

La construction présentative clivée dans la gestion des tours de parole Le cas des interactions adulte – enfant

Stéphane JULLIEN

Université de Neuchâtel (Suisse)
stephane.jullien@unine.ch

The purpose of this contribution is to study a syntactic construction, the presentational *ya*-cleft construction (*il y a un cygne qu'a mordu les fesses à mon grand-papa* 'there's a swan which bit my grand-father in the buttock'), from an interactional linguistics background (Ford, 2004; Helasvuo, 2004; Ochs *et al.*, 1996; Ono & Thompson, 1996) inspired by conversation analysis (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). Our analyses bear on interactions between adults and children, with or without Specific Language Impairment (Leonard, 2000). It is mostly the informational properties of this syntactic construction that have been studied (Lambrecht, 1986, 1988). Interactional Linguistics suggests that grammar and linguistic units are shaped step by step through the turn exchange and that these units detain functionalities in conversation. Little has been said about the functionalities of presentational *ya*-cleft construction in conversation. Our analysis, taking into account temporality and prosody, has shown that the first part of this construction permits to expand the speaker's turn, projecting the final part of a compound TCU (cf. Lerner, 1991, 1996). The study of young children's data with or without language impairment underlines the online configuration of grammar in interaction (Auer, 1996) and illustrates how this kind of compound UCT furnishes possibilities of scaffolding (Bruner, 1983) by the adult speaker to the child.

1. Introduction

Le propos de cet article est d'étudier la construction présentative clivée (ex. 1) dans la perspective de la linguistique interactionnelle (cf. Auer, 1996; Ford, 2004; Ochs, Schegloff & Thompson, 1996; Ono & Thompson, 1996) inspirée de l'analyse conversationnelle (Sacks *et al.*, 1974), à partir de données d'enfants tout-venant (TV) et d'enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage oral (TSDL).

Exemple 1: (FNS, TV, An, 6 ans 4 mois)¹

1 An *pi:s il y a un cygne qu'a mordu les fesses à mon*
 grand-
2 *papa*

¹ Les conventions de transcription des extraits présentés sont exposées la fin de cette contribution.

En prenant en compte à la fois la dynamique de l'échange de tours de parole, la temporalité de la production langagière, l'activité dans laquelle les interlocuteurs sont engagés, ainsi que la prosodie, nous tentons d'illustrer en quoi cette construction syntaxique, impliquée dans la structuration informationnelle (Lambrecht, 1988), est également impliquée dans la gestion des tours de parole. Des premières analyses chez l'adulte (Jullien, 2007, 2008) montrent que cette construction permet de structurer un tour complexe (Ford, 2004), en constituant ce qu'on appelle une unité de construction de tour (UCT) composée (cf. Helasvuo, 2004; Lerner, 1991, 1996), projetée par la partie initiale de cette construction, la proposition en *il y a SN*. Nous illustrons en quoi ce type d'UCT composée fournit des possibilités d'étayage à l'adulte lors d'interactions avec des enfants présentant des difficultés langagières.

L'intérêt de l'étude de sujets TSDL est multiple. Ces troubles, définis comme une atteinte importante et durable du langage (Leonard, 2000) en l'absence d'un déficit sensoriel (audition,...) ou moteur, d'un trouble neurologique, ou de troubles envahissants du développement, ont été initialement décrits dans une perspective structuraliste. Dans cette perspective, certaines unités linguistiques, comme les terminaisons verbales, les pronoms clitiques objets, ou encore, les pronoms relatifs, seraient spécifiquement problématiques et seraient donc des marqueurs des TSDL (cf. en français Jakubowicz, 2003). Ainsi, un premier objectif de cette contribution est de documenter la production pas à pas d'une construction syntaxique clivée, comprenant une proposition relative, et donc susceptible de poser des difficultés aux enfants TSDL.

Dans une perspective discursive, d'autres travaux ont relevé des difficultés de ces enfants avec les introductions et les reprises de référents (Liles, 1996; de Weck & Rosat, 2003). Par exemple, ces derniers auraient tendance à ne pas prendre en compte de manière appropriée les connaissances partagées avec leurs interlocuteurs. Un autre objectif de cette contribution est donc d'étudier la production par des enfants TSDL d'une construction syntaxique impliquée dans la structuration informationnelle, notamment l'introduction de référents.

Enfin, des recherches explorent les aspects pragmatiques et interactionnels de ces troubles 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'inspirant de l'analyse conversationnelle s'intéressent 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, 2003 pour l'aphasie et Local, Wootton, 1995 pour l'autisme). De manière générale, cette perspective est relativement peu employée dans l'étude des interactions entre enfants et adultes (pour des exceptions, et dans des perspectives diverses, voir Corrin, Tarplee & Wells, 2001; Ervin-Tripp, 1979; Forrester, 2008;

Ochs *et al.*, 1979; Wootton, 1997). Ochs *et al.* (1979) ont illustré de quelle manière les premiers agencements syntaxiques se réalisaient au fil de l'échange de tours de parole. Corrin, Tarplee et Wells (2001) ont montré le rôle de la prosodie intervient dans ces premiers agencements syntaxiques en permettant à l'adulte de déterminer à quels emplacements séquentiels prendre la parole. Des travaux à propos de l'acquisition des langues secondes (cf. en français, Mondada & Pekarek Doehler, 2000), tentent de concilier une approche inspirée de l'analyse conversationnelle avec une approche vygotkienne de l'acquisition du langage.

Le propos de cet article n'est pas de comparer productions d'enfants TSDL et d'enfants sans trouble. Nous souhaitons plutôt illustrer, à travers l'étude de la construction présentative clivée, la nature interactionnelle et collaborative de la grammaire et l'aide apportée par l'adulte, notamment lorsque l'enfant présente des difficultés morphosyntaxiques. Après une brève présentation des travaux relatifs à cette construction syntaxique, nous commençons par décrire sa production par l'enfant, au fil de l'échange des tours de parole. Nous observons dans un second temps de quelle manière l'enfant et l'adulte peuvent collaborer pour produire cette construction, l'adulte pouvant ré-exploiter a posteriori les productions de l'enfant ou proposer un cadre syntaxique à l'enfant par le biais de questions. Cette seconde dimension nous permet d'illustrer l'étayage de l'adulte (Bruner, 1983), notamment lorsque l'enfant limite ses productions à des énoncés à un élément.

Les extraits que nous allons étudier dans cette contribution sont des interactions entre un adulte et des enfants, enregistrées dans des crèches, des classes enfantines ou des centres de logopédie de la région de Neuchâtel². Certains extraits sont empruntés à un corpus de récits à partir d'histoires en images³.

² Le corpus d'interactions entre adultes et enfants tout-venant a été réalisé dans le cadre du projet de recherche "Les constructions topicales et focales comme ressources interactionnelles. Une investigation sur l'axe grammaire-interaction sociale" menée à l'Université de Neuchâtel (Suisse), financée par le Fonds National Suisse de la Recherche scientifique (subside no. PP001-68685) et dirigée par Simona Pekarek Doehler. Les données de ce projet de recherche sont annotées *FNRS*.

³ Ce corpus est tiré d'une recherche coordonnée par Virginie Laval et intitulée "Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire – Evaluation du développement des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique". Cette recherche a été soutenue par l'ACI *Ecole et Sciences Cognitives*, appel à propositions 2001 "Apprentissage des langues: dysfonctionnement et remédiations" (n° 02 2 0615) (France). Cinq équipes ont participé à cette recherche: Laboratoire Langage et Cognition (LaCo), Université de Poitiers–CNRS (V. Laval, S. Chaminaud, E. Eme, J. Bernicot, A. Bert-Erboul, C. Ryckebusch), Laboratoire d'Etudes sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant (LEAPLE), Université René Descartes Paris V–CNRS (C. Hudelot, A. Salazar Orvig, E. Veneziano *et al.*), Chaire de Logopédie de l'Université de Neuchâtel (G. de Weck, P. Marro *et al.*), Laboratoire Cognition et Développement (CODE), Université Catholique de Louvain (B. Piérart *et al.*), Service de

2. La construction présentative clivée

2.1 *La construction présentative clivée chez l'adulte*

La construction présentative clivée (*il y a un cygne qu'a mordu les fesses à mon grand-papa*) est décrite par Lambrecht (1986, 1988) comme une construction composée de deux parties: une première proposition en *il y a* (*il y a un cygne*) et une proposition relative (*qu'a mordu les fesses à mon grand-papa*). La dénomination de cette construction (*presentational yacleft construction* en anglais) renvoie à la fois aux notions de présentatif (cf. Morel, 1992), à savoir l'introduction d'un référent dans le discours, et de clivage, introduite initialement par Jespersen (1937), soulignant la notion de transformation par rapport à une phrase canonique.

Cette construction syntaxique a été largement discutée en sémantique (Furukawa, 1996), dans les travaux relatifs à la grammaire de l'oral (Blanche-Benveniste, 1997; Cappeau & Deulofeu, 2001; Choi-Jonin & Lagae, 2005) ou dans les études relatives à la structuration informationnelle (Lambrecht, 1986, 1988). Selon Lambrecht (2004), la présentative clivée participe au marquage d'un élément comme focus: une entité ou un événement (cf. *event-reporting* de Lambrecht, 1988). Lorsqu'une entité est marquée comme focus, cette construction a la fonction de promotion topicale. Elle permet d'éviter l'introduction d'un référent non accessible (Ariel, 1988) et la prédication d'une nouvelle information à son propos dans une même proposition, mais de répartir ces deux mouvements en deux propositions (Lambrecht, 1988). Si nous revenons sur le *cygne* de l'exemple précédent, dans un premier exemple de contexte, le *cygne* en question peut être non accessible dans le discours. Dans ce cas, cette construction permet d'introduire ce référent en fin de proposition, en position focale, dans la proposition en *il y a* et de prédiquer une nouvelle information à son propos dans la proposition relative. Dans cette proposition relative, ce référent est alors placé en position pré-verbale, position associée au topique en français. Dans un second exemple de contexte, le *cygne* de l'exemple pourrait être accessible. Dans ce cas, l'information nouvelle apportée par cette proposition, le focus, porte davantage sur l'évènement *la morsure du cygne*. Or, selon Lambrecht (1986, 1988, 2004), une phrase dite canonique, en français, est associée par défaut à la structure informationnelle topique-commentaire. Le clivage permet ici d'indiquer une valeur focale à l'ensemble de l'énoncé, à l'évènement "la morsure du cygne". C'est le second cas évoqué: la fonction événementielle. La fonction de promotion topicale et la fonction événementielle sont ardues à

distinguer dans la mesure où cette distinction ne repose pas sur les unités linguistiques produites mais plutôt sur le contexte.

La construction présentative clivée est distinguée des constructions en *il y a SN* à valeur dite existentielle, substituables par *il existe*, ou locative, substituable par *il se trouve* (cf. Blanche-Benveniste, 1997; Choi-Jonin & Lagae, 2005). De la même manière, il existe toute une littérature distinguant la proposition relative prédicative de la construction présentative clivée des propositions relatives restrictives qui peuvent suivre les propositions en *il y a SN* à valeur existentielle ou locative (cf. Blanche-Benveniste, 1997; Cappeau & Deulofeu, 2001). Cette distinction repose autant sur des critères structuraux (Lambrecht, 1986, cf. Fig. 1), sémantiques (Choi-Jonin & Lagae, 2005) et informationnels (Lambrecht, 1986, 1988).

2.2 *La construction présentative clivée chez l'enfant*

Cette construction syntaxique a été étudiée en acquisition dans la perspective de la grammaire de l'oral (Cappeau & Savelli, 2000), dans des travaux relatifs à l'acquisition des propositions relatives (Hudelot, 1977; Jisa & Kern, 1998) ou encore dans des travaux relatifs à la structuration informationnelle (Hickmann *et al.*, 1996; De Cat, 2004). Jullien (2009) étudie les constructions syntaxiques impliquées dans la structuration informationnelle lors des introductions de référents à partir de récits d'histoires en images issus du projet de recherche évoqué dans la note de bas de page 3. Les résultats principaux montrent que, les enfants tout-venant de 4-5 ans réalisent davantage d'introductions en fonction sujet, en position pré-verbale, que les enfants de 8-9 ans. Les enfants de 8-9 ans réalisent davantage d'introductions en fonction de complément de verbe, en position post-verbale. En ce qui concerne les constructions présentatives, les enfants tout-venant produisent tendanciellement plus d'expressions référentielles à la suite d'*il y a*, et donc en position post verbale, lorsque l'adulte ne connaît pas l'histoire. Lors des introductions de référent, les enfants TSDL produisent davantage de dislocations à gauche et d'expressions référentielles dans des énoncés à un élément que les enfants sans trouble. Une des questions de cette contribution va donc être de déterminer la réalisation de la construction présentative clivée par l'enfant ainsi que sa fonctionnalité en conversation et d'observer l'étayage de l'adulte lorsque l'enfant limite ses productions à un énoncé à un élément lors de l'introduction de référent.

3. **La construction présentative clivée dans une perspective interactionnelle**

3.1 *Le format de production de la présentative clivée en interaction*

Nous commençons notre analyse par une description de la configuration pas à pas, au fil de l'échange de tour de parole, de cette construction, en prenant

en compte les interventions de l'interlocuteur. Une première observation est l'existence d'un format récurrent dans nos données. Dans l'exemple 2, l'enfant (Da) commence un récit à partir d'une histoire en image qu'il vient d'observer⁴.

Exemple 2: (TSDL, Da, 5 ans 7 mois)

1 Da il y a (0.2) il y a un petit garçon
 2 (2.0)
 3 Da qui pousse ((souffle))
 4 (0.3)
 5 Da pis après il est à genou

Dans ce court extrait, nous observons tout d'abord à la ligne 1, des hésitations: une répétition d'*il y a* entrecoupée d'une courte pause. Ces répétitions sont suivies d'un syntagme nominal marqué par un accent sur *petit*. Cette proposition est suivie d'une longue pause de 2 secondes. A la suite de cette pause, le locuteur D poursuit son tour de parole (l.3) en produisant une proposition relative introduite par le pronom relatif *qui*. Une pause beaucoup plus courte suit cette proposition (l.4) et le récit se poursuit (l.5).

Dans l'extrait suivant (Ex. 3), l'enfant (Sy) raconte à un adulte (Ad) l'histoire de la petite sirène au cours d'une conversation.

Exemple 3: (FNRS, TV, Sy, 5 ans 2 mois)

1 Ad et puis comment ça se finit l'histoire alors après/
 2 Sy eu::h mais tu sais il y avait le (1.7) il y avait le
 3 prince/ tu sais [qui
 4 Ad [mhm
 5 Sy qui avait coulé
 6 (1.1)
 7 Ad qui avait coulé/
 8 Sy ouais::
 9 Ad ah:: . pourquoi il avait coulé/

L'adulte demande à l'enfant (l.1) comment le récit en cours se termine. L'enfant reprend la parole (l.2) mais il poursuit le récit précédent plutôt que de répondre à la question de l'adulte, le début du tour de l'enfant (*eu::h mais tu sais il y avait*, l.2) fonctionnant ainsi comme un *back-linker*. Dans ce cas, le présentatif *il y avait* n'introduit pas à proprement parler un nouveau référent comme c'est le cas dans l'exemple 1, mais ouvre une nouvelle séquence à propos du prince. Au terme de la proposition en *il y a*, l'enfant sollicite une réaction de l'adulte (*tu sais*, l.3). Par cette sollicitation, l'enfant vérifie que l'adulte sait de quel *prince* il s'agit et signale que ce dernier va être un topique conversationnel de la séquence qui va suivre. Cette sollicitation

⁴ Il s'agit du récit de la pierre utilisée dans le cadre de la recherche *Cognitive* évoquée précédemment.

s'accompagne d'un mouvement prosodique sur la dernière syllabe de cette proposition (cf. prosogramme⁵ de la Fig. 1).

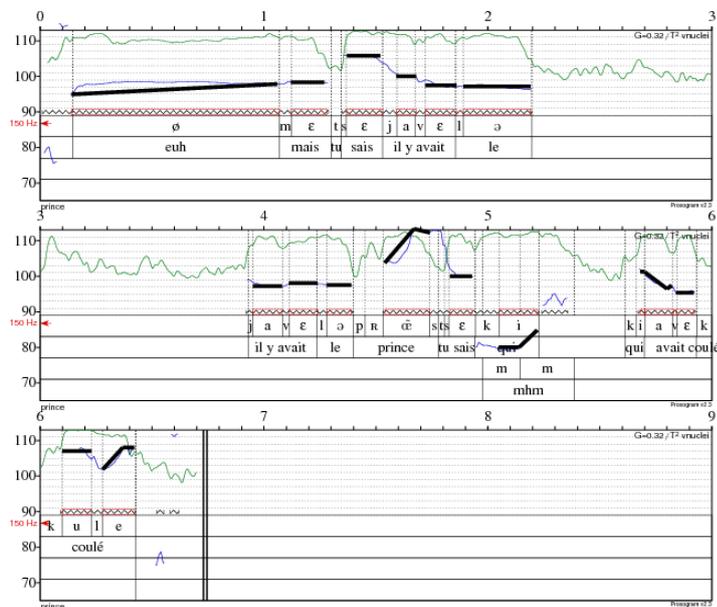


Fig. 1: Prosogramme de l'exemple 3

A la ligne 3, l'adulte produit un continuateur (*mhm*) en chevauchement avec la sollicitation de réaction de l'adulte (*tu sais*, l.3). A la suite de cette réaction de l'interlocuteur, l'enfant poursuit son tour de parole avec une proposition relative en *qui* (l.5). Nous observons ce même type de format dans la figure 2, dont, faute de place, nous ne commenterons pas l'exemple.

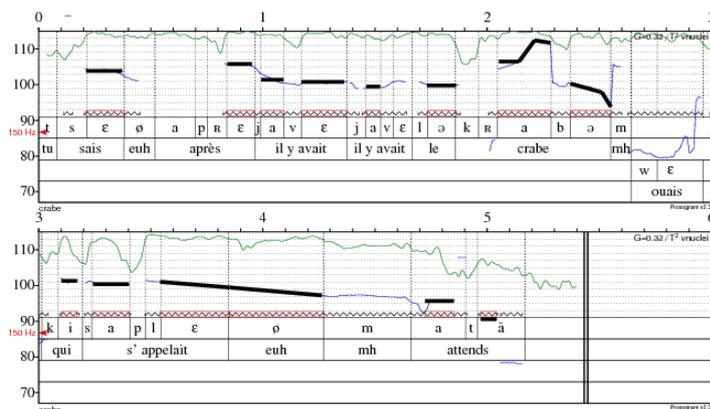


Fig. 2: Prosogramme illustrant le mouvement prosodique sur la dernière syllabe de la proposition en *il y a*

⁵ Les analyses prosodiques ont été réalisées à l'aide du logiciel PRAAT. Les analyses ont ensuite été alignées phonème par phonème à l'aide du logiciel Easyalign (<http://latlculi.unige.ch/phonetique/>) pour ensuite être analysées à l'aide du Prosographe de Mertens (2004) qui permet une simulation de la perception humaine de la prosodie. Nous utilisons ce type de logiciel pour présenter la prosodie, nous posons au centre de notre analyse notre propre écoute.

Le mouvement prosodique est suivi dans ces deux cas par une réaction de l'interlocuteur. Comme le *tu sais* de l'exemple 3, il semble participer à la sollicitation d'une réaction de l'interlocuteur, à la suite de la proposition d'un topique conversationnel, le *prince*, et d'une formulation de ce topique, à la manière des *try-markers* (Sacks, Schegloff, 1979; Schegloff, 1996). Les hésitations et les répétitions de *il y a* des figures 1 et 2, sont associés à cet essai de formulation. Le mouvement prosodique permet ainsi de désigner le segment de parole soumis à la négociation entre les interlocuteurs. La présence d'une pause, occupée ou non par une réaction de l'interlocuteur (l'accent marquant le SN de l'exemple 2 n'est pas suivie d'une réaction de l'adulte), souligne la nature interactionnelle de la production de la construction présentative clivée, impliquée dans la gestion de nouveaux topiques. Le format de cette proposition en *il y a* signalerait aux interlocuteurs qu'une continuation va être produite: une séquence à propos de ce topique conversationnel. Cette projection permet alors au locuteur de prolonger son tour de parole (cf. Goodwin, 2002 pour la notion de projection). La construction présentative clivée n'est pas la seule construction comportant ce type de projection. L'un des intérêts de cette construction est qu'une proposition en *il y a SN* peut rester sans continuation. Dès lors, les interlocuteurs ne peuvent s'appuyer uniquement sur la syntaxe pour repérer cette projection. Le format décrit (hésitations, répétitions, mouvements prosodiques)⁶ ainsi que l'activité en cours (dans ces exemples, principalement des récits) participent également à cette projection.

3.2 *La présentative clivée un cas d'Unité de Construction de Tour Composée (Lerner, 1991, 1996)*

Ainsi, une proposition en *il y a* projette dans certains cas une continuation par une proposition relative. Nous nous proposons d'illustrer ci-après la nature de cette projection en soulignant deux aspects: la possibilité d'insérer une parenthèse au terme de la proposition en *il y a SN* et la possibilité de production collaborative de cette construction.

3.2.1 La possibilité d'insérer une parenthèse

Le locuteur peut tout d'abord insérer une parenthèse à la suite de la proposition en *il y a SN* sans abandonner pour autant le projet syntaxique projeté (Ex. 4). Dans cet exemple, l'enfant (Sé) raconte une histoire en images qu'il a déjà racontée à un autre adulte.

⁶ Ce même format de production a été décrit chez l'adulte (Jullien, 2007, 2008).

Exemple 4: (Cognitique, TSDL, Sé, 9;4 ans)

1 Ad ah oui moi j'aimerais bien: savoir comment tu racontes
 .
 2 cette histoire/ (0.8) maintenant\
 3 (0.6)
 4 Sé ben:: je lui ai dit que:: il y avait deux enfants/
 5 (0.8)
 6 Ad mhm
 7 (0.5)
 8 Sé c'était dans une rue/
 9 (0.7)
 10 Sé ouais dans un:: ouais/
 11 (0.4)
 12 Ad oui
 13 Sé une rue/ .h qui venaient de: chacun d'un::/ côté/
 14 Ad mhm
 15 Sé pis

A la ligne 4, l'enfant (Sé) prend la parole à la suite d'une demande de l'adulte (Ad) de produire à nouveau un récit. L'enfant commence son histoire en présentant les deux personnages de l'histoire avec une proposition en *il y a SN* achevée par un mouvement prosodique sur la dernière syllabe du SN. Une courte pause est marquée (0.8 s, l.5), suivie par un continuateur de l'adulte (*mhm*, l.6) et d'une nouvelle pause (0.5 s, l.7). A la suite de ce continuateur, l'enfant ne poursuit pas le récit à propos de l'enfant mais précise le lieu où se situe l'histoire (l.5 à 13). La seconde partie de la construction présentative clivée, la proposition relative, n'est produite qu'à la ligne 13. Ainsi, la force de la projection de la première partie de la construction présentative clivée est telle qu'elle permet d'insérer des éléments entre la proposition en *il y a* et la proposition relative sans annuler cette projection.

3.2.2 La production collaborative de la construction présentative clivée

Un second phénomène illustrant la nature de la projection de la première partie de la présentative clivée est la possibilité d'une production collaborative entre les interlocuteurs. C'est ce que nous observons dans l'exemple 5. Dans cet exemple, l'enfant (An) vient d'achever le récit d'une histoire en images. L'adulte (Ad) discute avec l'enfant des différents éléments du récit.

Exemple 5: (FNRS, TV, An, 5;8 ans)

1 Ad .h il y a deux enfants alors/ .
 2 .
 3 Ad [c'est ça/
 4 An [qui se rencontrent
 5 Ad qui se rencontrent\ d'accord .

L'adulte commence par vérifier les protagonistes principaux de l'histoire à l'aide d'une proposition en *il y a* suivie de l'expression référentielle (*deux enfants*). Il clôt son tour de parole à l'aide d'un mouvement prosodique ascendant sur *alors/* (l.1). Il sollicite ainsi une réaction de l'enfant en ouvrant une première partie de paire adjacente. Cette fin de tour de parole constitue

donc un point de transition potentiel de tour de parole projetant une seconde partie de la paire adjacente, une réponse de l'enfant. Contrairement aux cas précédemment cités, la proposition en *il y a SN* produite dans le tour de parole de l'adulte ne projette pas une continuation par une proposition relative prédicative. A cet emplacement séquentiel, cette construction s'achève donc sans clivage. En l'absence de réponse de l'enfant (courte pause, l.2), l'adulte sollicite à nouveau une réaction de l'enfant (l.3: *c'est ça/*). L'enfant répond finalement à la question de l'adulte (l.4), en chevauchement avec la relance de l'adulte (l.3). L'enfant produit une seconde partie de paire adjacente en ré-exploitant la proposition en *il y a SN* produite par l'adulte à la ligne 1. Il fait suivre cette proposition par une proposition relative prédicative à la ligne 4 et réalise ainsi une construction présentative clivée. Il s'agit dans ce cas de ce qu'Ono et Thompson (1996) dénomment une expansion dans la mesure où il s'agit d'un ajout d'un élément syntaxique à une unité déjà achevée. Par la suite, l'adulte ratifie cette réponse de l'enfant en répétant son intervention (l.5). Il ne s'agit donc pas ici à proprement parler de projection. Néanmoins, l'enfant utilise une possibilité ouverte par la structure de la proposition en *il y a SN* et la ré-exploite pour en faire a posteriori la première partie d'une UCT composée formée par une construction présentative clivée. Cette possibilité souligne la nature collaborative et négociée de la production langagière, ainsi que la nature émergente de toute construction syntaxique (Hopper, 1998).

Lerner (1991, 1996) discute de cas comparables à la construction présentative clivée, avec des possibilités de production collaborative et d'insertions parenthétiques, parmi lesquelles des productions du type *if X then Y*. Dans ce type d'agencement, un composant préliminaire en *if X* projette une continuation par un composant final en *then Y*. Un composant intermédiaire, voire plusieurs, peuvent s'insérer entre le composant initial et le composant final. Cet auteur décrit ce type de d'agencement en tant qu'unité de construction de tour composé (*compound TCU*). Nous avons ailleurs (Jullien, 2007, 2008) discuté la présentative clivée en ces termes chez l'adulte.

4. Illustration de l'étayage de l'adulte au travers de l'étude de la construction présentative clivée

Concevoir la construction présentative clivée comme une UCT composée permet de souligner la nature interactionnelle de cette construction et de la grammaire en général. L'étude de données acquisitionnelles ou d'enfants présentant des TSDL permet de souligner davantage cette nature au travers de l'étayage de l'adulte. La possibilité de production collaborative d'une UCT composée permet en effet à l'adulte d'encadrer les productions de l'enfant et de lui proposer un étayage comme c'est le cas dans l'exemple 6.

Exemple 6: (FNRS, TV, Da, 5 ans 7 mois)

1	Ad	et qu'est-ce qu'il y a dans ce mémoire princesse là/
2		(0.4)
3	Da	bah il y a beaucoup de {pR ^o ssɛks::}
4		(0.6)
5	Ad	qui sont dessinées sur les cartes
6		(1.2)
7	Ad	m:::

A la ligne 1, l'adulte (Ad) demande à l'enfant de décrire les éléments d'un jeu (*ce mémoire princesse*) à l'aide d'un interrogatif (*qu'est-ce qu'il y a*) suivi d'*il y a*. Après une courte pause (0.4 s, l.2), l'enfant répond à l'adulte en ré-exploitant le format syntaxique du présentatif *il y a* dans sa réponse (*il y a beaucoup de {pR^ossɛks::}, l.*). Dans ce cas, la dernière syllabe de *il y a* SN est seulement marqué par un allongement sans mouvement prosodique (cf. fig. 3). Cette proposition en *il y a* est suivie d'une pause de 0.6 s. A cet emplacement séquentiel, l'enfant limite son intervention à un étiquetage (cf. Hickmann *et al.*, 1996, à propos du *labelling* dans des narrations): il limite son intervention à une introduction de référent sans élaborer à propos de ce référent.

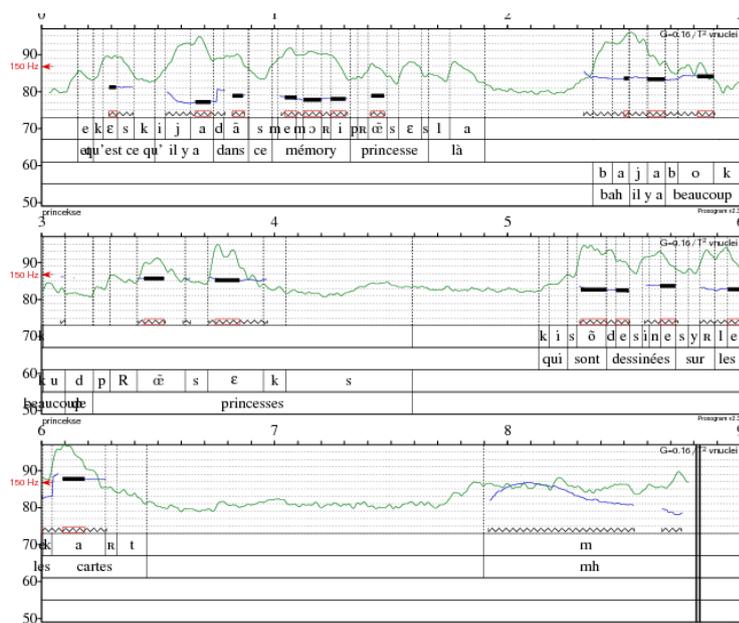


Fig. 3: Prosogramme de l'exemple 6

Après une pause de 0.6 s, l'adulte prend la parole et complète la construction précédente de manière incrémentielle. Ce faisant il signale son acceptation du propos précédent de Da et le complète en sollicitant une réaction de l'enfant (Lerner, 2004: 157). Il s'agit ici à nouveau d'une expansion.

L'adulte peut encore réaliser une expansion du tour de l'enfant lorsque ce dernier a déjà produit une proposition relative prédicative à la suite de la proposition en *il y a* SN. Dans l'exemple 7, l'adulte demande à l'enfant de décrire les éléments inhabituels sur une carte de jeu.

Exemple 7: (FNRS, TV, Lo, 4 ans 9 mois)

- 1 Ad et puis qu'est-ce qu'il y a d'autre/
 2 Lo .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 éléments présents sur la carte. L'enfant répond à l'adulte à la ligne 2 en reprenant le format syntaxique en *il y a* de la question. Il réalise ensuite des réparations, des hésitations et marque une pause d'une seconde avant la formulation de *les couverts* (l.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*). 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 la projection de la première partie de la construction présentative clivée produite par l'enfant à la ligne 2, la proposition en *il y a*.

La réparation à la ligne 2, du pronom personnel *ils* par un pronom relatif est intéressante. Ce type de construction avec une proposition en *il y a* suivie par une proposition contenant un pronom personnel sujet est observé chez l'enfant tout-venant dans notre corpus (*ben (0.4) il y avait deux copains/ ils se disaient salu:t/*, TV, 5 ans 8 mois), comme dans la littérature chez l'enfant tout-venant (Cappeau & Savelli, 2000) et chez l'adulte (Choi-Jonin & Lagae, 2005). La possibilité de produire ce type de configuration syntaxique, s'appuie selon nous sur l'existence de ce format interactionnel, routinisé, formé par l'UCT composée projetée par la proposition en *il y a*.

La question demeure cependant sur la façon dont les enfants produisant des énoncés à un élément, comme ça peut être le cas des enfants TSDL, participent à ce type de format interactionnel dans lequel l'introduction d'un nouveau référent est suivie de l'ajout d'une nouvelle information à son propos. Dans un premier cas, l'adulte peut proposer un cadre syntaxique par le biais de ces questions. L'enfant produit alors ses énoncés en continuité syntaxique avec les tours précédents de l'adulte. Dans l'exemple 8, l'adulte fournit à l'enfant à l'aide de ses questions le format de l'UCT composée constituée par la présentative clivée.

Exemple 8: (Cognitique, TV, Et, 4;2 ans)

- 1 Ad mais il y avait qui/
 2 Et une dame et un monsieur
 3 (2.1)
 4 Ad mhm
 5 (4.2)
 6 Ad et après qu'est-ce qui se passait/

7 Et la dame elle pouss- euh le monsieur il poussait la dame

Dans cet extrait, l'adulte demande à l'enfant de lui raconter l'histoire. Après une courte pause, l'adulte pose une question relative aux personnages du récit à l'aide d'une proposition en *il y a* (*il y avait qui*/, l.1). L'enfant ferme la paire adjacente ouverte par la question de l'adulte à l'aide d'expressions référentielles indéfinies (*une dame et un monsieur*, l.2). Une longue pause est alors marquée (2.1 s, l.3). L'adulte produit un continuateur à la ligne 4 suivi à son tour par une longue pause de 4.2 s. Dans ce cas, il n'y a pas de mouvement prosodique sur la dernière syllabe de l'expression référentielle suivant *il y a* (cf. Fig. 4).

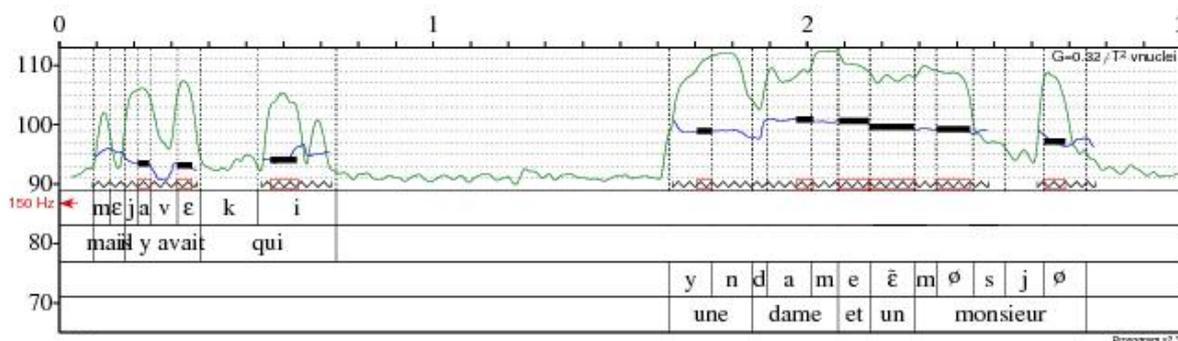


Fig. 4: Prosogramme de l'exemple 9, ligne 3

Nous observons au contraire une déclinaison progressive de la F0 signalant la fin du tour de parole de l'enfant. Malgré des indices prosodiques signalant que l'enfant ne poursuit pas son tour, l'adulte respecte un temps de pause comme si une projection était effectivement en cours. Cette attente s'explique par l'activité engagée. Il s'agit ici pour l'adulte de faire réaliser à l'enfant un récit à partir d'une histoire en images. Après une pause de 4.6 s, l'adulte intervient (l.6) pour demander une nouvelle information à propos du référent introduit. L'enfant répond à cette question en produisant une dislocation à gauche. A l'aide de ses deux interventions aux lignes 2 et 7, l'adulte reconstruit le format de l'UCT composée formée par la présentative clivée.

Dans d'autres cas, les questions proposées par l'adulte ne proposent pas de cadre syntaxique à l'enfant. Les énoncés à un élément de l'enfant ne peuvent s'intégrer à une construction syntaxique précédente (Ex. 9).

Exemple 9: (TSDL, Ro, 6;02 ans)

1 Ad alors . dis moi un petit peu
 2 Ro .h euh ben:: . ((bruit de langue)) .h ben une/ fille/
 3 .
 4 Ad ([ouais)
 5 Ro [un garçon/
 6 (0.3)
 7 Ad ouais:/
 8 Ro ((bruit de bouche)) .h et: (0.9) le: garçon bah .h il
 9 courut/

A la ligne 1, l'adulte (Ad) demande à l'enfant (Ro) de produire un récit. L'enfant prend la parole à la ligne 2 avec des hésitations, des pauses suivies d'un énoncé à un élément (*une fille*). Cette introduction de référent est marquée là encore par un mouvement prosodique, suivi par une pause (fig. 5). A la suite de cette pause, l'adulte produit un continueur à la ligne 4 (*ouais*). Comme dans les exemples précédents, ce mouvement prosodique sollicite une réaction de l'adulte. Cette réaction de l'adulte est produite à la ligne 4 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 (fig. 5). Une nouvelle pause de 0.3 s. est marquée à ligne 6, suivie par un second continueur 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 (continuité syntaxique avec le tour précédent, argument d'un verbe, proposition en *il y a ...*), 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.

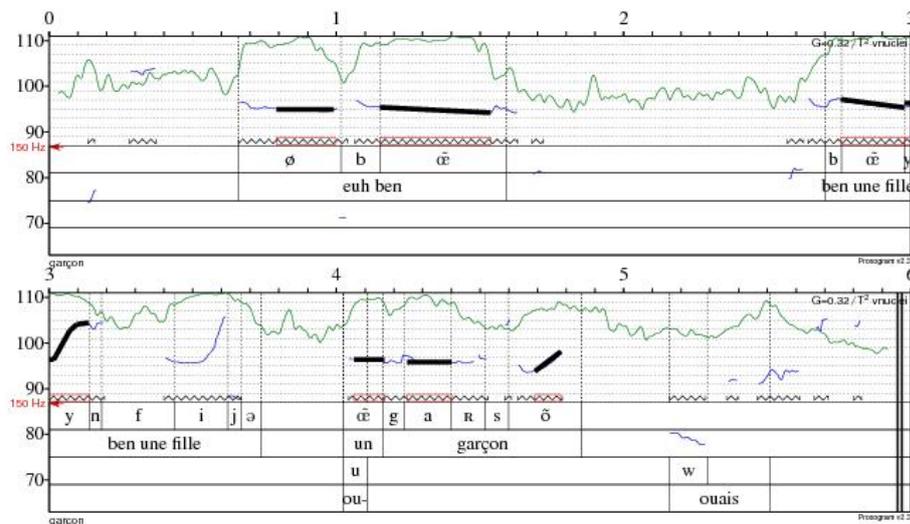


Fig. 5: Prosogramme de l'exemple 8

Ainsi, sur plusieurs tours de parole, l'enfant effectue une introduction de référent et une prédication à propos de ce référent, sans que le présentatif *il y a* ou encore une proposition relative ne soient produits. La même structuration informationnelle que la présentative clivée est donc réalisée. Cette observation rejoint les descriptions d'Ochs *et al.* (1979) sur l'apparition des premiers agencements syntaxiques au fil de l'échange de tours de parole. Dans ce cas, les mouvements prosodiques sur *fille* et, plus clairement, sur *garçon*, permettent de signaler à l'adulte que ces deux éléments vont être les topiques conversationnels de la suite de la conversation. Ce dernier limite son

intervention à un continuateur et l'enfant poursuit son tour. L'adulte s'appuie donc sur la prosodie pour anticiper la fin du tour de parole de l'enfant, ce qui rejoint les observations de Corrin, Tarplee et Wells (2001). En effet, dans l'exemple 6, nous avons vu qu'en l'absence de mouvement prosodique et même en présence du présentatif *il y a*, en fonction de l'activité engagée, l'adulte reprend la parole. Dans cet exemple, les interventions de l'adulte se limitent au contraire à des continuateurs du fait des mouvements prosodiques malgré les productions de l'enfant se limitant à des énoncés à un élément (1.2 et 5).

Ainsi, la description de la construction présentative clivée comme une UCT composée nous a permis d'illustrer certains aspects de l'étayage proposé par un adulte à l'enfant. Nous avons pu montrer des cas de production collaborative entre l'adulte et l'enfant. Lorsque l'enfant produit des énoncés à un élément, l'adulte peut encore fournir par le biais de ses questions un cadre syntaxique à l'enfant permettant de restituer ce format d'interaction dans lequel un référent est introduit puis une nouvelle information est ajoutée à son propos. Enfin, l'enfant peut s'appuyer sur la prosodie pour introduire des référents, solliciter une réaction de l'adulte à propos de cette introduction puis signaler la continuation de son tour de parole.

5. Conclusion

Dans cette contribution nous avons étudié la construction présentative clivée dans les productions d'enfants tout-venant et d'enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral dans la perspective de la linguistique interactionnelle (Helasvuo, 2004; Ochs *et al.*, 1996; Ono & Thompson, 1996) inspirée de l'analyse conversationnelle (Sacks *et al.*, 1974).

A notre connaissance, peu de travaux examinant cette construction ont pris en compte la temporalité et la dynamique de l'échange des tours de parole. Nous avons tout d'abord tenté d'illustrer en quoi la construction présentative clivée constitue une unité de construction de tour composée, ou UCT composée (Lerner, 1991, 1996). Dans ce type de tour complexe, une première partie, la proposition en *il y a SN*, projette une continuation et prolonge le tour de parole de l'enfant. Cette projection repose sur un format de production (hésitations, répétitions, pauses, mouvement prosodique...), ainsi que sur l'activité en cours et non pas sur la seule présence du présentatif *il y a*. Ainsi, lorsque l'enfant limite ses productions à des énoncés à un seul élément, le marquage prosodique participe à signaler les éléments proposés comme topiques conversationnels dans le discours. Cette UCT composée rend possible la production collaborative de cette construction et fournit ainsi à l'adulte des possibilités d'étayage de la parole de l'enfant. L'étude de productions enfantines laisse apparaître plus clairement la nature collaborative et malléable de la grammaire. Elle souligne également son caractère émergent

(Hopper, 1998), pas à pas, au fil de l'échange de tours de parole. Dans la mesure où la proposition en *il y a* peut ne pas avoir de continuité, qu'elle peut être ré-exploitée par un interlocuteur pour constituer une présentative clivée, ou encore être suivie par une proposition avec un pronom personnel, il nous semble que la nature non-compositionnelle de la construction présentative clivée affirmée par Lambrecht (1988) devrait être questionnée (cf. Kay *et al.*, à paraître) à propos de la compositionnalité en grammaire des constructions).

Bibliographie

- Ariel, M. (1988): Referring and accessibility. In: *Journal of Linguistics*, 24, 65-87.
- Auer, P. (1996): On the prosody and syntax of turn-continuations. In: E. Couper-Kuhlen & M. Selting (eds.): *Prosody in conversation: Interactional studies*. Cambridge (CUP), 57-100.
- Blanche-Benveniste, C. (1997): *Approches de la langue parlée en Français*. Paris (Ophrys).
- Bruner, J. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris (PUF).
- Cappeau, P. & Deulofeu, J. (2001): Partition et topicalisation: il y en a "stabilisateur" de sujets et de topiques indéfinis. In: *Cahiers de Praxématique*, 37, 45-82.
- Cappeau, P. & Savelli, M. (2000): "il y a" dans les corpus oraux d'enfants. In: *Lidil*, 23, 47-68
- Choi-Jonin, I. & Lagae, V. (2005): Il y a des gens ils ont mauvais caractères. A propos du rôle de il y a. In: A. Murguía (éd.): *Sens et Références*. Tübingen (Verlag), 39-66.
- Corrin, J., Tarplee, C. & Wells, B. (2001): Interactional linguistics and language development. In: E. Couper-Kuhlen & m. Selting (eds.): *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam (Benjamins).
- De Cat, C. (2004): A fresh look at how young children encode new referents. In: *International Review of Applied Linguistics*, 42, 111-127.
- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003): *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris (Masson).
- Ervin-Tripp, S. (1979): Children's verbal turn-taking. In: E. Ochs & B. B. Schieffelin (eds.): *Developmental pragmatics*. New York (Academic Press), 292-414.
- Ford, C. E. (2004): Contingency and units in interaction. In: *Discourse Studies*, 6(1), 27-52.
- Forrester, M. A. (2008): The emergence of self-repair: A case study of one child during the early pre-school years. In: *Research on Language and Social Interaction*, 41, 1, 99-128.
- Furukawa, N. (1996): *Grammaire de la prédication seconde. Forme, sens et contraintes*. Paris (Duculot).
- Goodwin, C. (2002): Time in action. In: *Current Anthropology*, 43, 20-35.
- Goodwin, C. (2003): *Conversation and Brain Damage*. New York (Oxford University Press).
- Helasvuo, M.-L. (2004): Shared syntax: the grammar of co-constructions. In: *Journal of Pragmatics*, 36, 8, 1315-1336.
- Hickmann, M., Hendriks, H., Roland, F. & Liang, J. (1996): The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. In: *Journal of Child Language*, 23, 591-619.
- Hopper, P. (1998): Emergent Grammar. In: M. Tomasello (ed.): *The New Psychology of Language*. Mahwah, N. J. (Lawrence Erlbaum Associates), 155-175.
- Hudelot, C. (1977): Relative et relatif – Étude de quelques /k/ dans des corpus enfantins. In: *Langue française*, 35, 97-106.

- Jakubowicz, C. (2003): Hypothèses psycholinguistiques sur la nature du déficit dysphasique. In C. Gérard & V. Brun (éds.): *Les dysphasies*. Paris (Masson), 23-70.
- Jespersen, O. (1937): *Analytic syntax*. London (Allen and Unwin Ltd).
- Jisa, H. & Kern, S. (1998): Relative clauses in French children's narrative texts. In: *Journal of Child Language*, 25, 623-652.
- Jullien, S. (2007): Prosodic, syntactic and semantico-pragmatic parameters as clues for projection: the case of "il y a". In: *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française*, 28, 279-293. Disponible: <http://clf.unige.ch/display.php?idFichier=123> (15.12.2008).
- Jullien, S. (2008): Le présentatif il y a dans l'organisation de séquences conversationnelles. In: J. Durand, B. Habert & B. Laks. (éds.): *Congrès Mondial de Linguistique Française*. Disponible: <http://74.125.39.104/search?q=cache:NJ3Q56CP6SYJ:www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08257.pdf+le+pr%C3%A9sentatif+il+y+a&hl=fr&ct=clnk&cd=2&gl=ch> (15.12.2008).
- 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. In: *TRANEL*, 48, 7-26.
- Kay, P. & Michaelis, L. A. (à paraître): *Constructional Meaning and Compositionality*. In: C. Maienborn, K. von Stechow & P. Portner (eds.): *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning*. Berlin (Mouton de Gruyter).
- Lambrecht, K. (1986): Pragmatically motivated syntax. Presentational cleft constructions in spoken French. In: *Papers from the 22nd Annual Regional Meeting of the Chicago Linguistic Session*, 22, 115-126.
- Lambrecht, K. (1988): Presentational cleft constructions in spoken French. In: J. Haiman & S. Thompson (eds.): *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam (Benjamins), 135-179.
- Lambrecht, K. (2004): Un système pour l'analyse de la structure informationnelle des phrases. L'exemple des constructions clivées. In: J. Fernandez & S. Carter-Thomas (éds.): *Structure informationnelle et particules énonciatives. Essai de typologie*. Paris (L'Harmattan), 21-62.
- Leonard, L. B. (2000): *Children with specific language impairment*. Cambridge (MIT Press).
- Lerner, G. H. (1991): On the syntax of sentence-in-progress. In: *Language in Society*, 20, 441-58.
- 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*. Cambridge (C.U.P), 238-276.
- Lerner, G. H. (2004): On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: grammar as action in prompting a speaker to elaborate. In: *Research on language and social interaction*, 37(2), 151-184.
- Liles, B. Z. (1996): La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. In: G. de Weck (éd.): *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris (Delachaux et Niestlé), 163-187.
- Local, J. & Wootton, A. (1995): Interactional and phonetic aspects of immediate echolalia in autism: a case study. In: *Clinical Linguistics & Phonetics*, 9, 155-184.
- McTear, M. F. & Conti-Ramsden, G. (1992): *Pragmatic disabilities in children*. London (Whurr).
- Mertens, P. (2004): The prosogram: Semi-automatic transcription of prosody based on a tonal perception. In: *Proceedings of Speech Prosody 2004*, Nara (Japan), 23-26.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000): Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? In: *Aile*, 12, 147-174.
- Morel, M.-A. (1992): Les présentatifs en français. In: M.-A. Morel & L. Danon-Boileau (éds.): *La deixis*. Paris (PUF).

- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1979): Propositions across utterances and speakers. In: E. Ochs & B. B. Schieffelin (eds.): *Developmental Pragmatics*. New York (Academic Press), 251-268.
- Ochs, E., Schegloff, E. & Thompson, S. A. (1996): *Interaction and Grammar*. Cambridge (CUP).
- Ono, T. & Thompson, S. A. (1996): Interaction and syntax in the structure of conversational discourse. In: E. Hovy & D. Scott (eds.): *Discourse processing: an interdisciplinary perspective*. Heidelberg (Springerverlag).
- Radford, J. & Tarplee, C. (2000): The management of conversational topic by ten year old child with pragmatic difficulties. In: *Clinical Linguistics and Phonetics*, 14(5), 387-403.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics of the organization of turn-taking in conversation. In: *Language*, 50, 696-735.
- 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*. New York (Irvington Press), 15-21.
- Salazar Orvig, A. *et al.* (2007): Dialogue entre enfants dysphasiques et leur mère: analyse des processus d'ajustement. In: *Rééducation orthophonique*, 230, 25-45.
- Schegloff, E. A. (1996): Turn organization: one intersection of grammar and interaction. In: E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (eds.): *Interaction and grammar*. Cambridge (CUP), 52-133.
- Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (2001): *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam (John Benjamins).
- Wootton, A. J. (1997): *Interaction and the Development of Mind*. Cambridge (Cambridge University Press).

Annexe

Conventions de transcription

/	intonation montante
\	intonation descendante
.	pause brève
..	pause moyenne
...	pause longue
[début de chevauchement
]	fin de chevauchement
xxx	segment non identifiable
()	transcription incertaine
mère	emphase
:	prolongement vocalique ou consonantique
-	interruption
^	liaison
((rire))	commentaire
<>	extension de la validité du phénomène indiqué entre (())
(h)	aspiration
TAN	augmentation du volume
{ }	transcription phonétique
&	enchaînement rapide
mhm	approbation
m'm	négation