986). Prosodic development. In P. Fetcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition: studies in first language development* (2nd ed., pp. 174-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Culicover, P. W. (2010). Parataxis and Simpler Syntax. In M.-J. Béguelin, M. Avanzi & G. Cormimboeuf (Eds.), *La Parataxe. Structures, marquages et exploitations discursives. Tome 2* (pp. 121-138). Berne: Peter Lang.
- Culicover, P. W., & Jackendoff, R. (1999). The view from the periphery: The English Comparative Correlative. *Linguistic Inquiry*(30), 543-571.
- Culicover, P. W., & Jackendoff, R. (2005). *Simpler syntax*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. (Vol. 1). Paris: Ophrys.
- Curl, T. (2004). 'Repetition repairs': The relationship of phonetic structure and sequence organization. In E. Couper-Khulén & C. E. Ford (Eds.), *Sound patterns in interaction* (pp. 273-298). Amsterdam: John Benjamins.
- D'Imperio, M., & Michelas, A. (2009, 9-11/09/2009). *Interface entre structure syntaxique et structure prosodique: le syntagme intermédiaire en français*. Paper presented at the Actes d'IDP 09 Interface Discours & Prosodie, Paris.
- D'Odorico, L. (1984). Non-segmental features in prelinguistic communications: An analysis of some types of infant cry and non-cry vocalizations. *Journal of Child Language*, 11, 17-27.
- D'Odorico, L., & Carubbi, S. (2003). Prosodic characteristics of early multi-word utterances in Italian children. *First Language*, 23, 97-116.
- D'Odorico, L., Fasolo, M., & Marchione, D. (2009). The prosody of early multi-word speech: word order and its intonational realization in the speech of Italian children. *Enfance*, 61(3), 317-327.
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V. M., & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 544-560.
- Damourette, J., & Pichon, E. (1934). *Essai de grammaire de la langue française* (Vol. 4). Paris: D'Artrey.
- Daneš, F. (1968). Some thoughts on the semantic structure of the sentence. *Lingua*, 21, 55-67.
- Dasinger, L., & Toupin, C. (1994). The development of relative clause functions in narrative. In R. Berman & I. Slobin (Eds.), *Relating events in a narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Davidse, K. (2000). A constructional approach to clefts. *Linguistics*, 38(6), 1101-1131.
- Davis, H. (1978). A description of aspects of mother-infant vocal interaction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19(4), 379-386.
- Davisson, J. A. (1978). An instance of negotiation in a call cosing. *Sociology*, 12, 123-133.

- De Cat, C. (2000). Left and Right Dislocations as Adjunctions in Early Child French. *Newcastle & Durham Working Papers in Linguistics*, 6, 47-61.
- De Cat, C. (2002). Early 'Pragmatic' Competence and its Implications regarding the Null Subject Phenomenon. In R. Bok-Bennema, B. Hollebrandse, K.-M. Brigitte & P. Sleeman (Eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory* (pp. 17-32). Groningen: Current Issues in Linguistic Theory
- De Cat, C. (2002). *French dislocation*. PhD Thesis, University of York.
- De Cat, C. (2003). Syntactic manifestations of very early pragmatic competence. In B. Beachley, B. A. & F. Conlin (Eds.), *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 1, pp. 209-219). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- De Cat, C. (2004). A fresh look at how young children encode new referents. *International Review of Applied Linguistics in language teaching*, 42(2), 111-127.
- De Cat, C. (2007). French dislocation without movement. *Natural Language & Linguistic Theory*, 25(3), 485-534.
- De Cat, C. (2007). *French dislocation. Interpretation, Syntax, Acquisition* Oxford: OUP.
- De Cat, C. (2009). Experimental evidence for preschoolers' mastery of "Topic". *Language Acquisition*, 16(4), 224-239.
- De Cat, C., & Tsoulas, G. (2006). *The structure of fragments in (child) French*. Paper presented at the Language acquisition and development. Proceedings of GALA 2005. , Cambridge.
- de Weck, G. (1991). La cohésion dans les textes d'enfants Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- de Weck, G. (1996a). Troubles du développement du langage: De la structure au discours. In G. d. Weck (Ed.), *Troubles du Développement du Langage: Perspectives Discursives et Pragmatiques* (pp. 189-246). Neuchâtel: Delachaux et Nestlé.
- de Weck, G. (1996b). *Troubles du développement du langage: Perspectives discursives et pragmatiques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- de Weck, G. (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques? *TRANSL*, 29, 13-28.
- de Weck, G. (2001). Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. In M. Almgren, A. Barrena, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. MacWhinney (Eds.), *Research on Child Language Acquisition* (pp. 352-386). Somerville, MA: Cascadilla Press
- de Weck, G. (2004a). La cohésion anaphorique chez de jeunes enfants présentant des troubles du développement du langage. *Calap*, 24, 83-99.
- de Weck, G. (2004b). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, 56(1), 91-106.
- de Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant: comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique*, 42, 115-134.
- de Weck, G., & Jullien, S. (2013). How do French-speaking children with Specific Language Impairment first mention a referent in storytelling? Between reference and grammar. *Journal of Pragmatics*, 56, 70-87.
- de Weck, G., & Rosat, M. C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris: Masson.
- Declerck, R. (1994). The taxonomy and interpretation of clefts and pseudo-clefts. *Lingua*, 93, 183-220.
- Delais-Roussarie, E., & Post, B. (2008). *Unités prosodiques et grammaire de l'intonation: vers une nouvelle approche*. Paper presented at the Actes des XXVIIèmes Journées d'Etudes sur la Parole (JEPTALN 2008), Avignon. http://www.llf.cnrs.fr/Gens/Delais-Roussarie/delais_post.pdf
- Delattre, P. (1966). Les dix intonations de base du français. *French Review*, 40(1), 1-14.

- Demers, M. (1994). A propos de l'analyse intonative. L'oreille ou la machine. *Langues et linguistique*, 20, 1-27.
- Demetras, M. J., Nolan, K., & Snow, C. E. (1986). feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions. *Journal of Child Language*, 13(2), 275-292.
- Deprez, V., & Pierce, A. (1993). Negation and functional projections in early grammar. *Linguistic Inquiry*, 24(1), 25-67.
- Deulofeu, H.-J. (1988). Syntaxe de *que* en français et le problème de la subordination. *RSFP*, 8, 79-104.
- Deulofeu, H.-J. (1989). Les couplages de constructions verbales en français parlé: effet de cohésion discursive ou syntaxe de l'énoncé. *Recherches sur le français parlé*(9), 111-141.
- Deulofeu, H.-J. (2003). L'approche macro-syntaxique en syntaxe: un nouveau modèle de rasoir d'Occam contre les notions inutiles? *Scolia*, 16, 77-95.
- Deulofeu, H.-J., & Debaisieux, J.-M. (2003, 13-15/02/2003). *Fontionnement microsyntaxique de modifieur et fonctionnement macrosyntaxique en parataxe des constructions introduites par que et parce que en français parlé, avec extension au cas de perché et che en italien parlé*. Paper presented at the Il Parlatto Italiano. Convegno Nazionale, Napoli.
- Di Cristo, A. (1999). Vers une modélisation de l'accentuation en français (première partie). *Journal of French Language Studies*, 9(2), 143-163.
- Di Cristo, A., & Rossi, M. (1977). *Propositions pour un modèle d'analyse de l'intonation*. Paper presented at the 8ème Journées d'étude de la parole, Aix-en-Provence.
- Dickerson, P., Rae, J., Stribling, P., SDautenhahn, K., & Werry, I. (2004). Autistic children's co-ordination of gaze and talk: re-examining the 'asocial' autistic. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (pp. 19-37). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diessel, H., & Tomasello, M. (2000). The development of relative constructions in early child speech. *Cognitive Linguistics*, 11, 131-152.
- Diessel, H., & Tomasello, M. (2005). A new look at the acquisition of relative clauses. *Language*, 81, 882-906.
- Dik, S. C. (1997). *The Theory of Functional Grammar. Part 2: Complex and Derived Constructions*. (Vol. 2). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Dobrovie-Sorin, C. (1997). Classes de prédicats, distribution des indéfinis et la distinction thétiq-catégorique. *Le gré des langues*, 20, 58-97.
- Dodwell, K., & Barvin, E. L. (2008). Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 201-218.
- Donahue, M., Pearl, R., & Bryan, T. (1980). Learning disabled children's conversational competence: Responses to inadequate messages. *Applied Psycholinguistics*, 1(4), 387-403.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3(4), 343-350.
- Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*(2), 20-40.
- Dore, J. (1985). Holophrases revisited: their logical development from dialog. In M. D. Barrett (Ed.), *Children's single-word speech*. Chichester: Wiley & Sons.
- Drew, P., & Holt, E. (1998). Figures of speech. Figurative expressions and the management of topic transition in conversation. *Language in society*, 27, 495-522.
- Dromi, E., Leonard, L. B., & Shteyman, M. (1993). The grammatical morphology of hebrew-speaking children with specific language impairment: some competing hypotheses. *Journal of speech and hearing research*, 36, 760-771.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de linguistique sémantique*. Paris: Hermann.

- Dunn, M., Flax, J., Sliwinski, M., & Aram, D. (1996). The Use of Spontaneous Language Measure as Criteria for Identifying Children with Specific Language Impairment: An Attempt to Reconcile Clinical and Research Incongruence. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 643-654.
- Duranti, A., & Ochs, E. (1979). Left Dislocation in Italian Conversation. In T. Givón (Ed.), *Syntax and Semantics. Discourse and syntax* (Vol. 12, pp. 377-416). New York: Academic Press.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development*, 78(5), 1441-1457.
- Eisenberg, S. (2003). Production of infinitival object complements in the conversational speech of 5-year-old children with language-impairment. *First Language*, 23(3), 327-341.
- Elman, J. (2001). Connectionism and language acquisition. In M. Tomasello & E. Bates (Eds.), *Language development: the essential readings* (pp. 295-306). Malden, MA.: Blackwell Publisher.
- Epstein, S. A., & Phillips, J. (2009). Storytelling skills of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(3), 285.
- Erteschik-Shir, N. (1997). *The dynamics of Focus Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erteschik-Shir, N. (2007). *Information structure. The syntax-discourse interface*. Oxford: O.U.P.
- Ervin-Tripp, S. (1977). From conversation to syntax. *Stanford papers and reports on child language development*, 13, 1-21.
- Ervin-Tripp, S., & Mitchell-Kernan, C. (Eds.). (1977). *Child discourse*. New York: Academic Press.
- Ervin-Tripp, S. M. (1979). Children's verbal turn-taking. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 391-414). New York: Academic Press.
- Evans, J. L. (1996). SLI Subgroups: Interaction Between Discourse Constraints and Morphosyntactic Deficits. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 655-660.
- Fagan, M. (2008). Toddler's persistence when communication fails: Response motivation and goal substitution. *First Language*(28), 55-69.
- Farrant, B. M., Fletcher, J., & Maybery, M. T. (2006). Specific language impairment, theory of mind, and visual perspective taking: evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child development*, 77(6), 1842-1853.
- Farrar, M. J. (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28(1), 90-98.
- Fauconnier, G. (1984). *Les espaces mentaux*. Paris: Editions de minuit.
- Fazio, B. (1997). Memory for rote linguistic routines and sensitivity to rhyme: A comparison of low-income children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 18, 345-372.
- Ferdinand, A. (1996). *The development of functional categories. The acquisition of the subject in French*. The Hague: Holland Academic Press.
- Ferreiro, E., Othenin Girard, C., Ghipman, H., & Sinclair, H. (1976). How do the children handle relative clauses? A study in comparative developmental psycholinguistics *Archives de Psychologie*, 44, 229-266.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Fey, M. E., & Leonard, L. B. (1983). Pragmatic skills of children with specific language impairment. In T. M. Gallagher & C. Prutting (Eds.), *Pragmatic assessment and intervention issues in language*. San Diego: College-Hill Press.

- Fillmore, C. J. (1988). *The Mechanisms of "Construction Grammar"*. Paper presented at the Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics.
- Fillmore, C. J., Kay, P., & O'Connor. (1988). Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of let alone. *Language*, 64(3), 501-538.
- Firbas, J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flax, J., Lahey, M., Harris, K., & Boothroyd, A. (1991). Relations between prosodic variables and communicative functions. *Journal of Child Language*(18), 3-19.
- Fónagy, I. (1972). A propos de la genèse de la phrase enfantine. *Lingua*, 30, 31-71.
- Fónagy, I. (1983). *La vive voix. Essais de psycho-phonétique*. Paris: Payot.
- Ford, C. E. (2004). Contingency and units in interaction. *Discourse Studies*, 6(1), 27-52.
- Ford, C. E., Fox, B., & Thompson, S. (2002). Constituency and the grammar of turn increments. In C. E. Ford, B. Fox & S. Thompson (Eds.), *The language of turn and sequence* (pp. 14-38). Oxford: Oxford University Press.
- Ford, C. E., Fox, B. A., & Thompson, S. A. (1996). Practices in the construction of turns: the "TCU" revisited. *Pragmatics*, 6(3), 427-454.
- Ford, C. E., & Thompson, S. A. (1996). Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. In E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (13 ed., pp. 134-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Forrester, M. A. (2008a). The emergence of self-repair: A case study of one child during the early preschool years. *Research on Language and Social Interaction*, 41, 99-128.
- Forrester, M. A. (2008b). The emergence of self-repair: A case-study of one child during the early preschool years. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 99-128.
- Fox, B. (1987). *Discourse Structure and Anaphora*. Cambridge: C.U.P.
- Fox, B. A. (1986). Local patterns and general principles in cognitive processes. *Text*, 16(1), 25-51.
- Fox, B. A. (2001). An exploration of prosody and turn projection in English conversation. In M. Selting & E. Couper-Khulen (Eds.), *Studies in interactional linguistics* (pp. 287-315). Amsterdam: Benjamins.
- Fox, B. A., Thompson, S. A., Ford, C. E., & Couper-Khulen, E. (2012). Conversation Analysis and Linguistics *The handbook of Conversation Analysis* (pp. 726-740). London: Wiley & Sons.
- Fradin, B. (1978). Les phrases clivées en français: propositions pour une réanalyse. *Recherches linguistiques*(7), 87-132.
- François, D. (1974). *Français parlé: Analyse des unités phoniques et significatives d'un corpus recueilli dans la région parisienne* (Vol. 1). Paris: Société d'études linguistiques et anthropologiques de France.
- François, F., Hudelot, C., & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: P.U.F.
- Fujiki, M., & Brinton, B. (1994). Social competence and language impairment in children. In R. V. W. e. M. L. Rice (Ed.), *Specific Language Impairment in Children* (pp. 123-143). Baltimore: Paul H Brookes Pub Co
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language and Hearing Services in Schools*, 33, 102-111.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Sonnenberg, E. A. (1990). Repair of overlapping speech in the conversations of specifically language-impaired and normally developing children. *Applied Psycholinguistics*, 11, 201-215.
- Furrow, D., Baillie, C., & McLaren, J. (1993). Differential responding to two- and three-year-olds' utterances: the roles of grammaticality and ambiguity. *Journal of Child Language*, 20, 363-375.

- Furrow, D., & Nelson, K. (1984). Environment correlates of individual differences in language acquisition. *Journal of Child Language*, 11, 523-534.
- Furukawa, N. (1996). *Grammaire de la prédication seconde*. Louvain: Duculot.
- Gallagher, T. M. (1981). Contingent query sequences within adult-child discourse. *Journal of Child Language*(8), 51-62.
- Gallaway, C., & Richards, B. J. (Eds.). (1994). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galligan, R. (1987). Intonation with single words: Purposive and grammatical use. *Journal of Child Language*, 14, 1-21.
- Gardner, H. (2006). Training others in the interactional art of therapy for specific needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 27-56.
- Gardner, H., & Forrester, M. (Eds.). (2010). *Analysing interactions in childhood. Insights from Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Garvey, C. (1977a). The contingent query: a dependent act in conversation. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *Interaction, conversation and the development of language*. New York: Wiley.
- Garvey, C. (1977b). The contingent query: A dependent act in conversation. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *Interaction, conversation and the development of language* (pp. 63-94). New York: Wiley.
- Garvey, C. (1979a). Contingent queries and their relations in discourse. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 369-372). Academic Press.
- Garvey, C. (1979b). Contingent queries and their relations in discourse. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 363-372). New York: Academic Press.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: a longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.
- Genouvrier, E. (2004). *Dysphasie, retard de langage - Evaluation de la parole et propositions de travail clinique*. Lyon: OrthoEdition.
- Gérard, C. L. (1991). *L'enfant dysphasique*. Paris: Editions Universitaires.
- Gerken, L. A. (1991). The metrical basis for children's subjectless sentences. *Journal of Memory and Language*, 30, 448-457.
- Gerken, L. A. (1994a). Young children's representation of prosodic structure: Evidence from English-speakers' weak syllable omissions. *Journal of Memory and Language*, 33, 19-38.
- Gerken, L. A. (1994b). A metrical template account of children's weak syllable omissions. *Journal of Child Language*, 21, 565-584.
- Gerken, L. A., & Mc Gregor, K. K. (1998). An overview of Speech Language Pathology. *American Journal of Speech Language Pathology*, 7, 38-48.
- Gesell, A., & Amatruda, C. (1947). *Developmental diagnosis*. New York: Hoeber.
- Gillam, R. B., & Johnston, J. R. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1126-1142.
- Giry-Schneider, J. (1988). L'interprétation événementielle des phrases en *il y a* *Linguisticae Investigationes*, 12, 85-100.
- Givón, T. (1987). Beyond Foreground and Background. In R. S. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse* (pp. 175-188). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Givón, T. (1995a). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (1995b). Coherence in text vs. coherence in mind. In M. A. Gernsbacher & T. Givón (Eds.), *Coherence in spontaneous text* (pp. 59-115). Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (1998). L'approche fonctionnelle de la grammaire. *Verbum*, XX(3), 257-288.

- Givón, T. (Ed.). (1983). *Topic continuity in discourse: a quantitative cross-language study*. Amsterdam: Benjamins.
- Goffmann, E. (1982). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: Chicago University Press.
- Goldman, J.-P. (2008). Easyalign: a semi-automatic automatic phonetic alignment tool under Praat. Retrieved from <http://latlcui.unige.ch/phonetique/easyalign>
- Golinkoff, R. (1986). 'I beg your pardon?': The preverbal negotiation of failed messages. *Journal of Child Language*, 13, 455-476.
- Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: studies in Ethnomethodology* (pp. 97-121). New York: Irvington.
- Goodwin, C. (1980). Restarts, pauses and the achievement of mutual gaze at turn-beginning. *Sociology Inquiry*, 50(3-4), 272-302.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (1995). Conversation with an aphasic man. *Research on Language and Social Interaction*, 28, 233-260.
- Goodwin, C. (2002). Time in action. *Current Anthropology*, 43, 19-35.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. (1987). Children's arguing. In S. Philips, S. Steele & C. Tanz (Eds.), *Language, Gendre, and Sex in comparative perspective* (pp. 200-248). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1990). Interstitial argument. In A. Grimshaw (Ed.), *Conflict talk* (pp. 85-117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, M. (1983). Aggravated correction and disagreement in children's conversations. *Journal of Pragmatics*, 7, 657-677.
- Goodwin, M., & Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of search for a word. *Semiotica*, 62, 51-75.
- Goodwin, M., & Goodwin, C. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Basil Blackwell.
- Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (2012). Car talk: Integrating texts, bodies, and changing landscapes. *Semiotica*, 212(191), 257-286.
- Gopnik, M. (1990). Feature blindness: A case study. *Language Acquisition*, 1(2), 139-164.
- Gopnik, M., & Crago, M. B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39(1), 1-50.
- Greatbeath, D. (1992). On the management of disagreement between news interviewees. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenfield, P. M. (1979). Going beyond information theory to explain early voice choice: A reply to Roy Pea. *Journal of Child Language*, 6, 217-221.
- Greenfield, P. M., & Smith, J. H. (1976). *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.
- Grela, B., Rashiti, L., & Soares, M. (2004). Dative prepositions in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 25(4), 467-480.
- Griffiths, P. (1985). The communicative functions of children's single word speech. In M. Barrett (Ed.), *Children's single word speech* (pp. 87-112). Chichester: Wiley.
- Grobet, A. (2002). *L'identification des topiques dans les langues*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

- Guendouzi, J. (2003). 'SLI', a generic category of language impairment that emerges from specific differences: a case study of two individual linguistic profiles. *Cinical Linguistics and Phonetics*, 17(2), 135-152.
- Guiraud, P. (1966). Le système du relatif en français populaire. *Langages*, 3, 40-48.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gundel, J., Hedberg, N., & Zacharsky, R. (1993). Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse. *Language*, 69(2), 274-307.
- Gundel, J. K. (1974). *The role of topic and comment in linguistic theory*. PhD Dissertation, University of Texas, Austin.
- Gundel, J. K. (1975). Left dislocation and the role of topic-comment structures in linguistic theory. *OSU WPL*, 18, 72-131.
- Gundel, J. K. (1977). Where do cleft sentences come from? *Language*, 53(3), 543-559.
- Gundel, J. K. (1988). Universals of topic-comment structure. In E. Hammond, E. Moravczik & E. Wirth (Eds.), *Studies in syntactic typology* (pp. 209-239). Amsterdam: John Benjamins.
- Gundel, J. K., Hedberg, N., & Zacharski, R. (1997). *Topic-comment structure, syntactic structure and prosodic tune*. Paper presented at the Workshop on Prosody and Grammar in interaction, Helsinki. http://www.zacharski.org/files/papers/Helsinki_paper.pdf
- Gussenhoven, C. (2004). *The phonology of tone and intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadley, P., & Short, H. (2005). The onset tense marking in children at risk for specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1344-1362.
- Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1308-1317.
- Haiman, J. (1978). Conditionals are topics. *Language*, 54, 564-589.
- Halliday, M. A. (1967). *Intonation and grammar in British English*. The Hague: Mouton.
- Halliday, M. A. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hamann, C. (2004). Comparing the development of the nominal and the verbal functional domain in French language impairment In P. Prévost & J. Paradis (Eds.), *The acquisition of French in different contexts: Focus on functional categories*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Hamann, C., Ohayon, S., Dubé, S., Frauenfelder, U., Rizzi, L., Starke, M., & Zesiger, P. (2003). Aspects of grammatical development in young French children with SLI. *Developmental Science*, 6, 151-158.
- Hamann, C., Tuller, L., Monjauze, C., Delage, H., & Henry, C. (2007). *(un)successful subordination in French-speaking children and adolescents with SLI*. Paper presented at the Proceedings of the 31st Annual Boston University Conference on Language development, Somerville, MA:.
- Hamann, C., Zvi, P., & Lindner, K. (1998). German impaired grammar: The clause structure revisited. *Language Acquisition*, 7(2-4), 193-245.
- Hansson, K., Nettelbladt, U., & Leonard, L. B. (2003). Indefinite articles and definite forms in Swedish children with specific language impairment. *First Language*, 23(3), 343-362.
- Hardgrove, P., Straka, E., & Medders, E. (1988). Clarification requests of normal and language impaired children. *British Journal of Communication Disorders*, 23, 51-62.
- Hart, K. I., Fujiki, M., & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 647-662.
- Hayashi, M. (2004). Projection and grammar: notes on the 'action-projecting' use of the distal demonstrative *are* in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 36(8), 1337-1374.

- Helasvuo, M.-L. (2001). Emerging syntax for interaction: Noun phrases and clauses as a syntactic resource for interaction. In M. Selting & E. Couper-Khulén (Eds.), *Studies in interactional linguistics* (pp. 25-50). Amsterdam: Benjamins.
- Helasvuo, M.-L. (2004). Shared syntax: the grammar of co-construction. *Journal of Pragmatics*, 36(8), 1315-1336.
- Hendricks, H. (2000). The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(3), 369-397.
- Hepburn, A., & Bolden, G. (2012). The conversation analytic approach to transcription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 57-76). London: Wiley & Sons.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Oxford: Polity Press.
- Heritage, J., & Greatbatch, D. (1991). In the Institutional Character of Institutional Talk: The Case of News Interviews. In D. Boden & D. Zimmerman (Eds.), *Talk and social structure* (pp. 93-137). Cambridge / Oxford: Polity / Blackwell.
- Hick, R. F., Joseph, K. L., Conti-Ramsden, G., Serratrice, L., & Faragher, B. (2002). Vocabulary profiles of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 165-180.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'Acquisition du Langage. Le Langage en Développement. Au-delà de 3 ans* (pp. 83-115). Paris: Presses Universitaires de France.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse, person, space and time across languages*. Cambridge: C.U.P.
- Hickmann, M., & Hendricks, H. (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German and Chinese. *Journal of Child Language*, 26, 419-452.
- Hickmann, M., Hendricks, 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 Language*, 23, 591-619.
- Hickmann, M., Kail, M., & Roland, F. (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 15, 277-300.
- Higgins, R. (1973). *The pseudo-cleft construction in English*. PhD, MIT.
- Hirst, D., & Di Cristo, A. (1984). French intonation: a parametric approach *Die neuen Sprache*, 83(5), 554-569.
- Hockett, C. F. (1958). *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan.
- Hopper, P. J. (1987). Emergent Grammar. *Proceedings of the 13th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, 139-157.
- Hopper, P. J. (2001). Grammatical constructions and their discourse origins: prototype or family resemblance? In M. Pütz, S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *Applied cognitive linguistics I: theory and language acquisition* (pp. 109-129). Berlin/New-York: Mouton de Gruyter.
- Hopper, P. J. (2004). The openness of grammatical constructions. *Chicago Linguistic Society*, 40, 239-256.
- Hopper, P. J., & Thompson, S. (2008). Projectability and clause combining in interaction. In R. Laury (Ed.), *Crosslinguistics studies of clause combining*. Amsterdam: John Benjamins.
- Horlacher, A.-S. (2008). *Entre évaluation formulaïque et résumé généralisant: le rôle de la dislocation à droite dans la clôture d'épisodes conversationnels*. Paper presented at the Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris.
- Horlacher, A.-S. (2012). *La dislocation à droite revisitée: une investigation interactionniste*. Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel.
- Houtkoop, H., & Mazeland, H. (1985). Turns and discourse unit in everyday conversation. *Journal of Pragmatics*, 9, 595-619.

- Hudelot, C. (1977). *Pour une approche de la "complexité syntaxique" fonction et emploi de la "relative", et de "l'infinitif" chez des enfants de maternelle et du cours préparatoire*. Université Paris Descartes.
- Hudelot, C. (1978). "Relative" et "relatif". Etude de quelques /k/ dans des corpus enfantins recueillis en grande section et au cours préparatoire. *Langue française*, 35(1), 97-106.
- Hudelot, C. (1980). Qu'est-ce que la complexité syntaxique? L'exemple de la relative. *La Linguistique*, 16(2), 5-41.
- Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Eau Claire, WI.: Thinking Publications.
- Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés In G. De Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 61 - 88). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Hyams, N. (1986). *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.
- Ingold, J., Jullien, S., & De Weck, G. (2005). Introduction des référents dans le discours en fonction du degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur: quelques données concernant des enfants dysphasiques et tout-venant. *TRANEL*, 42, 105-121.
- Ingram, D. (1972). The acquisition of question and its relation to cognitive development in normal and linguistically deviant children: a pilot study. *Papers and reports on child and language development*, 4, 79-91.
- Jackendoff, R. (1972). *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge: MIT Press.
- Jakubowicz, C. (2003). Hypothèses psycholinguistiques sur la nature du déficit dysphasique. In C.-L. Gérard, V. Brun & C. C Auché-Le-Magny (Eds.), *Les dysphasies* (pp. 23-70). Paris: Masson.
- Jakubowicz, C., Nash, L., Rigault, C., & Gérard, C.-L. (1998). Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI. *Language Acquisition*, 7, 113-160.
- Jakubowicz, C., & Tuller, L. (2009). Specific Language Impairment in French. In D. Ayoun (Ed.), *Studies in French Applied Linguistics* (pp. 97-134). Amsterdam: John Benjamins.
- Jeanjean, C. (1979). *Soit y'avait le poisson soit y'avait ce rôti farci*. étude de la construction *il y a* dans la syntaxe du français. *Recherches sur le français parlé*(2), 121-160.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction*. New York: Free Press.
- Jefferson, G. (1973). A case of precision timing in ordinary conversation: Overlapped tag-positioned address in closing sequences. *Semiotica*, 9(1), 47-96.
- Jefferson, G. (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 191-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1985a). Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens 'Yeah' and 'Mmhm'. *Papers in Linguistics*, 17(2), 197-216.
- Jefferson, G. (1985b). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis* (Vol. 3, pp. 25-34). London: Academic Press.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organization* (pp. 86-100). Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Jefferson, G. (1990). List construction as a task and resource. In G. Psathas (Ed.), *Interactional competence* (Vol. 63-92). New York: Irvington.
- Jefferson, G. (1996). A case of transcriptional stereotyping. *Journal of Pragmatics*, 26, 159-170.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcripts symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Jespersen, O. (1937). *Analytic Syntax*. Copenhagen: Munksgaard.
- Jisa, H. (1984). French preschoolers use of "et pis". *First Language*, 5, 169-184.

- Jisa, H. (2000). Increasing cohesion in narratives: A developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French. *Linguistics*, 38(3), 591-620.
- Jisa, H., & Kern, S. (1998). Relative clauses in french children's narrative texts. *Journal of Child Language*, 25, 623-652.
- Joffe, V. L. (1998). Rhyming and related skills in children with specific language impairment. *Current Psychology and Cognition*, 17, 479-512.
- Jones, M., & Conti-Ramsden, G. (1997). A comparison of verb use in children with SLI and their younger siblings. *First Language*, 17, 165-193.
- Jullien, S. (2009). Syntaxe et discours: les introductions de référents dans des narrations produites par des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage oral et tout-venant. *Tranel*, 48, 7-26.
- Jun, S. A., & Fougeron, C. (2002). A phonological model of French intonation. *Probus*, 14, 147-172.
- Kaderavek, J., & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(1), 34-49.
- Kail, M. (2000). Acquisition syntaxique et diversité linguistique. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 9-44). Paris: P.U.F.
- Kail, M., & Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, 73-94.
- Kail, M., & Sanchez y Lopez, I. (1997). Referent introduction in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a cross linguistic perspective. *First Language*, 17, 103-130.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (Ed.), *The child's construction of languages* (pp. 121-147). London: Academic Press.
- Kawaguchi, J. (1991). *Avoir et les problèmes de la localisation en français*. Tokyo: France Tosho.
- Kay, P. (1995). Construction Grammar. In V. J., J.-O. Östman & J. Blommaert (Eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 123-132). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Keenan (Ochs), E. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1(2), 163-183.
- Keenan (Ochs), E. (1975). *Again and again: Pragmatics of imitation in child language*. Paper presented at the Annual Meetings of the American Anthropological Association, Mexico City. http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/76again_and_again.pdf
- Keenan (Ochs), E. (1977). Making it last: repetition in children discourse. In S. Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan (Eds.), *Child discourse*. New York: Academic Press.
- Kidwell, M. (2012). Interaction among children. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 511-532). London: Wiley & Sons.
- Kleiber, G. (1987). *Relatives restrictives et relatives appositives: une opposition "introuvable"?* Tübingen: Niemeyer.
- Kleiber, G. (2001). Indéfinis: lecture existentielle et lecture partitive. In G. Kleiber, B. Laca & L. Tasmowski (Eds.), *Typologie des groupes nominaux* (pp. 47-97). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Konopczynski, G. (1990). *Le langage émergent I: caractéristiques rythmiques* Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Konopczynski, G. (1991). *Le langage émergent II: Aspects vocaux et mélodiques*. Hamburg: Buske.
- Konopczynski, G. (1998). De l'énoncé présyntaxique à la phrase canonique: aspects syntaxico-prosodiques. *Parole*, 7/8, 263-288.

- Konopczynski, G. (2001). Maturation syntaxique chez le jeune enfant (9-36 mois). Continuité ou rupture? *Tranel*, 34-35, 251-272.
- Kubaska, C. A., & Keating, P. A. (1981). Word duration in early child speech. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24(4), 615-621.
- Kubler, A. (2001). *Witch's Cauldron*. Redmond :Child's Play.
- Kuno, S. (1972). Functional sentence perspective: a case study from Japanese and English. *Linguistic Inquiry*, 3, 269-320.
- Kuno, S. (1978). Generative discourse analysis in America. In W. Dressler (Ed.), *Current trends in textlinguistics* (pp. 275-294). Berlin/New York: de Gruyter.
- Kupferman, L. (1980). Il y a une place de libre: a study of a construction. *Linguistics*, 18, 521-568.
- Kuroda, S.-Y. (1972). The categorical and the thetic judgement: evidence from Japanese syntax. *Foundations of Language*, 9, 153-185.
- Kuroda, S.-Y. (1973). Le jugement catégorique et le jugement thétique. Exemples tirés de la grammaire japonaise *Langages*, 30, 81-110.
- Laakso, M. (2010). Children's emerging and developing self-repair. In H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing interactions in childhood. Insights fro Conversation Anlaysis* (pp. 74-100). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Laakso, M., & Soininen, M. (2010). Mother-initiated repair sequences in interactions of 3-year-old children. *First Language*, 30(3-4), 329-354.
- Labelle, M., & Valois, D. (1996). The status of post-verbal subjects in French child language. *Probus*, 8, 53-80.
- Lacheret-Dujour, A. (2003). *La prosodie des circonstants en français parlé*. Louvain/Paris: Peeters.
- Lacheret-Dujour, A., & Beaugendre, F. (1999). *La prosodie du français*. Paris: CNRS Langage.
- Lacheret-Dujour, A., & Victorri, B. (2002). La période intonative comme unité d'analyse pour l'étude du français parlé: modélisation prosodique et enjeux linguistiques. *Verbum*, 24(1-2), 55-73.
- Ladd, D. R. (1978). *The structure of intonational meaning*. London: Indiana University Press.
- Ladd, D. R. (1984). Declinaison: a review and some hypothesis. In J. Ewen & J. M. Anderson (Eds.), *Phonology Yearbook*. London: Cambridge University Press.
- Ladd, D. R. (1987). *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lagae, V., & Rouget, C. (1998). Quelques réflexions sur les relatives prédicatives. In M. Bilger, K. Van Den Eynde & F. Gadet (Eds.), *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offerts en hommage à Claire Blanche-Benveniste*. (pp. 313-325). Louvain-Paris: Peters.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What categories reveal about the mind*. Chicago: U.C.P.
- Lambrecht, K. (1981). *Topic, Antitopic and Verb Agreement in Non-standard French*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Lambrecht, K. (1986). Pragmatically motivated syntax: Presentational cleft constructions in spoken French. *Papers from the 22th Annual Regional Meeting of the Chocago Linguistic Society (Parasession)*, 22(2), 115-126.
- Lambrecht, K. (1987). On the status of SVO sentences in french discourse. In R. S. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse: outcome of a symposium, Eugene, Or., June 1984* (11 ed., pp. 217-261). Amsterdam: John Benjamins.
- Lambrecht, K. (1988). Presentational cleft constructions in spoken French. In J. Haiman & S. A. Thompson (Eds.), *Clause combining in grammar and discourse* (pp. 135-179). Amsterdam: John Benjamins.
- Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents* (71 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lambrecht, K. (2000). When subjects behave like objects: An analysis of the merging of S and O in sentence-focus constructions across languages. *Studies in Language*, 24(3), 611-682.
- Lambrecht, K. (2001a). A framework for the analysis of cleft constructions. *Linguistics*, 39(3), 463-516.
- Lambrecht, K. (2001b). Dislocation. In M. Haspelmath & e. al. (Eds.), *La typologie des langues et les universaux linguistiques. Manuel international* (pp. 1050-1078). Berlin: Walter de Gruyter.
- Lambrecht, K. (2002). *Topic, focus, and secondary predication. The French presentational Relative Construction*. Paper presented at the Romance Languages and Linguistic Theory 2000. Selected Papers from 'Going Romance' 2000.
- Lambrecht, K., & Michaelis, L. A. (1998). Sentence Accent in Information Questions: Default and Projection. *Linguistics and Philosophy*, 21(5), 477-544.
- Lambrecht, K., & Polinsky, M. (1997). *Typological variation in sentence-focus constructions*. Paper presented at the Papers from the Panels, 33rd Regional meeting of the Chicago Linguistic Society.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford, CA.: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Langford, D. (1981). The clarification request sequence in conversation between mothers and their children. In P. French & M. Maclure (Eds.), *Adult-child conversation* (pp. 159-174). London: Croom Helm.
- Laufer, M. Z. (1980). Temporal regularity in prespeech. In T. Murray & A. Murray (Eds.), *Infant communication: cry and early speech*. Houston, TX.: College Hill Press.
- Laury, R. (2001). Definiteness and reflexivity: Indexing socially shared experience. *Pragmatics*, 11(4), 401-420.
- Laury, R. (2003). Subsequent mention indefinites in American English conversation: cognitive and interactional factors. *Verbum*, 25(2), 175-192.
- Laws, G., & Bishop, D. V. M. (2003). A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1324-1339.
- Léard, J.-M. (1986). *Il y a...qui et C'est...qui*. La syntaxe comme compatibilité d'opérations sémantiques *Linguisticae Investigationes*, 10(1), 85-130.
- Léard, J.-M. (1992). *Les gallicismes: étude syntaxique et sémantique*. Bruxelles: De Boeck.
- Lecocq, P. (1996). *Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion
- Lentin, L. (1971). Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans: une méthode, premiers résultats. *Etudes de Linguistiques Appliquée*, 4, 7-52.
- Léon, P. R. (1993). *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*. Paris: Armand Collin.
- Leonard, B. L., & Bortolini, U. (1998). Grammatical Morphology and the Role of Weak Syllables in the Speech of Italian-Speaking Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 41, 1363-1374.
- Leonard, L. B. (1972). What is deviant language? *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 37, 427-446.
- Leonard, L. B. (1986). Conversational replies of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 114-119.
- Leonard, L. B. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10, 179-202.

- Leonard, L. B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA.-London: MIT Press.
- Leonard, L. B., Bortolini, U., Caselli, M. C., & Sabbadini, L. (1993). The use of articles by Italian-speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 7(1), 19-27.
- Leonard, L. B., Mc Gregor, K. K., & Allen, G. D. (1992). Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 39, 1076-1085.
- Leonard, L. B., Salameh, E.-K., & Hansson, K. (2001). Noun phrase morphology in Swedish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 22, 619-639.
- Leonard, L. B., Wong, A. M.-Y., Deevy, P., Stokes, S. F., & Fletcher, P. (2006). The production of passives by children with specific language impairment: Acquiring English and Cantonese. *Applied Psycholinguistics*, 27(2), 267-299.
- Lerner, G. H. (1991). On the syntax of sentence-in-progress. *Language in society*, 20(3), 441-458.
- Lerner, G. H. (1996). On the 'semi-permeable' character of grammatical units in conversation: Conditional entry into the turn space of another speaker. In E. Ochs, E. A. Schegloff & S. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (pp. 238-276). Cambridge: C.U.P.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1976). Subject and Topic: A New Typology of Language. In C. N. Li (Ed.), *Subject and Topic* (pp. 457-489). New York: Academic Press.
- Lieven, E. V. M., Pine, J. M., & Baldwin, G. (1997). Lexically-based learning and early grammatical development *Journal of Child Language* 24, 187-219.
- Liiva, C. A., & Cleave, P. L. (2005). *Journal of speech, Language, and Hearing Research*, 48, 868-883.
- Liles, B. Z. (1985a). Production and comprehension of narrative discourse in normal and language disordered children. *Journal of Communication Disorders*, 18, 409-427.
- Liles, B. Z. (1985b). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of speech and hearing research*, 28, 123-133.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.
- Liles, B. Z. (1996). La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 163-187). Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Liles, B. Z., & Purcell, S. (1987). Departures in the spoken narratives of normal and language-disordered children. *Applied Psycholinguistics*, 8, 185-202.
- Limber, J. (1973). The genesis of complex sentences. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- Limber, J. (1976). Unraveling competence, performance and pragmatics in the speech of young children. *Journal of Child Language*, 3, 309-318.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2007). Reference and attitude in infant pointing. *Journal of Child Language*, 34, 1-20.
- Lleó, C., & Rakow, M. (2006). The prosody of early two-word utterances by German and Spanish monolingual and bilingual children. In C. Lleó (Ed.), *Interfaces in multilingualism: Acquisition and representation* (pp. 1-26). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Local, J. (1992). Continuing and restarting. In P. Auer & A. Luzio (Eds.), *The contextualization of language* (pp. 273-296). Amsterdam: John Benjamins.
- Local, J., & Wootton, T. (1995). Interactional and phonetic aspects of immediate echolalia in autism: A case-study. *Clinical Linguistics and Phonetics*(9), 155-184.

- Loeb, D. F., & Leonard, L. B. (1988). Specific language impairment and parameter theory. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 2(4), 317-327.
- Loeb, D. F., & Leonard, L. B. (1991). Subject case marking verb morphology in normally developing and specifically language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 340-346.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. London: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1970). Paris: Larousse.
- Lyons, J. (1978). *Eléments de Sémantique*. Paris: Larousse Université.
- MacLachlan, B. G., & Chapman, R. S. (1988). Communication breakdowns in normal and language learning-disabled children's conversation and narration. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 2-7.
- Maillart, C., & Parisse, C. (2006). Phonological deficits in French speaking children with SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(3), 253-274.
- Maillart, C., Schelstraete, M.-A., & Hupet, M. (2004). Phonological representation in children with SLI: a study of French. *Journal of speech, Language, and Hearing Research*, 47, 187-198.
- Maillart, C., Van Reybroeck, M., & Alegria, J. (2005). Représentations phonologiques et troubles de développement linguistique: théorie et évaluation. In B. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer* (pp. 99-120). Bruxelles: De Boeck.
- Maratsos, M. (1974). Preschool children's use of definite and indefinite articles. *Child Development*, 45, 446-455.
- Marcos, H. (1987). Communicative functions of pitch range and pitch direction in infants. *Journal of Child Language*(14), 255-268.
- Marcos, H. (1991). Reformulating requests at 18 months: gestures, vocalizations and words. *First Language*, 11, 361-375.
- Martel, K., & Dodane, C. (2012). Le rôle de la prosodie dans les premières constructions grammaticales: étude de cas d'un enfant français monolingue. *French Language Studies*, 22, 13-35.
- Martin, P. (1975). Analyse phonologique de la phrase française. *Linguistics*, 146, 35-68.
- Martin, P. (1987). Prosodic and rhythmic structure in French *Linguistics*, 25(291), 925-942.
- Martin, P. (2009). *Intonation du Français*. Paris: Armand Colin.
- Martin, P. (2012). La structure prosodique dynamique. Rature et insertion de texte dans l'oral spontané. In S. Caddéo, M.-N. Roubaud, M. Rouquier & F. Sabio (Eds.), *Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste* (Vol. 20, pp. 117-125). Aix-Marseille: Presses Universitaires de Provence.
- Martin, R. (2002). Sur le statut sémantique de *il y a* *Linx*, 47, 79-87.
- Martinet, A. (1960). *Eléments de Linguistique Générale*. Paris: Armand Collin.
- Martinot, C. (2000). Etude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages*, 140(92-124).
- Martinot, C. (2003). Les acquisitions tardives en français langue maternelle. In C. Martinot & A. H. Ibrahim (Eds.), *La reformulation: un principe universel d'acquisition* (pp. 39-69). Paris: Kimé.
- Martinot, C. (2005). *Comment parlent les enfants de 6 ans? Pour une linguistique de l'acquisition*. Besançon: pufc.
- Martinot, C. (2010a). *Un phénomène complexe d'acquisition en français langue maternelle: le cas des relatives*. Paper presented at the La complexité en langue et son acquisition, Université Paris Descartes Paris V.
- Martinot, C. (2010b). *Reformulation et acquisition de la complexité*. Paper presented at the La complexité en langue et son acquisition, Université Paris V Paris Descartes.

- Martinot, C., Kuvac-Kraljevic, J., Bosnjak-Botica, T., & Chur, L. (2009). Prédication principale vs. secondes à l'épreuve des faits d'acquisition. In A. H. Ibrahim (Ed.), *Prédicats, prédication et structures prédicatives* (pp. 50-81). Paris: Cellule de Recherche en Linguistique.
- Mathesius, V. (1975). *A Functional analysis of present day english on a general linguistic basis*. Prague: Academia.
- Matthiessen, C., & Thompson, S. (1988). The structure of discourse and "subordination". In J. Haiman & S. Thompson (Eds.), *Clause-combining in grammar and discourse* (pp. 275-333). Amsterdam: John Benjamins.
- Mazeland, H. (2012). Grammar in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 475-491). London: Wiley and Sons.
- McGregor, K. K., & Leonard, L. B. (1994). Subject pronoun and article omissions in the speech of children with specific language impairment: A phonological interpretation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 171-181.
- McTear, M. (1985a). *Children's conversation*. Oxford: Blackwell.
- McTear, M. F. (1985b). Pragmatic disorders: A case study of conversational disability. *British Journal of Disorders of Communication*, 20, 129-142.
- McTear, M.-F., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Menuyk, P. (1964). Comparison of grammar of children with functionally deviant speech. *Journal of Speech and Hearing Research*, 7, 109-121.
- Menuyk, P. (1969). *Sentences children use*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Merrison, S., & Merrison, A. J. (2005). Repair in speech and language therapy interaction: Investigating pragmatic language impairment of children. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 191-211.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: story generation, story retelling and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 429-438.
- Mertens, P. (1987). *L'intonation du français. De la description linguistique à la reconnaissance automatique*. PhD Dissertation, Univ. Leuven.
<http://bach.arts.kuleuven.be/pmertens/publications.html>
- Mertens, P. (1990). L'intonation. In C. Blanche-Benveniste, M. Bilger, C. Rouget & K. Van Den Eynde (Eds.), *Le français parlé* (pp. 159-176). Paris: Edition du CNRS.
- Mertens, P. (1997). De la chaîne linéaire à la séquence de tons. *Traitement automatique des langues*, 38(1), 27-51.
- Mertens, P. (2004). Un outil pour la transcription de la prosodie dans les corpus oraux. *Traitement automatique des langues*, 45(2), 109-130.
- Mertens, P. (2008). Syntaxe, prosodie et structure informationnelle: une approche prédictive pour l'analyse de l'intonation dans le discours. *Travaux de Linguistique*, 56, 97-124.
- Mertens, P. (2011). *Prosodie, syntaxe, discours: autour d'une approche prédictive*. Paper presented at the Actes d'IDP 2009, Paris.
http://makino.linguist.jussieu.fr/idp09/docs/IDP_actes/Articles/Mertens.pdf
- Mertens, P. (2012). *La prosodie des clivées*. Paper presented at the Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste.
- Mertens, P., Goldman, J.-P., Wehrli, E., & Gaudinat, A. (2001). La synthèse de l'intonation à partir de structures syntaxiques riches. *Traitement automatique des langues*, 42(1), 142-195.
- Michaelis, L. A., & Lambrecht, K. (1996). Toward a construction-based theory of language function: The case of nominal extraposition. *Language*, 72, 215-247.

- Milsark, G. L. (1977). Toward an explanation of certain peculiarities of existential sentences in english. *Linguistic Analysis*, 3, 1-29.
- Moerk, E. (1991). Positive evidence for negative evidence. *First Language*, 11, 219-251.
- Mondada, L. (1994). *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: Approche linguistique de la construction des objets de discours*. Lausanne.
- Mondada, L. (2003). Parler topical et organisation séquentielle: l'apport de l'analyse conversationnelle. *Verbum*, 25(2), 193-219.
- Monfort, M., & Juarez, D. (1996). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales. Une proposition de modèle interactif*. Isbergues: Ortho-Editions.
- Montgomery, J. W. (1995). Sentence comprehension in children with Specific Language Impairment: The role of phonological working memory. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 187-199.
- Moore, M. E. (1995). Error analysis of pronouns by normal and language-impaired children. *Journal of Communication Disorders*, 28, 57-72.
- Moore, M. E. (2001). Third person pronoun errors by children with and without language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 34, 207-228.
- Morehead, D., & Ingram, D. (1973). The development of base syntax in normal and linguistically deviant children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 16, 330-352.
- Morel, M.-A. (1992). Les présentatifs en français. In M.-A. Morel & L. Danon-Boileau (Eds.), *La Deixis* (pp. 507-518). Paris: PUF.
- Morel, M.-A., & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation: l'exemple du français*. Gap: Ophrys.
- Morgan, J. L., Bonamo, K. M., & Travis, L. L. (1995). Negative evidence on negative evidence. *Developmental Psychology*, 31(2), 180-197.
- Müller, G. M. (2007). *La construction pseudo-clivée: étude en linguistique interactionnelle*. PhD, Universités de Neuchâtel et de Lausanne, Neuchâtel.
- Müller, G. M. (2008). La construction pseudo-clivée dans l'organisation d'activités complexes: question de portée. *Cahiers de Praxématique*, 48, 213-238.
- Nagy, W., Anderson, R. C., Scommer, M., Scott, J. A., & Stallman, A. C. (1989). Morphological families in the internal lexicon. *Reading Research Quarterly*, 24(3), 262-282.
- Nelson, K. (1973). *Structure and strategy in learning to talk* (38). Mono graphs of the Society for Research in Child Development. Chicago: University of Chicago.
- Nelson, K., Welsh, J., Camarata, S., Butkovsky, L., & Camarata, M. (1995). Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. *First Language*, 15, 1-17.
- Nelson, K. E., Camarata, S. M., Welsh, J., Butkovsky, L., & Camarata, M. (1996). Effects of Imitative and Conversational Recasting Treatment on the Acquisition of Grammar in children with Specific Language Impairment and Younger Language-Normal Children. *Journal of Speech and Hearing Research*(39), 850-859.
- Nespor, M., & Vogel, I. (1986). *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris.
- Newman, R. M., & McGregor, K. K. (2006). Teachers and laypersons discern quality differences between narratives produced by children with or without SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1022-1036.
- Ninio, A., & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatics development*. Boulder CO: Westview Press.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems : a comparison of specific language impairment, pragmatic

- language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(3), 227-251.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287-313.
- Norrick, N. R. (1991). On the organization of corrective exchanges in conversation. *Journal of Pragmatics*(16), 59-83.
- Norris, J. A., & Bruning, R. H. (1988). Cohesion in the narratives of good and poor readers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 416-424.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 43-72). New York: Academic Press.
- Ochs, E. (1983). Making it last: Repetition in children's discourse. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Acquiring conversational competence* (pp. 26-39). Boston: Routledge&Kegan.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E., Schegloff, E. A., & Thompson., S. A. (1996). *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1976). Topic as a discourse notion: A study of topic in the conversation of children and adults In C. Li (Ed.), *Subject and Topic* (pp. 335-384). New York: Academic Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1979). *Developmental Pragmatics*. London: Academic Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1983). *Acquiring Conversational Competence*. London etc.: Routledge & Kegan Paul.
- Ochs, E. O., Schieffelin, B. B., & Platt, M. (1979). Proposition across utterances and speakers. In E. O. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 251-268). New York: Academic Press.
- Oetting, J., Rice, M. L., & Schwank, L. (1995). Quick incidental learning (QUIL) of word by school-age children with and without specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 434-445.
- Oetting, J. B., & Newkirk, B. L. (2008). Subject relatives by children with and without SLI across different dialects of english. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(2), 111-125.
- Oller, K. D. (1980). The emergence of speech sounds in infancy. *Child Phonology* (Vol. 1, pp. 93-111). New York: Academic Press.
- Panagos, J., Katz, K., Kovarsky, D., & Prelock, P. (1986). The nonverbal component of clinical lessons. *Child Language Teaching and Therapy*, 2, 278-296.
- Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied psycholinguistics*, 28, 551-564.
- Paradis, J., & Crago, M. (2003). What can SLI tell us about transfer in SLA. In J. M. Liceras, H. Zobl & H. Goodluck (Eds.), *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*. Somerville: MA: Cascadia Proceedings Project.
- Paradis, J., & Crago, M. B. (2000). Tense and temporality: A comparison between children learning a second language and children with SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 834-847.
- Parisse, C., & Le Normand, M.-T. (2000). Automatic disambiguation of morphosyntax in spoken language corpora. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers: A Journal of the Psychometric Society, Inc.*, 33(2), 468-481.
- Parisse, C., & Maillart, C. (2004). Les déficits phonologiques des enfants francophones ayant des troubles spécifiques de développement du langage. *Glossa*, 89, 34-47.

- Parisse, C., & Maillart, C. (2007). Phonology and syntax in French children with SLI: A longitudinal study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(11-12), 945-951.
- Paul, R., & Elwood, T. (1991). Maternal Linguistic Input to Toddlers With Slow Expressive Language Development. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 982-988.
- Paul, R., Hernandez, R., Taylor, L., & Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1295-1303.
- Pearce, W. M., McCormack, P. F., & James, D. G. H. (2003). Exploring the boundaries of SLI: Findings from morphosyntactic and story grammar analyses. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 17(4-5), 325-334.
- Pekarek Doehler, S. (1999). Linguistic forms and social interaction: why do we specify referents more than is necessary for their identification? In J. Verschueren (Ed.), *Pragmatics in 1998* (Vol. 2, pp. 427-447). Antwerp: International Pragmatics Association
- Pekarek Doehler, S. (2001). Dislocation à gauche et organisation interactionnelle. *Marges Linguistiques*, 2, 177-194.
- Pekarek Doehler, S. (2011a). Emergent grammar for all practical purposes: the on-line forming of dislocated construction in French conversation. In P. Auer & S. Pfänder (Eds.), *Constructions: emerging and emergent* (pp. 46-88). Berlin/New-York: Mouton de Gruyter.
- Pekarek Doehler, S. (2011b). Clause-combining and the sequencing of actions: projector fragments in French conversation. In R. Laury & R. Suzuki (Eds.), *Subordination in conversation: A crosslinguistic perspective* (pp. 103-148). Amsterdam: John Benjamins.
- Pekarek Doehler, S., De Stefani, E., & Horlacher, A.-S. (2011). The grammar of closings: The use of dislocated constructions as closing initiators in French talk-in-interaction. *Nottingham French Studies*, 50(2), 51-76.
- Pekarek Doehler, S., De Stefani, E., Horlacher, A.-S., Jullien, S., & Müller, G. M. (2010). Configurations paratactiques et grammaire-dans-l'interaction. In M.-J. Béguelin, M. Avanzi & G. Cormimboeuf (Eds.), *La parataxe, structure, marquages et exploitations discursives* (pp. 387-409). Berne: Peter Lang.
- Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1037-1057.
- Perkins, M. R. (1998). Is pragmatics epiphenomenal? Evidence from communication disorders. *Journal of Pragmatics*, 29(3), 291-311.
- Perkins, M. R. (2005). Pragmatic ability and disability as emergent phenomena. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(5), 367-377.
- Perkins, M. R. (2009). Pragmatic impairment as an emergent phenomena. In M. J. Ball, M. R. Perkins, N. Müller & S. Howard (Eds.), *The handbook of clinical linguistics* (pp. 79-91). Oxford: John Wiley & Sons.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (1992). *Test of pragmatic language*. Austin, TX.: PRO-ED.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *Test of pragmatic language second Edition*. TOPL-2. Austin, TX.: PRO-ED.
- Picabia, L. (1986). Il y a démonstration et démonstration: réflexion autour de l'article zéro. *Langue française*, 72, 80-101.
- Piérart, B. (2004). Introduction. Les dysphasies chez l'enfant: un développement en délai ou une construction langagière différente? *Enfance*, 56(1), 5-19.
- Piérart, B., Comblain, A., Grégoire, J., & Mousty, P. (2010). *Isadyle: Instruments pour le screening et l'approfondissement de l'examen des dysfonctionnements du langage chez l'enfant*. Solal: Marseille.
- Pierrehumbert, J. (1980). *The phonetics and phonology of English intonation*. Ph.D. Thesis, MIT.

- Pine, J. M. (1994). The language of primary caregivers. In C. Gallaway & B. J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 15-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pine, J. M., Joseph, K. L., & Conti-Ramsden, G. (2004). Do Data From Children With Specific Language Impairment Support the Agreement/Tense Omission Model? *Journal of Speech and Hearing Research*, 47, 913-923.
- Pine, J. M., & Lieven, E. V. M. (1993). Reanalysing rote-learned phrases: individual differences in the transition to multi-word speech. *Journal of Child Language*, 20, 551-571.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Pinker, S. (1987). The bootstrapping problem in language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Pollock, K., Brammer, D., & Hageman, C. (1993). An acoustic analysis of young children's production of word stress. *Journal of Phonetics*, 21, 183-203.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In M. J. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge university press.
- Post, B. (2000). *Tonal and phrasal structures in French intonation*. The Hague: Holland Academic Graphics.
- Power, R., & Dal Martello, M. F. (1986). The use of the definite and indefinite articles by Italian pre-school children. *Journal of Child Language*, 13, 145-154.
- Prelock, P. A., & Panagos, J. M. (1991). Discourse-sentence interaction in the speech of language-disordered and normal children. *Clinical linguistics & phonetics*, 5(1), 79-88.
- Prieto, P., Estrella, A., Thorson, J., & Vanrell, M. M. (2012). Is prosodic development correlated with grammatical development? Evidence from emerging intonation in Catalan and Spanish. *Journal of Child Language*, 39(2), 221-257.
- Prince, E. F. (1978). A Comparison of Wh-clefts and It-clefts in Discourse. *Language*, 54(4), 883-906.
- Prince, E. F. (1981a). Toward a Taxonomy of Given-New Information. In P. Cole (Ed.), *Radical Pragmatics*. New York-London: Academic Press.
- Prince, E. F. (1981b). *Topicalization, Focus Movement and Yiddish Movement : A Pragmatic Differentiation*. Paper presented at the Seventh Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.
- Prince, E. F. (1992). The ZPG letter: Subjects, Definiteness, and Information-Status. In W. C. Mann & S. A. Thompson (Eds.), *Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text* (pp. 295-325). Amsterdam: John Benjamins.
- Proctor-Williams, K., & Fey, M. E. (2007). Recast density and acquisition of novel irregular past tense verbs. *Journal of Speech, Language, and Hearing Disorders*(50), 1029-1047.
- Prutting, C., Bagshaw, N., Goldstein, H., Jukowiz, S., & Umen, I. (1978). Clinician-child-discourse: Some preliminary questions. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 43, 123-149.
- Psathas, G., & Anderson, T. (1990). The "practices" of transcription in conversation analysis. *Semiotica*, 78, 75-99.
- Radford, J., & Mahon, M. (2010). Multi-modal participation in storybook sharing. In H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing interactions in childhood: insights from conversation analysis* (pp. 209-226). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Radford, J., & Tarplee, C. (2000). The management of conversational topic by a ten year old child pragmatic difficulties. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 14(5), 387-403.
- Ramer, A. (1976). The function of imitation in child language. *Journal of Speech and Hearing Research* 19, 700-717.

- Rando, E., & Napoli, D. J. (1978). Definites in *there*-sentences. *Language*, 54, 300-313.
- Rapin, I., & Allen, D. A. (1988). Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia. In F. Plum (Ed.), *Language, Communication, and the Brain* (pp. 57-75). New York: Raven Press.
- Rapin, I., & Allen, D. A. (1996). Troubles du développement du langage: perspectives pragmatiques et discursives. In G. De Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage: perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 27-59). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Rapin, I., Allen, D. A., & Dunn, M. A. (1992). Developmental language disorders. In S. J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of Neuropsychology*, vol. 7: *Child Neuropsychology* (Vol. 7, pp. 111-137). Amsterdam: Elsevier.
- Rebuschi, G. (2001). Coordination et subordination. Première partie: la conjonction restreinte. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 96(1), 23-60.
- Rebuschi, G. (2002). Coordination et subordination. Seconde partie: vers la co-jonction généralisée. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 97(1), 37-94.
- Rebuschi, G., & Tuller, L. (Eds.). (2001). *The grammar of Focus*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Reed, V. A., Parchell, F. C., Coggins, T. E., & Hand, L. S. (2007). Informativeness of spoken narratives of younger and older adolescents with specific language impairment and their counterparts with normal language. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(11-12), 953-960.
- Rees, N. (1973). Auditory processing factors in language disorders: the view from Procrustes' bed. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 38, 304-315.
- Reinhart, T. (1982). *Pragmatics and Linguistics. An Analysis of Sentence Topics*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Restrepo, M. A., & Gutierrez-Clellen, V. F. (2001). Article use in Spanish-speaking children with specific Language impairment. *Journal of Child Language*, 28, 433-452.
- Rice, M. L., & Bode, J. (1993). Gaps in the lexicon of children with specific language impairment. *First Language*, 13(1), 113-131.
- Rice, M. L., Buhr, J., & Oetting, J. (1992). Specific-Language impaired children's quick incidental learning of words: The effect of a pause. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1040-1048.
- Rice, M. L., Hadley, P. A., & Alexander, A. L. (1993). Social biases toward children with speech and language impairments: A correlative causal model of language limitations. *Applied Psycholinguistics*, 14, 445-471.
- Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech- and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299-1307.
- Rice, M. L., Tomblin, J. B., Hoffman, L., & Richman, W. A. (2004). Grammatical tense deficits in children with SLI and nonspecific Language Impairment: Relationships with nonverbal IQ over time. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 816-834.
- Rice, M. L., Wexler, K., & Cleave, P. L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 850-863.
- Rizzi, L. (1997). The fine structure of the left periphery. In L. Haegeman (Ed.), *Elements of grammar. A Handbook in generative syntax* (pp. 281-337). Dordrecht: Kluwer.
- Robb, M., & Saxman, J. (1990). Syllable durations of pre-word and early word vocalizations. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 583-593.
- Rogdon, M. (1976). *Single-word usage, cognitive development and the beginnings of combined speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi, F. (1999). Non lo sai che ora è ? Alcune considerazioni sull'intonazione e sul valore pragmatico degli enunciati con dislocazione a destra. *Studi di grammatica italiana*, XVIII, 145-193.
- Rossi, M. (1999). *L'intonation, le système du français: description et modélisation*. Paris-Gap: Ophrys.

- Rossi, M., & Chafcouloff, M. (1972). Les niveaux intonatifs. *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix, I*, 167-176.
- Rothenberg, M. (1979). Les propositions relatives prédicatives et attributives: problème de linguistique française. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 64, 351-395.
- Rothenberg, M. (1983). Les propositions relatives à antécédant explicite introduites par des présentatifs. In F.-J. Hausmann (Ed.), *Etudes de grammaire française descriptive* (Vol. 9, pp. 69-81). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Roubaud, M.-N. (2000). *Les constructions pseudo-clivées en français contemporain*. Paris: Honoré Champion.
- Roulet, E. (1991). Vers une approche modulaire du discours. *Cahiers de linguistique française*(12), 53-81.
- Roulet, E. (2002). Le problème de la définition des unités à la frontière entre le syntaxique et le textuel. *Verbum*, XXIV(1-2), 161-178.
- Roulet, E., Fillietaz, L., Grobet, A., & Burger, M. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang.
- Ruser, T. F., Arin, D., Dowd, M., Putnam, S., Winklosky, B., Rosen-Sheidley, B., Folstein, S. (2007). Communicative competence in parents of children with autism and parents of children with specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1323-1336.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organisation* (pp. 54-69). Clevedon/philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Sacks, H. (1995a). *Lectures on conversation* (Vol. 1). Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. (1995b). *Lectures on conversation* (Vol. 2). Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., & Schegloff, E. A. (1979). Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction. In G. Psathas (Ed.), *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology* (pp. 15-21). New York: Irvington Publishers.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Salazar Orvig, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., Marcos, H., Morgernstern, A., & Parès, J. (2005). Une étude sur les premières expressions référentielles. Le cas des prénoms. *Tranel*, 41(15-31).
- Salazar Orvig, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., Marcos, H., Morgernstern, A., & Parès, J. (2006). Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant? *Langages*, 163, 10-24.
- Salazar Orvig, A., Marcos, H., & Morgernstern, A. (2004). Emergence des marqueurs anaphoriques avant 3 ans: le cas des pronoms de troisième personne. *CALAP*, 24, 57-82.
- Salazar Orvig, A., Marcos, H., Morgernstern, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., & Parès, J. (2010a). Dialogical beginnings of anaphora: The use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics*, 42(7), 1842-1865.
- Salazar Orvig, A., Marcos, H., Morgernstern, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., & Parès, J. (2010b). Dialogical factors in toddler's use of clitic pronouns. *First Language*, 30, 374-402.
- Samuelsson, C., Nettelbladt, U., & Löfqvist, L. (2005). On the relationship between prosody and pragmatic ability in Swedish children with language impairment. *Child language teaching and therapy*, 21(3), 279-304.
- Sapir, E. (1968). *Linguistique*. Paris: Editions de Minuit.
- Saxton, M. (2000). Negative evidence and negative feedback: Immediate effects on the grammaticality of child speech. *First Language*(20), 221-252.
- Saxton, M. (2005). 'Recast' in a new light: Insights for practice from typical language studies. *Child Language Teaching and Therapy*(21), 23-38.

- Schaeffer, J. (2005). Pragmatic and grammatical properties of subjects in children with specific language impairment. *UCLA Working Papers in Linguistics*, 13, 87-134.
- Schaeffer, J., Hachohen, A., & Bernstein, A. (2003). *On the acquisition of DP in English-speaking children with SLI*. Paper presented at the Proceedings of the 27th Boston University Conference on Language Development 2002, Somerville, MA.
- Schaeffer, J., & Matthewson, L. (2005). Grammar and pragmatics in the acquisition of article systems. *Natural Language and Linguistic Theory*, 23, 53-101.
- Schaffer, H. R. (1977). *Mothering*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Schegloff, E. A. (1972a). Notes on a conversational practice: formulating place. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 76-119). New York / London: The Free Press / Collier-Macmillan.
- Schegloff, E. A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. *Syntax and Semantics*(12), 261-286.
- Schegloff, E. A. (1980). Preliminaries to preliminaries: Can I ask you a question? *Sociological Inquiry*, 50, 104-152.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.), *Analysing discourse: Text and talk* (pp. 71-93). Washington DC: Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (1987a). Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organisation* (pp. 70-85). Clevedon: Multilingual matters.
- Schegloff, E. A. (1987b). Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. *Linguistics*, 25, 201-218.
- Schegloff, E. A. (1990). On the organization of sequence as a source of "coherence" in talk-in-interaction. In B. Dorval (Ed.), *Conversational organization and its development* (pp. 51-77). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, 97, 1297-1345.
- Schegloff, E. A. (1996a). Turn organization: one intersection of grammar and interaction. In E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (13 ed., pp. 52-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1996b). Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. *American Journal of Sociology*, 102(1), 161-216.
- Schegloff, E. A. (2003). Conversation analysis and communication disorders. In C. Goodwin (Ed.), *Conversation and brain damage* (pp. 21-55). Oxford: Oxford University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference of self-correction in the organization of repair in conversation *Language*(53), 361-382.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(3), 289-327.
- Schelleter, C., & Leinonen, E. (2003). Normal and Language-impaired children's use of reference: syntactic versus pragmatic processing. *Clinical linguistics & phonetics*, 17(4-5), 335-343.
- Schlesinger, I. M. (1971). Production of utterances and language acquisition. In D. I. Slobin (Ed.), *The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium* (pp. 63-101). New York: Academic Press.
- Schuele, C. M., & Dykes, J. C. (2005). Complex syntax acquisition : A longitudinal case study of a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(4), 295-318.
- Schuele, C. M., & Nicholls, L. M. (2000). Relative clauses: evidence of continued linguistic vulnerability in children with specific language impairment. *Clinical linguistics & phonetics*, 14(8), 563-585.

- Schuele, C. M., & Tolbert, L. (2001). Omissions of obligatory relative markers in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 15(4), 257-274.
- Schütze, C. T. (1997). *INFL in child and adult language*. Doctoral dissertation, MIT. Retrieved from <http://mit.edu/mitwpl/>
- Schütze, C. T. (2001). Productive inventory and case/agreement contingencies: a methodological note on Ripoli (1999). *Journal of Child Language*, 28, 507-515.
- Schütze, C. T., & Wexler, K. N. (1996). *Subject case licensing and English root infinitives*. Paper presented at the Proceedings of the 20th annual Boston Conference on Language Development, Somerville, MA.
- Scollon, R. T. (1974). *One child's language from one to two: The origins of construction*. Ph.D., University of Hawaii.
- Scollon, R. T. (1976). *Conversations with a one-year old: A case study of the developmental foundations of syntax*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Scollon, R. T. (1979). A real early stage: An unzipped condensation of a dissertation on child language. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 215-228). New York: Academic Press.
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43, 324-339.
- Searle, J. (1969). *Speech Arts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selkirk, E. (1984). *Phonology and syntax: The relation between sound and structure*. Cambridge MA.: MIT Press.
- Selting, M. (1992). Prosody in conversational questions. *Journal of Pragmatics*, 17, 315-345.
- Selting, M. (1996). On the interplay of syntax and prosody in the constitution of the turn-constructional units and turns in conversation. *Pragmatics*, 6(3), 357-388.
- Selting, M. (2005). Syntax and prosody as methods for the construction and identification of turn-constructional units in conversation. In A. Hakulinen & M. Selting (Eds.), *Grammar and lexis in conversation* (pp. 17-44). Amsterdam: John Benjamins.
- Selting, M. (2007). Lists as embedded structures and the prosody of list construction as an interactional resource. *Journal of Pragmatics*, 39, 3, 483-526.
- Selting, M., & Couper-Kuhlen, E. (Eds.). (2001). *Studies in interactional linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Serratrice, L. (2005). The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian. *Applied Psycholinguistics*, 26, 437-462.
- Serratrice, L., Sorace, A., & Paoli, S. (2004). Transfer at the syntax-pragmatics interface: subjects and objects in Italian-English bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 183-206.
- Shulman, C., & Guberman, A. (2007). Acquisition of verb meaning through syntactic cues: a comparison of children with autism, children with specific language impairment (SLI) and children with typical language development (TLD). *Journal of Child Language*, 34, 411-423.
- Sidnell, J. (2010). Questioning repeats in the talk of four-year-old children. In H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing interactions in childhood. Insights from conversation analysis* (pp. 103-127). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Simon, A. C. (2004). *La structuration prosodique du discours en français: une approche multidimensionnelle et expérientielle*. Bern: Peter Lang.
- Simon, A. C., Grobet, A., & Auchlin, A. (2004). Le discours, Scène globale? Constituance prosodique et (ir)régularités structurelles. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 1-3, 85-113.

- Skarakis-Doyle, E., & Mervis, M. (1991). A discourse approach to language disorders: investigating complex sentence production. In T. M. Gallagher (Ed.), *Pragmatics of Language* (pp. 283-306). London: Chapman & Hall.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Slobin, D. I. (1970). Universals of grammatical development in children. In G. B. Flores d'Arcais & W. J. M. Levelt (Eds.), *Advances in psycholinguistics* (pp. 174-186). Amsterdam: North-Holland.
- Slobin, D. I. (1971). Developmental psycholinguistics. In W. O. Dingwall (Ed.), *A survey of linguistics science* (pp. 298-411). College Park, MD: University of Maryland Linguistics Program.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In F. C.A. & D. I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 175-208).
- Slobin, D. I. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 2: Theoretical issues* (Vol. 1 & 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slobin, D. I. (1986). The acquisition and use of relative clauses in Turkish and Indo-European languages. In D. I. Slobin & K. Zimmer (Eds.), *Studies in Turkish linguistics* (pp. 277-298). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Slobin, D. I. (1997). *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 5: Expanding the contexts*. Mahwah, NJ. - London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. I. (2001). Form-function relations: How do children find out what they are? In M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 406-449). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Snow, C. E. (1977). The development of conversations between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
- Snow, C. E. (1994). *Beginning from baby-talk: Twenty years of research on input in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, D. (1994). Phrase-final syllable lengthening and intonation in early child speech. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 831-840.
- Snow, D. (1998). Prosodic markers of syntactic boundaries in the speech of 4-year-old children with normal and disordered language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1158-1170.
- Snow, D. (2006). Regression and reorganization of intonation between 6 and 23 months. *Child Development*, 77(2), 281-296.
- Snow, D., & Balog, H. L. (2002). Do children produce the melody before the words? A review of developmental intonational research. *Lingua*, 112, 1025-1058.
- Stark, R. E., & Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 114-122.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 407-418.
- Stribling, P., Rae, J., & Dickerson, P. (2007). Two forms of spoken repetition in a girl with autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 427-444.
- Stribling, P., Rae, J., & Dickerson, P. (2009). Using conversation analysis to explore the recurrence of a topic in the talk of a boy with an autism spectrum disorder. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 23, 555-582.
- Szcepek Reed, B. B. (2004). Turn-Final Intonation in English. In E. Couper-Kuhlen & C. E. Ford (Eds.), *Sound Patterns in Interaction: Cross-Linguistic Studies from Conversation* (pp. 97-117). Amsterdam: John Benjamins.
- Tager-Flusberg, H. (1995). Once upon a rabbit: stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59.

- Tallal, P. (1999). Children with language impairment can be accurately identified using temporal processing measures: a response to Zhang and Tomblin in *Brain and Language* 65. pp. 395-403. *Brain and Language*, 69, 222-229.
- Tallal, P., & Piercy, M. (1973). Defects of non-verbal auditory perception in children with developmental aphasia. *Nature*, 241, 468-469.
- Tallal, P., & Piercy, M. (1974). Developmental aphasia: Rate of auditory processing and selective impairment of consonant perception. *Neuropsychologia*, 12, 83-93.
- Tallal, P., Stark, R. E., & Mellits, D. (1985). Identification of language impaired children on the basis of rapid perception and production skills. *Brain and Language*, 25, 314-322.
- Talmy, L. (1988). Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science*, 12, 49-100.
- Tarplee, C. (1996). Working on young children's utterances: Prosodic aspects of repetition during picture labelling. In E. Couper-Kuhlen & M. Selting (Eds.), *Prosody in conversation: Interactional Studies* (pp. 406-435). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarplee, C. (2010). Next turn and intersubjectivity in children's language acquisition. In H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing interactions in childhood. Insights from Conversation Analysis* (pp. 3-22). Cheshire: Wiley-Blackwell.
- Tavakolian, S. (1981). The conjoined clause analysis of relative clauses. In S. Tavakolian (Ed.), *Language acquisition and linguistic theory* (pp. 167-187). Cambridge, MA.: MIT Press.
- Tchekhoff, C. (1977). La prédication. *Langue Française*, 35(1), 47-57.
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis. A practical guide*. (Second edition ed.). London: Sage.
- Thompson, S. A., & Couper-Kuhlen, E. (2005). The clause as a locus of grammar and interaction. *Discourse Studies*, 7(4-5), 481-505.
- Thordardottir, E. T., & Namazi, M. (2007). Specific language impairment in French-speaking children: Beyond grammatical morphology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 698-715.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2000a). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2000b). The social-pragmatic theory of word-learning. *International Pragmatics Association*, 10(4), 401-413.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M., Call, J., Warren, J., Frost, T., Carpenter, M., & Nagell, K. (1997). The ontogeny of chimpanzee gestural signals: A comparison across groups and generations. *Evolution of Communication*, 1, 223-253.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant's pointing. *Child Development*, 78(3), 705-722.
- Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260.
- Tomlin, R. S., Forrest, L., Pu, M. M., & Kim, M. H. (1997). Knowledge integration and information management in discourse. In T. van Dijk (Ed.), *Discourse: A multidisciplinary introduction* (pp. 63-111). London: Sage.
- Trevarthen, C. (1975). Early attempts at speech. In R. Lewin (Ed.), *Child alive: New insights into the development of young children* (pp. 62-80). London: Temple Smith.

- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (pp. 321-347). London: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding of infants. In D. Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought: Essays in honor of J.S. Bruner* (pp. 316-342). New York: Norton.
- Tykkyläinen, T. (2010). Child-initiated repair in task interactions. In H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing interactions in childhood: insights from conversation analysis* (pp. 227-248). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Väisse, L. (1866). Des sourds-muets et de certains cas d'aphasie congénitale. *Bulletin de la Société d'Anthropologie de Paris*, 1, 146-150.
- Vaissière, J. (1974). On French prosody. *Quarterly Progress Report, Research Laboratory of Electronics, Massachusetts Institute of Technology*, 114, 212-223.
- Vaissière, J. (1975). Further note on French prosody. *Quarterly Progress Report, Research Laboratory of Electronics, Massachusetts Institute of Technology*, 115, 251-261.
- Vallduví, E. (1992). *The informational component*. New York: Garland.
- Valli, A. (1981). Note sur les constructions dites "pseudo-clivées" en français. *Recherches sur le français parlé/ G.A.R.S.*, 3, 195-211.
- van der Lely, H. K. J. (1996). Grammatical specific language impaired children: evidence for modularity. In C. Koster & F. Wijnen (Eds.), *The Groningen Assembly on language acquisition* (pp. 273-282). Amsterdam: Groningen Press.
- van der Lely, H. K. J. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children: A modular language deficit? *Journal of Child Language*, 24, 221-256.
- van der Lely, H. K. J., Rosen, S., & McClelland, A. (1998). Evidence for a grammar specific deficit in children. *Current biology*, 8(23), 1253-1258.
- van Dijk, T. A. (1977). *Text and context*. London: Longman.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- Van Oosten, J. (1986). *The nature of subjects, topics and agents: a cognitive explanation*. Bloomington: Indiana University Linguistic Publications.
- Veneziano, E. (1984). *A search for formal and structural precursors of language: an interactional approach*. PhD Thesis, University of Jerusalem.
- Veneziano, E. (1990). Functional relationships between pretend-play and language use in young children. *European conference on developmental psychology*, 4, 1-10.
- Veneziano, E. (1997). Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage. *CALAP*(15), 93-108.
- Veneziano, E. (1999). Conversational properties and early language acquisition. *Verbum*, XXI(2), 191-205.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à trois ans* (pp. 231-265). Paris: P.U.F.
- Veneziano, E., Sinclair, H., & Berthoud-Papandropoulou, I. (1990). From one word to two words: repetition patterns on the way to structured speech. *Journal of Child Language*(17), 633-650.
- Victorri, B. (2002). Analor. Logiciel d'annotation et d'analyse de corpus oraux. Retrieved from <http://www.lattice.cnrs.fr/-Analor->
- Vigil, D. C., Hodges, J., & Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 107-122.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). Les racines génétiques de la pensée et du langage *Pensée et Langage* (pp. 111-143). Paris: Ed Sociales.

- Walker, G. (2004). *The phonetic design of turn endings, beginnings and continuations in conversation*. PhD Thesis, University of York, York.
- Walker, G. (2010). The phonetic constitution of a turn-holding pactice: rush-throughs in English talk-in-interaction. In D. Barth-Weingarten, E. Reber & M. Selting (Eds.), *Prosody in interaction* (pp. 51-72). Amsterdam: John Benjamins.
- Walker, G. (2012). Phonetics and prosody in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), (pp. 455-474). London: Wiley & Sons.
- Ward, G., & Birner, B. J. (1995). Definiteness and the English existential. *Language*, 71, 722-742.
- Ward, G., & Birner, B. J. (1996). On the Discourse Function of Rightward Movement in English. In A. Goldberg (Ed.), *Conceptual Structure, Discourse and Language* (pp. 463-479). Stanford: Center for the Study of Language and Information Publications.
- Wells, B. (2010). Tonal repetition and tonal contrast in English carer-child interaction. In D. Barth-Weingarten, E. Reber & M. Selting (Eds.), *Prosody in interaction*. Amsterdam-Philidelphia: John Benjamins.
- Wells, B., & Corrin, J. (2004). Prosodic resources, turn-taking and overlap in children's talk-in-interaction. In E. Couper-Kuhlen & C. E. Ford (Eds.), *Sound patterns in interaction* (pp. 119-143). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Wells, B., & Local, J. (1993). The sense of an ending: a case of prosodic delay. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 7(1), 59-73.
- Wells, B., & Macfarlane, S. (1998). Prosody as an interactional resource: turn-projection and overlap. *Language and speech*(41), 265-298.
- Wetherell, D., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2007a). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI) : a comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 583-605.
- Wetherell, D., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2007b). Narrative skills in adolescents with a history of SLI in relation to non verbal IQ scores. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 95-113.
- Wexler, K. (1994). Optional infinitives, head movement and the economy of derivations. In D. Lightfoot & N. Hornstein (Eds.), *Verb movement* (pp. 305-350). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wexler, K. N. (1999). Very early parameter-setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. In A. Sorace, C. B. Heycock & R. Schilcock (Eds.), *Language acquisition: Knowledge representation and processing* (pp. 23-27). Amsterdam: North-Holland.
- Wexler, K. N., Schütze, C. T., & Rice, M. L. (1998). Subject case in children with SLI and unaffected controls: Evidence for the Agr/Tns omission model. *Language acquisition*, 7, 317-344.
- Wilkinson, R. (2009). Projecting a reference in aphasic talk and normal talk. *Discourse processes*, 46(2/3), 206-225.
- Wilkinson, R., Beeke, S., & Maxim, J. (2010). Formulating actions and events with limited linguistic resources: Enactment and iconicity in agrammatic aphasic talk. *Research on Language and Social Interaction*, 43(1), 57-84.
- Wilkinson, R., Bryan, K., & Sage, K. (2010). Implementing and evaluating aphasia therapy targeted at couples' conversations: A single case study. *Aphasiology*, 6, 869-886.
- Willems, D., & Meullemans, M. (2010). *Il y a des gens ils viennent acheter des aspirines pour faire de l'eau gazeuse*. Sur les raisons d'être des structures parataxiques en *il y a*. In M.-J. Béguelin, M. Avanzi & G. Cormimboeuf (Eds.), *La Parataxe. Structures, marquages et exploitations discursives* (Vol. 2, pp. 167-184). Neuchâtel: Peter Lang.
- Wioland, F. (1985). *Les structures rythmiques du français*. Paris: Slatkine-Champion.

- Wittek, A., & Tomasello, M. (2005). Young children's sensitivity to listener knowledge and perceptual context in choosing referring expressions. *Applied Psycholinguistics*, 26, 541-558.
- Wootton, A. J. W. (1994). Object transfer, intersubjectivity and third position repair: early developmental observations of one child. *Journal of Child Language*, 21, 543-564.
- Wootton, A. J. W. (1997). *Interaction and development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wootton, A. J. W. (2010). 'Actually' and the sequential skills of a two-year-old. In H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing interactions in childhood. Insights from conversation analysis* (pp. 59-73). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Wootton, T., Local, J. (1995). interactional and phonetic aspects of immediate echolalia in autism: a case study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 9(2), 155-184.
- Wright, H. H., & Newhoff, M. (2001). Narration abilities of children with language learning disabilities in response to oral and written stimuli. *American journal of speech-language pathology*, 10, 308-319.
- Yont, K. M., Hewitt, L. E., & Miccio, A. W. (2002). "What did you say" ? : understanding conversational breakdowns in children with speech and language impairments. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(4), 265-285.
- Zellner-Keller, B. (2003). *Les enjeux de la simulation scientifique. L'exemple du rythme de la parole*. Paper presented at the Journée Prosodie., Grenoble.

Annexes

Annexe 1 : Le jeu de la Sorcière (The Witch's Cauldron)



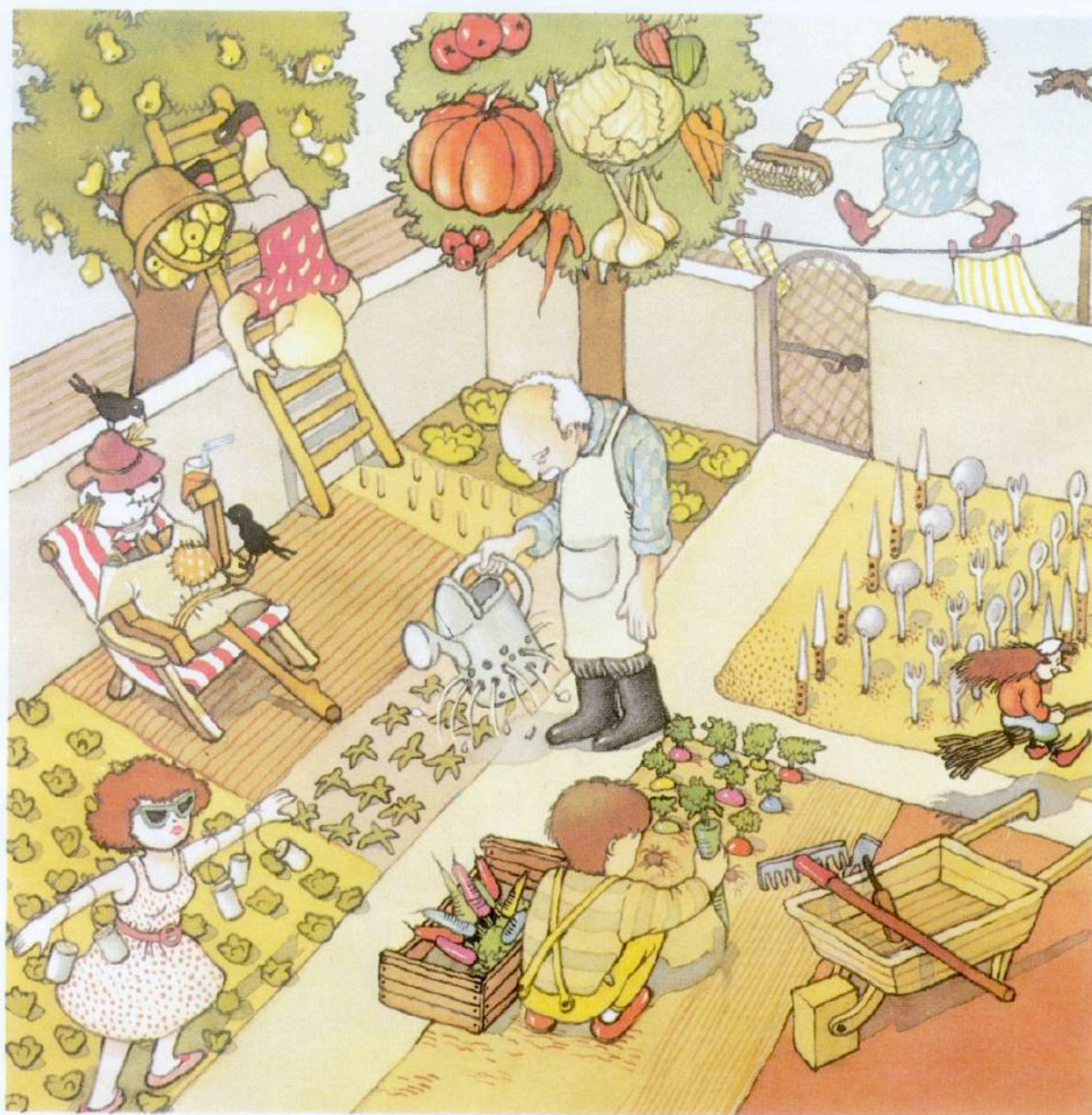


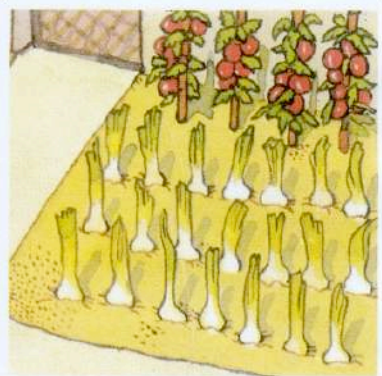
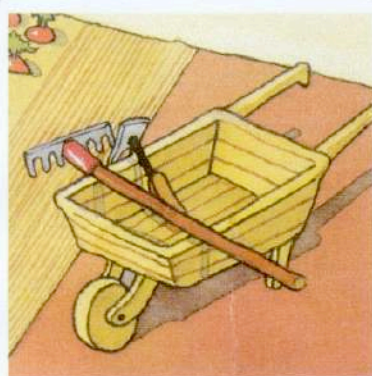
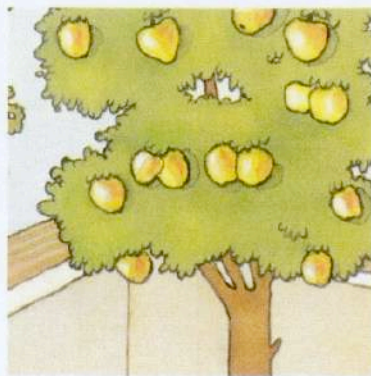
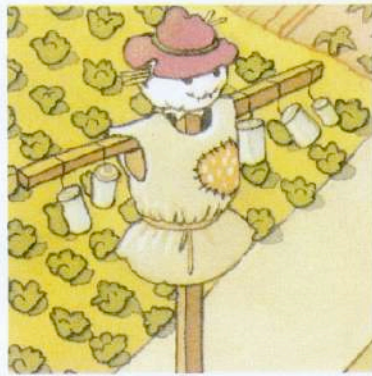




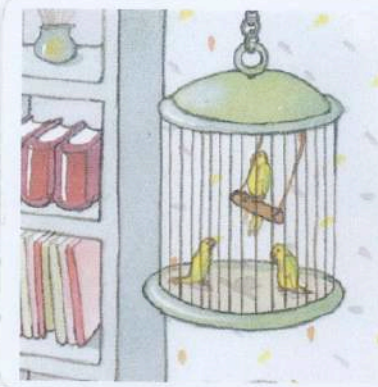
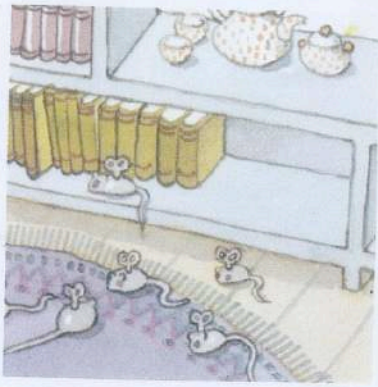


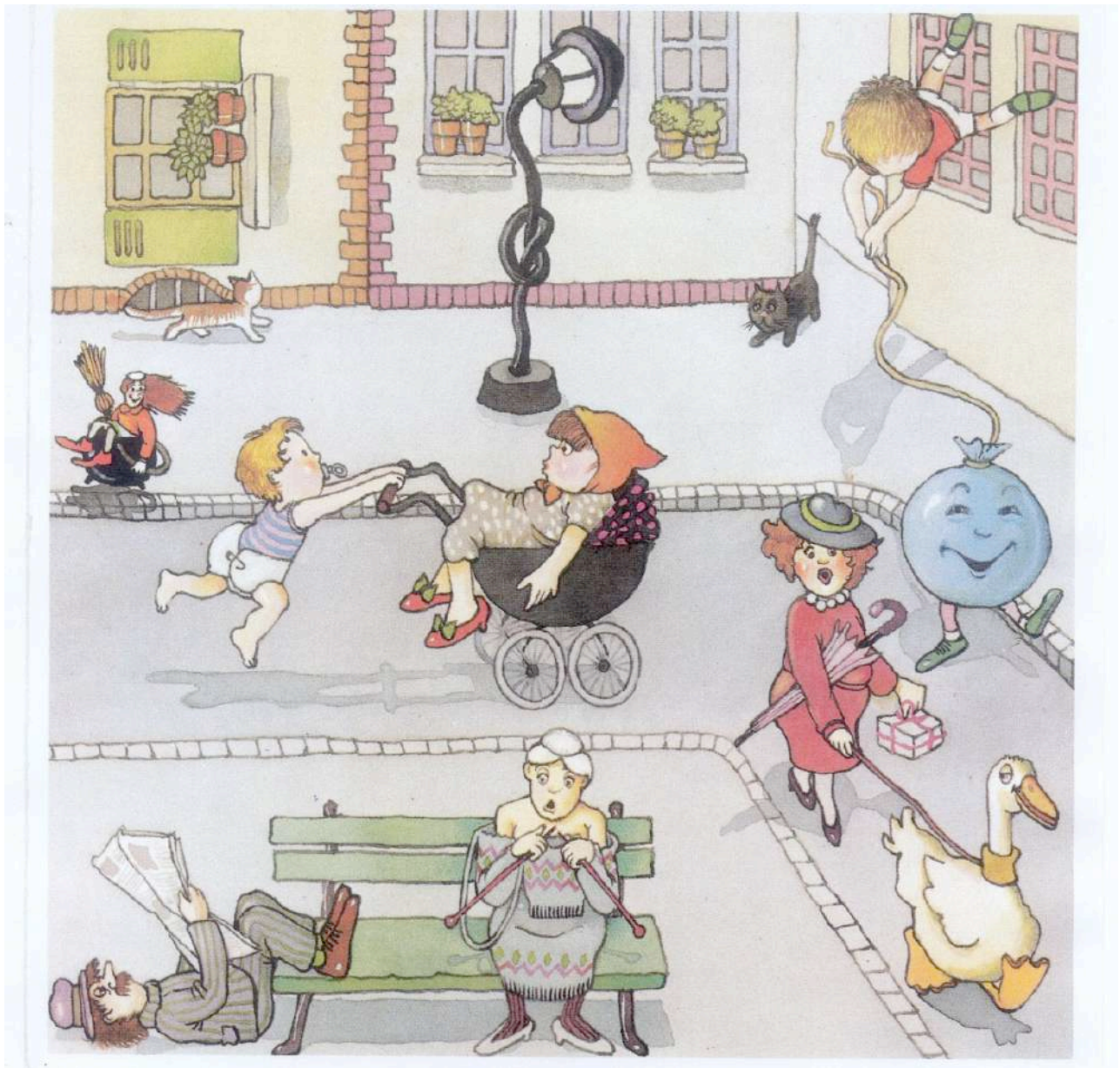


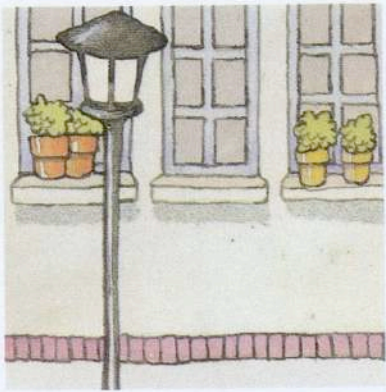
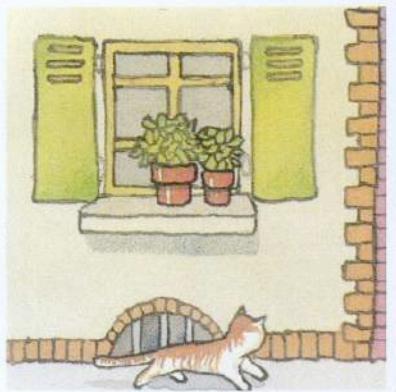




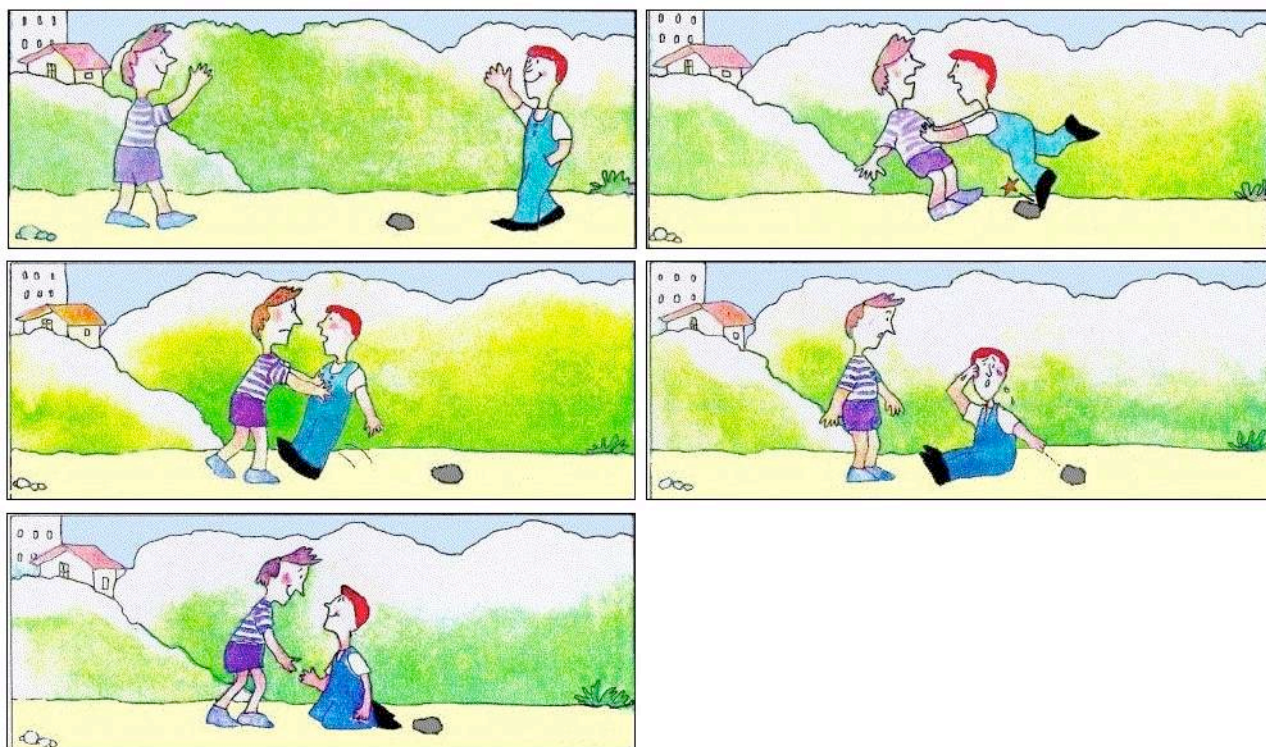








Annexe 2 : Histoire en images « La Pierre »



Annexe 3 : Histoire en images « Cubitus »

