

PSYCHOLOGIE ET CULTURE

Revue Annuelle du centre de Recherches et d'Etudes en Psychologie
(C.R.E.P.)

Faculté des Lettres et Sciences Humaines – Université Omar Bongo, Libreville

SOMMAIRE / Contents

Préface	5
Editorial	7
Mohammed HAM	
<i>L'exil, demeure des mots</i>	9
Samuel MBADINGA	
<i>L'« Icône culturelle » ou la logique de la vérité du désir</i>	19
Mohammed HAM	
<i>La parole technicisée par la culture et/ou l'abolition de la dimension du sujet</i>	27
Georgette NGABOLO	
<i>L'Adolescence : processus psychologique universelle et ou réalité culturelle ?</i>	47
Théodore KOUMBA	
<i>Image de soi et expériences de changements : cas de la migration et de la conversion religieuse</i>	57
Jean Aimé BOUSSOUGOU	
<i>La satisfaction au travail est-elle universelle ?</i>	71
Alfred MBUYI MIZEKA	
<i>Une psychologie afrocentrique est-elle possible ?</i>	89
Mehmet-Ali AKINCI	
<i>Introduction des personnages principaux dans des récits d'enfants bilingues : universaux et spécificités linguistiques</i>	99
Daniel Franck IDIATA	
<i>Stratégies linguistiques VS stratégies non linguistiques dans l'acquisition des expressions spatiales chez l'enfant : une analyse des données issues de la langue isangu (Bantu, Gabon)</i>	127
Sophie Kern, Frédérique GAYRAUD et Sophie GONNAND	
<i>L'effet de différentes tâches narratives sur la connexion dans des textes d'enfants francophones de 10ans</i>	147
PUBLICATION EN BONNES FEUILLES	
Jacques GAGEY	
<i>Le déboulé dans la culture</i>	175
AUTRES CONTRIBUTIONS	
Michel MBOUSSOU et Aboubacar INOUA	
<i>Premier Rapport sexuel chez la jeune fille au Gabon</i>	187
Denis SAMBA	
<i>Délire et culture. Rorschach des congolais Lari du Congo Brazzaville</i>	197
LETTRE OUVERTE	
Makhily GASSAMA	
<i>Lettre ouverte au romancier Sénégalais Seydy SOW</i>	209

Décembre 1999, Volume I. Numéros 1 & 2

LES EDITIONS DU SILENCE

Le Centre de Recherches et d'Etudes en Psychologie (C.R.E.P.) poursuit la mise en question des problématiques assujetties à l'interculturalité, en favorisant une démarche interdisciplinaire, liant la connaissance à l'action.

Une telle orientation implique la nécessité d'une élaboration théorique et méthodologique plurielle et l'exigence d'une constante confrontation qui ouvre droit à une critique interne et externe des thématiques en cause.

Là est la raison d'être du centre, pour quiconque veut "payer sa place"

LES EDITIONS



DU SILENCE

ISSN 1562-6849, DLBN 1155 - 12 - 1999

ISBN 2-912123-06-2

PRIX 5000 FCFA

Vol. 1 N°1 & 2 1999

PSYCHOLOGIE ET CULTURE
Revue Annuelle du Centre de Recherches et d'Etudes
en Psychologie (C.R.E.P.)
Faculté des Lettres et Sciences Humaines - Université Omar Bongo,
Libreville, Gabon

Volume I. Numéros 1 & 2 - Décembre 1999
ISSN 1562 - 6849, DLBN 1155 - 12 - 1999
ISBN 2-912123-06-2

Directeur de Publication
Fidèle IBOULI NZIGOU

Rédacteur en Chef
Sylvie AKIGUET épouse BAKONG

Rédacteurs en Chef Adjoints
Georgette NGABOLO, Jean Sylvestre NZONG MOMBO

Secrétaires de Rédaction
Théodore KOUMBA, Samuel MBADINGA, Daniel Franck IDIATA

Comité de Rédaction
Antoine IGOUWE, Mathieu MBOUMBA NZIENGUI
François ONANGA OPAPE, Hervé J. MOGOULA ROBACKY

COMITE DE LECTURE INTERNATIONAL/INTERNATIONAL BOARD OF CONSULTING EDITORS

Sylvie AKIGUET (épouse **BAKONG**), Maître Assistant, psycholinguistique & Psychologie cognitive (Université Omar Bongo, Libreville, Gabon); **Professeur Martin ALIHANGA**, Sociologie (Université Omar Bongo, Libreville, Gabon); **Professeur Annie BIRRAUX**, Psychologie clinique, (Université Paris V, France) ; **Jean Aimé BOUSSOUGOU MOUSSAVOU**, Maître Assistant, psychologie du travail (Université Omar Bongo, Libreville, Gabon); **Professeur Pierre DASEN**, psychologie du développement (Université de Genève, Suisse); **Michel FROMAGET**, Maître de Conférences, psychologie sociale et Données quantitatives (Université de Caen, France) ; Professeur Emérite **Jacques GAGEY**, psychologie clinique, psychopathologie et psychanalyse (Université Paris VII, France); **Fabien GIRANDOLA**, Maître de Conférences, psychologie sociale (Université de Besançon, France); **GUINDO BOUREIMA**, Maître Assistant, psychologie de l'éducation (Ecole Normale Supérieure, Libreville, Gabon); Professeur **Momar GUEYE**, psychiatrie (Université de Dakar, Sénégal); Professeur **André JACQUEMIN**, psychologie clinique et projective (Université de Saô Paulo, Brésil); Professeur Agrégé **Michel MBOUSSOU**, psychiatrie (Université Omar Bongo, Gabon); Professeur **Alfred MBUYI MIZEKA**, psychologie du développement et interculturelle (Université Omar Bongo, Gabon); Professeur **Jean Louis JUAN DE MENDOZA**, psychologie expérimentale et comparée (Université de Nice-Sophia antipolis, France); Professeur **Claude MIOLLAN**, psychologie clinique et psychopathologie (Université de Nice-Sophia antipolis, France); Professeur **Jean TANO**, psychologie génétique différentielle (Université d'Abidjan, Côte d'Ivoire); Professeur **Jean Philippe TSALA TSALA**, psychologie clinique (Université de Yaoundé, Cameroun) et **YAPO YAPI**, Maître de Conférences, psychologie sociale (Ecole Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire).

REDACTION-ADMINISTRATION-VENTE ET ABONNEMENTS

B.P. 8775 Libreville, Département de psychologie
tél. (241) 73.16.42. Université Omar Bongo
Ou (241) 73.19.91 B.P. 13131 Libreville
Tarif au numéro : 5000 FCFA (50 FF)

INTRODUCTION DES PERSONNAGES PRINCIPAUX DANS DES RECITS D'ENFANTS BILINGUES : UNIVERSAUX ET SPECIFICITES LINGUISTIQUES

Mehmet-Ali AKINCI*

Résumé

Il s'agit dans cette étude de montrer la façon dont des enfants bilingues turc-français utilisent les formes linguistiques qu'ils ont à leur disposition dans leur deux langues pour introduire les personnages principaux dans une narration. Ces narrations, aussi bien en turc qu'en français, sont comparées à celles des monolingues turcs et français afin de déterminer les aspects universaux vs spécificités linguistiques et d'évaluer le développement des compétences narratives des sujets. Les résultats obtenus démontrent qu'aussi bien les enfants bilingues que les sujets monolingues turcs et français introduisent les personnages principaux avec des formes appropriées, non seulement en obéissant aux facteurs cognitifs et discursifs universels, mais aussi aux facteurs liés aux spécificités des deux langues.

Mots-clés

introduction des personnages – récit – bilingue – universaux – spécificités linguistiques

abstract

The aim of this study is to draw the developmental profile of which devices the Turkish-French bilingual children use to introduce the main characters in a story. Narrative texts were elicited using a picture book task *Frog, where are you?* (Mayer, 1969) from 93 Turkish-French bilingual children (5 to 10 years of age) living in the Turkish immigrant community in France, in both Turkish and French. The study compares the texts produced by the bilingual children to those produced by monolingual Turkish (Aarssen, 1996) and French children (Kern, 1997) to determine the aspects of universal vs linguistic specificities of referring to the main characters and to evaluate the development of their narrative abilities. The results show that both the Turkish-French bilingual children and monolingual Turkish and French children introduce the main characters with appropriated forms and that they respect the universal cognitive and discursive constraints and also the linguistic specificities of the two languages, French and Turkish.

Keywords

* Laboratoire Dynamique du Langage (DDL) - UMR 5596 Université Lumière Lyon 2 & C.N.R.S.

INTRODUCTION

Toute narration exige que le narrateur rende clair ce dont il parle. Elle nécessite, d'une part, un certain nombre de personnages auxquels on affecte des actions, et, d'autre part, un focus central ou une entité topique (Brown & Yule, 1983), c'est-à-dire un protagoniste qui est présent dans la majorité des propositions, dans un texte. Ainsi, afin de construire une narration cohérente, le narrateur a plusieurs tâches : il doit, dans un premier temps introduire les personnages de son histoire et se référer à eux tout le long de celle-ci, dans le but de maintenir "la continuité thématique" (Givón, 1983 : 8) ou au contraire l'interrompre, lorsqu'un changement de personnage survient.

L'objet de ce papier est de déterminer les aspects universaux vs spécificités linguistiques des compétences des enfants bilingues turc-français issus de l'immigration turque en France à introduire les personnages principaux dans des narrations produites à partir du livret d'images sans texte *Frog, where are you ?* (M. Mayer, 1969). L'étude examine particulièrement la façon dont ces enfants utilisent dans leur deux langues (le turc et le français) les formes linguistiques qu'ils ont à leur disposition pour la fonction dont il est question. Dans cette perspective, ces enfants peuvent recourir dans les deux langues, typologiquement différentes (le turc n'a pas d'article obligatoire et est une langue SOV, tandis que le français possède un système d'articles et est une langue SVO), aux syntagmes nominaux (définis ou indéfinis) et les placer en position pré- ou post-verbale en français, et en position pré-verbale en turc. La manière dont un enfant utilise les différentes formes pour construire une cohérence dans les productions narratives peut être un indicateur de son savoir-faire narratif, communicationnel et linguistique.

Cette étude compare les données de trois groupes de sujets : un groupe d'enfants bilingues turc-français et deux groupes d'enfants monolingues (turcs et français) et les questions auxquelles elle tente d'apporter des réponses sont les suivantes :

- a) quelles sont les formes linguistiques utilisées par ces enfants bilingues en turc et en français aux différents âges pour introduire les personnages principaux ?
- b) la typologie de la langue affecte-t-elle l'introduction des personnages principaux dans les narrations ?
- c) quelles sont les différences de traitement entre les bilingues et les monolingues ?

Nous pensons montrer des différences sur la trajectoire développementale de la capacité à introduire des personnages principaux pour chaque tranche d'âge, et des différences entre les enfants bilingues et les monolingues.

I. LES DIVERSES ETUDES SUR LE SUJET

L'une des décisions parmi d'autres que doit prendre le narrateur dans les narrations est le choix de se référer au personnage avec *une forme non réduite* (des formes nominales) ou *une forme réduite*¹ (des formes pronominales). Chafe (1976) essaye de répondre à cette problématique en se référant à la distinction entre *une information connue* ('given information') et *une nouvelle information* ('new information'). L'information connue est, pour lui, le fait que le locuteur suppose que, lors de la production du message, l'interlocuteur partage son savoir tandis que, pour la nouvelle information, il présume qu'il est en train de l'activer ou le réactiver dans la conscience de l'interlocuteur. Les principaux effets linguistiques de cette distinction sont "qu'une information connue est transmise d'une manière moins marquée et plus atténuée qu'une information nouvelle (...) et qu'elle est soumise à la pronominalisation" (Chafe, 1976 : 31). Dans le même sens, d'après Levelt (1989) le narrateur introduit et réintroduit les référents et fait des prédictions à leur sujet. Quand il introduit un nouveau référent, il s'agit d'une nouvelle information qui est effectuée grâce à une expression indéfinie, tandis que, dans le cas où il s'agit de mentions ultérieures, il peut se référer au participant en employant une expression définie, et il s'agira d'une information connue.

C'est grâce aux outils linguistiques qu'il a à sa disposition que le narrateur doit différencier et rendre claires les informations connues par rapport aux nouvelles. C'est ainsi qu'il peut respecter ce que Clark & Haviland (1976) ont appelé le "given-new contract". Parmi les exemples ci-dessous, le premier montre un sujet qui obéit à ce contrat dans sa production en français et deux autres qui ne le respectent pas :

- (1) [alors] alors y a un garçon
qui est assis sur une chaise
et [il a] il a un chien
[il a] il a une grenouille (F09:05h)²
- (2) le petit garçon euh s'assoit (F09:05a)
- (3) il regarde le grenouille (F05:11m)

Dans l'exemple (1) le sujet introduit le personnage principal par un syntagme nominal indéfini (*un garçon*) puis continue à se référer à lui en utilisant le pronom relatif (*qui*), puis continue avec le pronom personnel sujet (*il*). La distinction ici entre information connue et information nouvelle se fait grâce au choix de l'utilisation du

¹ La terminologie est de Levelt (1989 : 149).

² Le code attribué à chaque sujet se présente ainsi pour F09:05h : F indique la langue de production (F : français, T : turc, TM : turc monolingue), 09 indique l'âge en année ; 05 l'âge en mois et h sert d'identification du sujet dans un groupe d'âge.

pronom personnel ou du syntagme nominal. Dans l'exemple (2), l'utilisation du syntagme nominal défini (*le petit garçon*) suppose un savoir partagé avec l'interlocuteur, ce qui n'est pas le cas ici puisque le sujet commence tout juste son récit. En revanche dans l'exemple (3), l'utilisation du pronom personnel (*il*) n'est pas appropriée pour cette fonction, puisqu'elle n'a point d'antécédent et que l'interlocuteur doit chercher parmi les protagonistes présents dès le début du récit celui à qui ce pronom réfère.

"Dans toute opération de référenciation intervient un certain nombre de choix qui contribuent à la cohésion du discours" (Hickmann & Roland, 1990 : 5). Le narrateur n'étant pas libre de ses actes, il doit se plier à un certain nombre de contraintes qui vont influencer sa production. Dans leur étude translinguistique des narrations des enfants en anglais, français, allemand et chinois, Hickmann *et al.* (1996 : 591) arrivent à la conclusion que trois facteurs déterminent l'acquisition :

a) *les facteurs cognitifs* résultant de la grande complexité fonctionnelle du marquage global. Respecter ce facteur revient à obéir au "given-new contract" (Clark & Haviland, 1976), c'est-à-dire d'introduire les personnages grâce à des formes indéfinies afin que l'interlocuteur puisse identifier le référent en question.

b) *les facteurs discursifs* universels gouvernant le déroulement de l'information. Le narrateur doit attribuer des rôles grammaticaux ou statuts différents aux personnages en utilisant des formes linguistiques particulières.

c) *les facteurs spécifiques aux langues*, liés à la manière avec laquelle les différents systèmes expriment les fonctions grammaticales et discursives avec des formes.

Respecter ces facteurs revient à utiliser de manière conforme l'éventail de formes disponibles dans une langue. Mises à part les variations individuelles que l'on peut rencontrer chez tout sujet dans toute langue, on peut comprendre que les spécificités linguistiques des langues influencent la façon dont les locuteurs vont encoder un événement. Le turc et le français mettent à la disposition des sujets bilingues un éventail de formes linguistiques auxquelles ils doivent obéir.

Les recherches comme celles de Clancy (1980), de Hickmann (1991) ou encore de Slobin (1985) ont mis à jour les spécificités liées aux langues. Les langues ayant des structures différentes, et chacune d'elles présentant des particularités jouant un rôle sur l'emploi de telle ou telle expression référentielle, cela a amené les chercheurs à opposer dans leurs études des langues très éloignées. Par exemple, Hickmann (1991) a opposé le chinois à l'anglais et au français. Elle a montré que les enfants chinois acquièrent l'utilisation des syntagmes nominaux pour la fonction d'introduction de manière plus tardive que les enfants anglophones. Et elle a conclu que "les aspects de la spécificité des langues sur le développement de la cohésion discursive doivent clairement être pris en compte quand nous voulons faire des affirmations au sujet du langage et du développement cognitif des enfants sur la base de leur organisation du discours". (Hickmann, 1991 : 182). Les déterminants sont obligatoires pour distinguer la nouvelle information de l'ancienne pour les deux langues indo-européennes, alors qu'ils sont facultatifs en chinois ; inversement la position post-verbale est facultative pour l'anglais, tandis qu'elle est obligatoire pour

marquer la nouvelle information en chinois. L'étude de Sridhar (1980) a montré qu'une nouvelle entité est introduite grâce à des syntagmes nominaux indéfinis, mais que dans certaines langues, comme le hongrois et d'une manière générale les langues SOV, le syntagme nominal indéfini n'était pas acceptable en position sujet. Il faut noter que le français oral (cf. les travaux de Lambrecht, 1985, 1988 ...) comme l'anglais oral évitent de débiter une phrase avec un indéfini, surtout dans les contextes présentatifs (ex. 4a). Pour pallier cela, ces langues anté-posent le verbe, créant ainsi une forme présentationnelle (ex. 4b). La même contrainte est également valable pour le turc (Tura, 1986).

(4a) une grenouille est dans un bocal

(4b) y a une grenouille dans un bocal

Analysant les phénomènes d'introductions et de réintroductions dans des narrations d'adultes anglais à partir d'un bref film, Du Bois (1980) est arrivé à la conclusion que "dans le modèle commun, une personne ou un objet est introduit dans la narration avec un article indéfini et les mentions ultérieures sont faites avec un article défini" (Du Bois, 1980 : 206). Il a également observé que des premières mentions pouvaient se faire grâce à des formes définies et des deuxième mentions avec des formes indéfinies. L'explication qu'il en donne est que la plupart des premières mentions définies sont basées sur 'l'identifiabilité' à partir du contexte situationnel. Ainsi, il établit la règle selon laquelle, plus un objet est indépendant, moins il sera exprimé par une forme définie pour la première mention. On peut supposer, d'après cette règle, que le chien et la grenouille qui appartiennent au petit garçon seront davantage exprimés dans notre corpus par des formes définies, par rapport à leur propriétaire.

Dans son étude des narrations chez des enfants et adultes monolingues germanophones, Bamberg (1987) a montré que 47% des sujets adultes introduisent les personnages principaux en utilisant un article indéfini et des formes nominales (explicites), et seulement 1% de formes pronominales. En revanche, les enfants préfèrent majoritairement les introduire au moyen d'un article défini (75%), contre 9% à l'aide d'un article indéfini accompagné d'un nom et 16% de formes pronominales. La différence de traitement entre adultes et enfants peut provenir de la phase de familiarisation, puisque les enfants connaissent déjà l'histoire et les personnages au moment de la production. Les enfants présupposent donc les référents comme une information partagée et emploient en conséquence la forme nominale définie. Wigglesworth (1990) a également comparé la production des adultes à celle des enfants monolingues anglophones et a observé une tendance très nette d'augmentation des formes nominales opposées aux pronoms et aux ellipses avec l'âge. Lorsqu'elle a regardé la nature de ces formes nominales (indéfinies versus définies), elle observe une augmentation des formes nominales indéfinies aux dépens des formes nominales définies avec l'âge.

Küntay (1992) a analysé les narrations produites par des enfants et adultes monolingues turcs à partir du corpus du "marchand de ballons" (Karmiloff-Smith (1981). Comme Bamberg (1987), elle n'observe pas non plus de différence fonctionnelle chez les adultes, entre le marquage ou non du statut défini/indéfini pour

l'introduction des nouveaux participants : 50% formes nominales indéfinies contre 46,5% de formes nominales définies et 3,5% d'anaphores zéro. Elle conclut que les deux formes sont acceptables pour encoder les premières mentions dans une narration en turc. Chez les 3/4 ans, elle observe que l'introduction des personnages animés se fait de façon définie alors qu'à 5 ans elle se fait davantage avec des formes indéfinies. Les 7 ans sont également loin du modèle adulte. En revanche, chez les 9 ans, les premières mentions se font indifféremment avec une forme définie ou indéfinie (50% contre 50%) pour le personnage principal, tandis qu'encore une fois, comme chez les adultes, le personnage secondaire connaît un traitement différent : il est introduit à 71% par une forme indéfinie contre 29% avec une forme définie.

Par ailleurs, Kail, Hickmann & Emmennecker (1987), Hickmann (1991), Kail & Hickmann (1992) ont fait produire le récit de "la grenouille" à des enfants dans deux situations différentes. Dans un cas, le récit est raconté à un auditeur qui regarde et voit les images de l'histoire en même temps que le sujet, tandis que dans l'autre, il est raconté à un interlocuteur aux yeux bandés. Dans la première situation, le narrateur et l'interlocuteur ont un savoir partagé des images, alors que dans la seconde, il n'y a pas de savoir partagé de l'histoire. Les sujets du premier groupe optent davantage, comme on s'y attendrait, pour exprimer la première mention par une forme définie (51%), alors que les sujets du second groupe introduisent les personnages à l'aide de formes indéfinies (82%). Ces études ont relevé une baisse des formes définies aux dépens des indéfinies avec l'âge pour la première mention, sans tenir compte de la différence des deux situations différentes. Ces conclusions étaient confirmées par d'autres études réalisées dans des langues et méthodologies identiques ou différentes (Hickmann, 1980, 1982 ; Emslie & Stevenson, 1981 ; Warden, 1981 ; Power & Dal Martello, 1986 ; Hickmann & Liang, 1990 ; De Weck, 1991 ; Kail & Sanchez y Lopez, 1997).

Hickmann (1991) a par ailleurs travaillé sur des narrations provenant d'enfants et d'adultes anglophones monolingues chargés de raconter deux récits à partir de deux séries d'images sans texte à un interlocuteur aux yeux bandés naïf, qui devait à son tour raconter l'histoire. Les résultats sont quelque peu différents des précédents. Ils montrent une nette évolution en fonction de l'âge des sujets : ceux de 4 ans utilisent 48% d'articles définis ou de pronoms pour la première mention des sujets animés des deux récits et 19% d'articles indéfinis ; ensuite respectivement dans chacun des deux récits 35%/38% contre 59%/55% chez les 7 ans, 15%/12% contre 82%/87% chez les 10 ans. La précocité de l'utilisation des formes indéfinies est due à la situation. Hickmann (1991) interprète d'ailleurs ces formes indéfinies chez les 4 ans, d'une part, comme étant des déictiques, et d'autre part, comme ayant la fonction de nommer des référents.

Tous ces résultats nous permettent d'établir quelques hypothèses concernant l'introduction des personnages principaux dans les récits des enfants bilingues turc-français.

(1) L'introduction des personnages principaux dans les narrations va se faire aussi bien en turc qu'en français au moyen d'une forme nominale définie chez les jeunes sujets, et il y aura un développement vers l'utilisation des formes nominales indéfinies avec l'âge.

(2) Les jeunes enfants vont se référer aux personnages principaux grâce à des pronoms (déictiques en majorité) en traitant chaque image comme des événements séparés, alors que les enfants plus âgés vont avoir une préférence plus marquée pour les formes nominales.

Nous nous attendons à avoir des différences entre les bilingues et les monolingues turcs et français, dans la mesure où, chez les bilingues, des transferts de formes peuvent se produire d'une langue à l'autre.

2. METHODOLOGIE

2.1. Sujets

2.1.1. Les bilingues turc-français

Les 93 enfants issus de l'immigration turque qui constituent notre corpus sont nés en France. Leur âge varie entre 5ans et 10 ans 11 mois. Les plus jeunes vont à la maternelle et les plus âgés sont au cours moyen 2. Le tableau 1 présente le nombre et les âges de ces enfants bilingues regroupés dans six tranches d'âge.

Groupe d'âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre	14	14/15 ³	16	17	17	15
Âge moyen	5,4	6,4	7,6	8,4	9,6	10,6
Écart des âges	5;00-5;11	6;00-6;11	7;00-7;11	8;00-8;10	9;00-9;11	10;00-10;11

Tableau 1 : Nombre, âge moyen, écart des âges des sujets bilingues turcs-français par tranche d'âge.

Pour mieux cerner les sujets bilingues, il est indispensable de présenter quelques informations sur les enfants et leurs parents.

L'apprentissage du turc pour les enfants d'immigrés turcs en France se fait jusqu'à l'âge de 7 ans au sein même de la famille. A partir de cet âge, certains de ces enfants ont la possibilité de fréquenter les cours de LCO (*Langue et Culture d'Origine*), et ce, jusqu'à la fin du collège. A titre indicatif, seulement 38% des sujets bilingues turc-français fréquentaient ces cours. Les enfants ont également la possibilité d'apprendre leur langue d'origine en la pratiquant dans les cours coraniques (58% des sujets) ou des animations organisées en turc par des associations culturelles turques

³ Un des sujets âgé de 6 ans a refusé de raconter le récit en turc.

(35% des sujets). Le français qui deviendra leur langue dominante, est essentiellement appris à l'école maternelle qui commence à l'âge de 2 ans 6 mois ou 3 ans. D'après notre recherche (cf. Akinci, 1999), dans 77% des familles, la langue parlée à la maison est exclusivement le turc, par contre 68% des enfants disent parler le français entre eux.

Majoritairement, les pères sont ouvriers et les mères, femmes au foyer. En ce qui concerne la scolarité des parents, 64,5% des pères ont quitté l'école après le primaire ; 27,5% ont dépassé le collège, et 8% ne sont pas allés à l'école. Chez les mères, 61,5% ont atteint la fin du primaire ; 12,5% ont dépassé le collège et 26% ne sont jamais allées à l'école.

2.1.2. Les monolingues turcs de Turquie

Nous empruntons ces sujets à Aarssen (1996). Le tableau ci-dessous présente ses sujets.

Groupe d'âge	5 ans	7 ans	9 ans
Nombre de sujets	20	20	20
Âge moyen	05;06	06;09	08;11
Écart âges	05;01-05;11	06;07-07;08	08;07-09;07

Tableau 2 : Nombre, âge moyen, écart des âges des sujets monolingues turcs (Aarssen, 1996)

Le corpus a été collecté par Aarssen en 1992, en Turquie, dans le département d'Içel, à Tarsus, dans deux écoles. Ce corpus qui concerne les productions d'enfants monolingues issus de classe sociale défavorisée permet de faire des comparaisons davantage judicieuses avec les données obtenues auprès des populations immigrées turques en Europe.

2.1.3. Les monolingues français

Le tableau 3 présente les 60 sujets monolingues français que nous empruntons à Kern (1997).

Groupe d'âge	5 ans	7 ans	10 ans
Nombre de sujets	20	20	20
Âge moyen	05;05	07;05	10;08
Écart âges	05;01-05;11	07;01-07;10	10;02-11;08

Tableau 3 : Nombre, âge moyen, écart des âges des sujets monolingues français (Kern, 1997)

Parmi ces enfants monolingues français de 5 à 10 ans, les 5 ans sont à la maternelle et les 7-10 ans à l'école primaire. Ces sujets ont été choisis au hasard à Lyon et dans ses environs, sans véritable préoccupation de contexte socio-économique, de sexe ou encore de résultats scolaires. Dans tous les cas, les deux parents travaillent et sont de classes moyennes, la majorité d'entre eux ont le bac et certains ont même une formation universitaire.

2.2. Matériel et procédure

Les narrations ont été produites à partir du livret d'images sans texte *Frog, where are you ?* (M. Mayer, 1969), qui comprend 24 images en noir et blanc et retrace les aventures d'un petit garçon en compagnie de son chien, à la recherche de leur grenouille fugueuse.

Les procédures d'enregistrement ont été les mêmes pour tous les enfants. Le chercheur informe l'enfant en langue turque qu'il va raconter une histoire en turc à une tierce personne d'après un petit livret d'images sans texte. La consigne, donnée en turc, est : "*c'est l'histoire d'un petit garçon, d'un petit chien et d'une petite grenouille. Tu vas regarder toutes les images jusqu'au bout puis tu raconteras l'histoire à Y*". Ils regardent ensemble les images, ensuite une deuxième personne qui est censée ne pas connaître l'histoire, entre, et le sujet la lui raconte en regardant les images dans l'ordre chronologique des événements. Et c'est pendant cette phase que la narration du sujet est enregistrée. Pour ce qui est des enregistrements en français, ces deux phases sont répétées. La consigne est évidemment donnée en français. La personne qui écoute les récits en français n'est pas la même que celle qui a écouté les versions turques. Tous les sujets bilingues turc-français ont accompli la tâche, d'abord en turc et ensuite en français. L'intervalle entre les deux enregistrements variait d'un jour à deux mois.

Après avoir transcrit les enregistrements, nous les avons découpés en propositions (angl. *clauses*), conformément à la définition de Berman & Slobin (1986 : 7).

2.3. Codage

2.3.1. Le codage en turc

En turc, il n'y a pas d'articles obligatoires qui puissent déterminer le statut défini versus indéfini des syntagmes nominaux, à l'exception de l'objet défini, marqué grâce à l'accusatif. Cependant, le numéral *bir* ('un') peut être considéré comme un marqueur de l'indéfini (Dede, 1986 : Tura, 1986). Le syntagme nominal sujet apparaît en turc dépourvu de marqueur casuel et est interprété dans ce cas comme ayant un statut défini. Les syntagmes nominaux sujets utilisés avec un démonstratif ou un possessif, sont toujours définis. En revanche si *bir* ('un') précède une construction possessive, le nom sujet aura un statut indéfini.

Pour la fonction d'introduction des personnages principaux, les bilingues turc-français ont utilisé 7 formes linguistiques différentes en turc. Ces formes sont les suivantes :

- les formes indéfinies

1. *Bir Nom (Var) [Un (numéral)+nom] (position sujet)*
- (5) **bi oçlan var**
/un/garçon/il y a/
"il y a un garçon" (T07;05e)
2. *Nom indéfini (N. Ind.) (position objet)*
- (6) **kurba yakaladılar**
/grenouille/attraper-PT-3pl/⁴
"ils ont attrapé une grenouille" (T08;09k)

Dans le premier exemple, le caractère indéfini de la forme est rendu par la présence du numéral *bir* (un) devant le substantif *oçlan* (garçon) alors que, dans le second exemple, elle est rendue par l'absence de marquage casuel sur le C.O.D.

- les formes définies

3. *Nom défini (N Déf.) (position sujet)*
- (7) **çocuk kurbaya bakıyo**
/enfant/grenouille-DIR/regarder-PROG-3psg./
"l'enfant regarde la grenouille" (T08;02e)

Dans l'exemple ci-dessus, le sujet *çocuk* ('enfant') est à la forme nominative et n'est pas précédé du numéral *bir* ('un'), il est donc défini ; en revanche, contrairement à l'exemple (6), l'objet *kurbaya* ('grenouille') porte un marquage casuel (en l'occurrence celui du directif/datif {-y)A}), la forme est par conséquent définie. Il en est de même dans l'exemple ci-dessous, où la marque du cas est l'accusatif {-y)I}.

4. *Nom+Suffixe de Cas (N+cas) (position objet)*
- (8) **euh gurbayı gutunun içine koymuflar**
/euh./grenouille-ACC/boîte-GEN/intérieur-POSS-DIR/mettre-PNT-3pl/
"euh ils ont mis la grenouille dans la boîte" (T10;02a)
5. *Démonstratif+Nom (Dém. N)*
- (9) **bu köpek**
/ceci/chien/
"ce chien" ("c'est le chien") (T08;04g)
6. *Nom+Suffixe Possessif (N+poss.)*
- (10) **köpeği var**
/chien-POSS/il y a/
"il y a son chien" (T09;05h)
7. *Pronom Personnel sujet (Pr. pers. Sujet)*
- (11) **o da fleyin içinden çıkıyo**
/lui/aussi/truc-GEN/intérieur-POSS-DIR/sortir-PROG-3sg/

⁴ Les significations des abréviations utilisées pour les versions turques sont les suivantes : PT : Parfait testimonial ; 3pl : Troisième personne du pluriel ; DIR : Directif ; PROG : Progressif ; 3sg : Troisième personne du singulier ; ACC : Accusatif ; GEN : Génitif ; POSS : Possessif ; PNT : Parfait non-testimonial.

"et elle, elle sort du truc" (T06;00p)

Ici le pronom personnel o "lui/elle" fait référence à la grenouille, le sujet insiste en l'employant devant le verbe.

8. *Pronom Objet (Pr. Objet)*

- (12) köpek **onu** yimek istiyo
/chien/lui-ACC/manger/vouloir-PROG-3sg/
"le chien veut la (=la grenouille) manger" (T06;00p)

9. *Anaphore zéro*

- (13) bi kurba **duttu**
/un/grenouille/attraper-PT-3sg/
"il a attrapé une grenouille" (T10;00c)

2.3.2. Codage en français

Dans les narrations, les nouveaux référents sont généralement introduits à l'aide de syntagmes nominaux indéfinis pleins, tandis que les syntagmes nominaux définis sont utilisés pour les mentions ultérieures, caractérisant des référents connus. Les syntagmes nominaux définis et pleins peuvent être disloqués à droite ou à gauche⁵. Ces structures sont typiques du français parlé (Blanche-Benveniste, 1997 : Hickmann & Roland, 1990 : Lambrecht, 1985). "Les dislocations contiennent toutes les deux un syntagme nominal et un pronom coréférentiel, le syntagme nominal plein étant soit en position initiale de la proposition (dislocation à gauche : *le chien il aboie*), soit en position finale (dislocation à droite : *il aboie le chien*" (Hickmann, 1988 : 3). "Les substantifs sont principalement utilisés en l'absence de coréférence locale, soit pour introduire les référents, soit pour maintenir la référence. Lorsqu'ils sont disloqués, ils sont surtout sujets sinon ils peuvent avoir tous les rôles" (Hickmann & Roland, 1990 : 2).

Les travaux de Lambrecht (1985, 1988) sur les dislocations à droite ont montré que malgré l'ordre des mots SVO du français, on trouve en français oral des syntagmes nominaux indéfinis et pleins en position initiale. La structure typique du français oral est "pronom personnel+verbe (x) , (x) étant le focus. Les locuteurs emploient les dislocations à droite ou les formes présentationnelles (y a un x) pour préserver cette structure. Ainsi les nouveaux éléments sont placés en position post-verbale.

Au total nous avons relevé 9 formes linguistiques pour introduire les personnages principaux en français. Nous les avons détaillées ci-dessous :

⁵ En français soutenu les dislocations se caractérisent doublement par l'intonation et la présence du pronom clitique (*Jean vient* s'oppose à *Jean, il vient*) alors qu'en français familier, nous sommes devant un phénomène de grammaticalisation où l'intonation n'est plus marquée et la forme *Jean il vient* se généralise. C'est ce type d'emploi que nous trouvons chez les sujets bilingues et que nous appelons malgré l'absence de dislocation "dislocation à gauche".

- la forme indéfinie

1. Article indéfini + nom : (Art.I. +N)

- (14) **un garçon et un chien** regardent la grenouille (F09:08n)

- les formes définies

2. Article défini + nom : (Art.D. +N)

- (15) **c'est le garçon et le chien** (F09;10c)

3. Adjectif possessif + nom (Adj. poss. +N)

- (16) il était une fois un garçon avec **son chien** (F09;08i)

4. Article défini + nom disloqué à gauche (DG déf.)

- (17) euh (3") **le grenouille** euh: **elle** est (2") dans le bol (F06;11c)

5. Nom sans article (+ disloqué à gauche ou à droite) (N sans déterminant)

- (18) **chien** (3") **grenouille - garçon** (F06:03i)

- (19) **chien** il regarde le grenouille (F06:00o)

- (20) il s'habille (3") **garçon** (F06:01q)

6. (Pr. pers. disjoint) + Pronom personnel sujet (Pr. pers. S.)

- (21) **il** regarde (=le garçon) le grenouille (F05;11m)

lui (=la grenouille) **il sort** (F06;02d)

III. ANALYSE DES RESULTATS

1. Les résultats en turc chez les enfants bilingues turc-français

Le tableau [4] représente la répartition de toutes les formes linguistiques pour introduire les trois personnages principaux en turc chez les enfants bilingues turc-français.

Âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujets	N=14	N=14	N=16	N=17	N=17	N=15
1. Bir N	2,5		37,5	17,5	33	20
2. N Ind.	10	5		4	2	2,5
3. N. Déf.	44	63,5	52	53	51	44,5
4. Dém. + N	14,5		6,5	4	2	2,5
5. N+Cas	12	5	2	15,5	8	15,5
6. N+Poss				2	4	6
7. Pr. Pers. Sujet	10	17				
8. Pr. Pers. Objet		2,5	2			
9. Anaphore zéro	7	7		4		9
Indéfinies (cat. 1+2)	12,5	5	37,5	21,5	35	22,5
Définies (cat. 3 à 9)	87,5	95	62,5	78,5	65	77,5
Non réduites (cat. 1 à 6)	83	73,5	98	96	100	91
Réduites (cat. 7 à 9)	17	26,5	2	4		9

Tableau [4] Pourcentage des formes linguistiques et de formes indéfinies vs définies et non réduites vs réduites utilisées pour l'introduction des personnages principaux par groupe d'âge en turc

D'après ce tableau, trois remarques s'imposent. Premièrement, toutes les tranches d'âge préfèrent une forme nominale définie (catégorie 3), en majorité, pour introduire les personnages principaux. Les résultats sont à peu près équivalents chez les 7, 8 et 9 ans, ainsi que chez les 5 et 10 ans, tandis que chez les 6 ans, cette forme est largement dominante avec 63,5% des occurrences. Deuxièmement, les formes pronominales (pronom personnel sujet, pronom objet et anaphore zéro réunis) diminuent avec l'âge. En effet, ces formes sont davantage présentes chez les jeunes sujets, (respectivement 17% et 26,5% chez les 5 et 6 ans), alors qu'elles deviennent plus rares chez les sujets âgés de plus de 7 ans, avec d'ailleurs une absence totale chez les 9 ans. La troisième remarque concerne le développement vers l'utilisation de *bir+N* ('un + N') entre 5 et 10 ans. Il faut observer que cette forme est totalement absente chez les 6 ans. Dans le même temps, les résultats des 8 et 10 ans sont, d'une part, proches l'un de l'autre, et d'autre part, inférieurs à ceux des 7 et 9 ans.

Bien que la majorité des sujets bilingues emploient des formes nominales, ils n'obéissent cependant pas aux contraintes cognitives, dans la mesure où le "given-new contract" (Haviland & Clark, 1976) selon lequel la première mention doit toujours se faire grâce à une forme indéfinie, n'est pas respecté. Ceci est davantage vrai pour les 5/6 ans que pour les autres groupes d'âge, même si, chez ces derniers, les formes indéfinies ne sont pas dominantes. En revanche, ils tiennent compte du besoin de l'auditeur dans la mesure où ils emploient majoritairement des formes nominales pour la fonction d'introduction des personnages principaux. En effet, si on rassemble toutes les occurrences de formes nominales, c'est-à-dire les formes non réduites (catégories 1 à 6) et qu'on les oppose aux formes pronominales, c'est-à-dire aux formes réduites (catégories 7 à 9), à savoir celles qui ne nécessitent pas un partage préalable de l'information entre le locuteur et son interlocuteur, et celles qui impliquent un partage, les résultats montrent clairement que tous les sujets optent pour les premières, même si le pourcentage des introductions grâce à une forme réduite est élevé chez les 5 et 6 ans. Ceci montre la difficulté qu'ont les jeunes sujets à obéir à la contrainte qui exige que l'on introduise un participant en l'encodant avec une forme non réduite.

Afin d'étudier comment les bilingues répondent à la contrainte discursive, qui demande à ce que des statuts différents soient attribués aux participants, nous avons analysé en turc les introductions en fonction des rôles grammaticaux (sujet ou objet) de chacun des trois personnages concernés. Le tableau ci-dessous montre les résultats obtenus en fonction du rôle grammatical pour la première mention des trois personnages principaux.

*Introduction des personnages principaux dans des récits d'enfants bilingues :
universaux et spécificités linguistiques*

Référents	Rôles	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Garçon	Sujet	93	100	100	100	100	100
	Objet	7					
Chien	Sujet	86	93	100	88	100	100
	Objet	14	7		12		
Grenouille	Sujet	46	71,5	81,5	47	70,5	20
	Objet	54	28,5	18,5	53	29,5	80

Tableau [5] Pourcentage des formes linguistiques en fonction du rôle grammatical du garçon par groupe d'âge en turc.

Ce tableau révèle que les bilingues ont traité de la même manière le garçon et le chien, et ont attribué un traitement différent à la grenouille. En effet, on constate qu'en ce qui concerne le sujet thématique (le garçon), on le retrouve en majorité en position d'acteur. Placer le sujet thématique en position acteur permet au narrateur de lier directement l'agent à son action.

Quant au chien, second personnage principal de l'histoire, il connaît le même traitement que le garçon : la position sujet domine très nettement dans tous les groupes d'âge. Contrairement au personnage du garçon, les sujets ont utilisé moins de formes présentationnelles pour le chien, car ils associent souvent le chien à l'action de 'regarder la grenouille', comme le montre l'exemple ci dessous.

- (23) çocuk oturuyor
/enfant/s'asseoir-PROG-3sg/
"l'enfant s'assoit"
köpek de kurbaya bakıyor
/chien/aussi/grenouille-DIR/regarder-PROG-3sg/
"et le chien regarde la grenouille" (T09:03m)

Dans le même temps, l'introduction de la grenouille se fait majoritairement en position objet chez les 5, 8 et 10 ans et en position sujet chez les 6, 7 et 9 ans. Les seconds réservent donc à la grenouille le même traitement que pour les deux autres personnages principaux. Il faut cependant nuancer ces propos, car lorsque l'on observe le détail du rôle grammatical sujet attribué à ce personnage, des divergences apparaissent. Si les 6 ans attribuent un rôle d'agent 35,5% à la grenouille, ils l'encodent soit sous une forme prédicative (14,5%), soit au moyen de l'étiquetage, tandis que les 7 et 9 ans l'encodent grâce à la forme présentationnelle *var* ('il y a'). Les sujets qui attribuent un rôle agentif au personnage de la grenouille sont ceux qui l'introduisent directement à l'image 2b (où la grenouille est en train de se sauver de son bocal). C'est ce que montre l'exemple suivant d'un sujet âgé de 6 ans :

- (24) gaktılar
/se lever-PT-3pl/
"il se sont levés"
gitti
/partir-PT-3sg/
"elle (=la grenouille) est partie" (T06;06a)

La trajectoire développementale qui émerge de ces résultats est claire. D'une part, conformément à la norme turque observée par Küntay (1992), on constate une augmentation des formes nominales indéfinies pour l'introduction des personnages principaux de l'histoire. D'autre part, l'étude des rôles grammaticaux en fonction des personnages montre des différences de traitement entre les trois personnages principaux. Par conséquent, les enfants bilingues obéissent aux contraintes discursives, et qu'ils respectent les contraintes linguistiques dans la mesure où leurs productions sont en conformité avec la norme en turc.

3.2. Comparaison des résultats en turc des bilingues à ceux des monolingues turcs

Le tableau ci-dessous donne la distribution des formes linguistiques utilisées en turc, pour l'introduction des trois personnages principaux chez les monolingues turcs de Turquie.

Age Nombre de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
1. Bir N	10,5	10	11,5
2. N Ind	1,5	6,5	
3. N Déf.	63	50	63,5
4. N propre	1,5		
5. Dém. +N	1,5	3,5	
6. N+Poss.	3,5	5	1,5
7. N+cas	12	16,5	22
8. Pronom Personnel	1,5		
9. Anaphores zéro	5	8,5	1,5

Tableau [6] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour l'introduction des principaux personnages par groupe d'âge, en turc, chez les monolingues de Turquie (Sujets Aarssen, 1996)

Les formes utilisées par les enfants monolingues turcs pour l'introduction des référents sont presque toutes nominales. Dans le détail, on constate que ces formes nominales sont en majorité des N définis, avec d'ailleurs un certain équilibre à travers les tranches d'âge, puisque les résultats des 5 et 9 ans sont très proches. Le développement vers une utilisation des SN indéfinis n'est pas perceptible, dans la mesure où nous observons une stabilité dans l'emploi de ces formes. Nous pouvons également relever l'augmentation par âge de N+Cas entre 5 et 9 ans, puisque nous passons de 12% à 22%. L'étude détaillée des formes que nous avons effectuée a montré

que cet emploi est exclusivement réservé à la grenouille (en position objet), comme le montre l'exemple suivant :

- (25) köpekle çocuk **kurbayı** seyrediyorlar
/chien-AVEC/enfant/grenouille-ACC/regarder-PROG-3sg/
"le chien et l'enfant regardent la grenouille" (TM06;10j)

Nous avons représenté, dans le tableau suivant, les résultats des sujets bilingues âgés de 5, 7 et 9 ans, que nous comparons aux monolingues, pour ce qui est des formes *définies* opposées aux *indéfinies* et des formes *non réduites* opposées aux *réduites*.

Âge	5 ans		7 ans		9 ans	
	BIL.	TR. MONO	BIL.	TR. MONO	BIL.	TR. MONO
Indéfinies	12,5	12	37,5	16,5	35	11,5
Définies	87,5	88	62,5	83,5	65	88,5
Non réduites	83	93,5	98	91,5	100	98,5
Réduites	17	6,5	2	8,5	0	1,5

Tableau [7] Pourcentage de formes indéfinies vs définies et non réduites vs réduites pour l'introduction des personnages principaux, chez les sujets bilingues comparés aux monolingues turcs de Turquie

En ce qui concerne la catégorie des formes indéfinies vs définies, nous pouvons voir que les 5 ans réalisent presque le même score, alors qu'il n'en est pas de même pour les sujets âgés. En effet, le développement vers l'utilisation des formes indéfinies, conformément aux contraintes cognitives, est plus respecté par les sujets bilingues que par les monolingues turcs, puisque les résultats des derniers ne suivent pas ceux de Küntay (1992) que nous avons annoncés précédemment. Elle avait obtenu chez les 5 ans, respectivement 39% de formes indéfinies et 61% de formes définies, chez les 7 ans, 48% et 52% et chez les 9 ans 61% et 39%. Les résultats des bilingues étant proches de ceux de Küntay, nous pouvons nous demander si le français a une influence sur ces sujets. Les enregistrements ayant été effectués d'abord en turc, cette hypothèse semble peu valide. En revanche, dans la mesure où le français est la langue de scolarité des bilingues et qu'ils ont davantage l'habitude d'écouter ou de lire des histoires dans cette langue, il est possible qu'un transfert au niveau du traitement de l'information ou sa structuration en information connue (forme nominale définie) et nouvelle information (forme nominale indéfinie) se fait du français vers le turc. Afin de vérifier si la comparaison est significative entre les deux populations, nous avons effectué un test chi-deux⁶. Les résultats sont les suivants : les 5 ans, $X^2 = 0.01$, ddl = 1, NS ; les 7 ans, $X^2 = 11.18$, ddl = 1, $p < .001$ et les 9 ans, $X^2 = 14.83$, ddl = 1, $p < .001$.

⁶ Tous les tests chi-deux ont été effectués à partir des occurrences et non des pourcentages.

Si l'opposition entre les bilingues et les monolingues n'est pas significative pour le caractère indéfini vs défini des syntagmes nominaux pour les 5 ans, elle le devient pour les 7 et 9 ans.

Pour ce qui est de l'opposition des formes non réduites vs réduites, les jeunes bilingues turc-français (les 5 ans) ont un score trois fois plus élevé que celui des monolingues turcs, tandis que, dans le même temps, ceux des 7 et 9 ans sont proches. Pour cette opposition, contrairement à la précédente, la différence est significative pour les 5 et 7 ans et ne l'est pas pour les 9 ans⁷. L'explication que l'on pourrait donner à la différence de traitement chez les 5 ans, peut provenir d'une faible exposition aux activités littéraires chez les jeunes sujets bilingues. Étant donné qu'à cet âge ils sont, pour la majorité d'entre eux, dominants en turc, ils ont du mal à obéir à la contrainte cognitive générale. En revanche, on peut expliquer la différence des 7 ans par l'influence et le rôle de l'école française, qui les habitue à raconter des histoires.

33. Les résultats en français des enfants bilingues

Le tableau ci-dessous présente la distribution des formes linguistiques observées en français pour introduire un personnage principal, en fonction de l'âge, chez les bilingues turc-français.

Age Nombre de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. Art. I. + N	26	13,5	54	49	51	66,5
2. Art. D. + N	36	31	29,5	35	35	22,5
3. Adj. poss. + N		2		8	8	9
4. DG déf.	19	17,75	12,5	6	6	2
5. N sans dét. (+DG/DD)	7	26,75				
6. Pr. pers. S.	12	9	4	2		
Indéfinies (cat. 1)	26	13,5	54	49	51	66,5
Définies (cat. 2 à 6)	74	86,5	46	51	49	33,5
Non réduites (cat. 1 à 5)	88	91	96	98	100	100
Réduites (cat. 6)	12	9	4	2		

Tableau [8] Pourcentage de formes linguistiques utilisées et de formes indéfinies vs définies, et non réduites vs réduites utilisées, pour introduire les personnages principaux, par groupe d'âge, en français

Ce tableau nous suggère qu'en français, la forme nominale qui est la plus utilisée pour la fonction en question, est le SN indéfini chez les sujets âgés de plus de 7 ans. alors que la forme préférée des plus jeunes (les 5 et 6 ans) est le SN défini. celui-ci présente d'ailleurs un fort taux de dislocation à gauche avec SN défini. Observons

⁷ Pour les 5 ans, $X^2 = 5.31$, ddl = 1, $p < .02$; les 7 ans, $X^2 = 4.24$, ddl = 1, $p < .02$ et les 9 ans, $X^2 = 1.51$, ddl = 1, NS.

également chez quelques jeunes sujets l'utilisation erronée en français du N sans déterminant. Nous pouvons interpréter cette forme déviant de la norme comme étant une influence du turc sur le français. Cela montre que ces derniers ne maîtrisent pas encore très bien le système des déterminants en français et semblent se calquer sur le modèle turc dans lequel il n'existe pas d'articles⁸. Cependant cette utilisation disparaît totalement des productions des sujets âgés de plus de 7 ans. À partir de cet âge, les caractéristiques sont d'ailleurs à peu près les mêmes pour toutes les tranches d'âges, si ce n'est l'absence totale de formes pronominales chez les 9 et 10 ans et l'utilisation plus importante de la forme *adjectif possessif + nom* des 8 aux 10 ans.

Par ailleurs, si l'on analyse les formes définies opposées aux formes indéfinies, on relève trois traitements différents suivant les tranches d'âge. D'abord, sur l'ensemble des introductions, les formes définies dominent chez les plus jeunes (les 5 et 6 ans) : ainsi on retrouve chez les 5 ans, 74% formes définies (contre 26% de formes indéfinies), et chez les 6 ans 86,5% contre 13,5%. Nous avons effectué un *t-test intra-sujet*, et le résultat est significatif pour les deux tranches d'âge : pour les 5 ans, $t = 2.75$, $ddl = 13$, $p < .02$ (bilatéral), les 6 ans, $t = 5.14$, $ddl = 14$, $p < .001$ (bilatéral). Ensuite, il y a équilibre entre les formes indéfinies et définies, pour les 7, 8 et 9 ans. Le *t-test intra-sujet* a démontré que la différence n'est pas significative pour ces tranches d'âge⁹. Enfin, chez les sujets plus âgés, les formes indéfinies sont dominantes. En revanche, notre *t-test intra-sujet* a démontré que la différence n'est pas significative pour eux : $t = 1.54$, $ddl = 14$, NS (bilatéral). Il en résulte deux conclusions : les jeunes bilingues utilisent le contexte pour introduire les personnages principaux et n'obéissent pas au "given-new contract", ils espèrent que l'interlocuteur pourra identifier le référent en question, grâce aux images qu'il a sous les yeux. En ce qui concerne les sujets bilingues âgés de plus de 7 ans, l'exigence d'introduire un référent au moyen d'une forme indéfinie n'est pas encore devenue pour eux une règle à laquelle il faut obéir absolument.

Pour ce qui est de l'opposition *formes non réduites* versus *formes réduites* en français, on observe, de nouveau, une différence de traitement entre les jeunes sujets et les sujets âgés. En revanche, cette différence n'est significative pour aucune des tranches d'âge. La seule remarque pertinente est la proportion légèrement supérieure chez les 5 et 6 ans de formes réduites, respectivement, 12% et 9%, aux dépens des formes non réduites.

Les deux aspects qui viennent d'être évoqués montrent que les jeunes enfants (les 5 et 6 ans) ont du mal à se détacher des images qu'ils décrivent, et qu'ils n'utilisent pas encore complètement la langue de façon décontextualisée. Ils semblent plutôt faire un usage déictique des formes qu'ils utilisent, en employant des formes nominales

⁸ Les études sur le français (Clark, 1985) ont également observé que ce sont les noms qui apparaissent d'abord seuls sans articles chez les monolingues français qui acquièrent leur langue. Mais que cet emploi erroné disparaît après 3 ans, lorsque l'enfant commence à prendre conscience de l'existence du système des articles de sa langue. Cela correspond donc à une étape dans l'acquisition du français, et on peut se demander si cette étape ne se prolonge pas jusqu'à 6 ans chez les bilingues turc-français.

⁹ Pour les 7 ans, $t = 0.38$, $ddl = 15$, NS (bilatéral), les 8 ans, $t = 0.08$, $ddl = 16$, NS (bilatéral), les 9 ans, $t = 0.10$, $ddl = 16$, NS (bilatéral).

définies, et pour quelques uns des formes réduites, pour introduire les personnages principaux.

On peut se demander ce qu'il en est des contraintes liées à la spécificité de la langue que ces sujets sont en train d'acquérir : le français. Cette langue offre quatre possibilités d'introduction, il combine la position (post-verbale vs pré-verbale) avec le caractère défini ou indéfini du syntagme nominal. Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, les travaux de Lambrecht (1985, 1988), sur le français parlé, mettent en évidence la façon dont les adultes francophones introduisent les participants dans une conversation. Ils montrent que les personnages principaux sont toujours mentionnés pour la première fois de façon post-verbale, et avec une forme indéfinie, à l'aide de formes présentatives. Ainsi on obtient l'échelle ci-dessous :

Degré de conformité au français	Position	Caractère indéfini / défini
+	Post-verbale	Indéfini
	Pré-verbale	Indéfini
-	Post-verbale	Défini
	Pré-verbale	Défini

Tableau [9] Spécificité du français pour introduire les personnages

Le tableau ci-dessous illustre le traitement de l'introduction, en fonction du degré de conformité spécifique au français.

Référents	Positions/Formes	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
GARÇON	Post-verb. + Indéfinie	14,25	13,5	44	59	59	80
	Pré-verb. + Indéfinie	14,25		6		12	
	Post-verb. + Définie	21,5	13,5,5	6		6	
	Pré-verb. + Définie	50	73	44	41	23	20
CHIEN	Post-verb. + Indéfinie	21,5	6,5	56,5	47	29,5	60
	Pré-verb. + Indéfinie					12	
	Post-verb. + Définie	21,5	33,5	6	12	17,5	6,5
	Pré-verb. + Définie	57	60	37,5	41	41	33,5
Grenouille	Post-verb. + Indéfinie	29	20	56,5	41	41	60
	Pré-verb. + Indéfinie						
	Post-verb. + Définie	57	60	37,5	59	59	33,5
	Pré-verb. + Définie	14	20	6			6,5

Tableau [10] Pourcentage d'introductions des personnages principaux, en fonction du degré de conformité spécifique au français, par groupes d'âge

Il apparaît d'après les résultats ci-dessus que les sujets bilingues agissent de manière différente en fonction des personnages à introduire. En ce qui concerne le garçon, c'est à partir de 8 ans qu'ils commencent à respecter la contrainte du français, à savoir la position post-verbale + forme indéfinie pour une nouvelle information. Pour le chien, les résultats connaissent des variations d'une tranche à l'autre, mais c'est à partir de 7 ans que son introduction se fait de manière post-verbale : mais les 9 ans ne respectent pas majoritairement cette contrainte, puisqu'ils avantagent légèrement la position pré-verbale. Quant à la grenouille, à part les 7 et 10 ans qui respectent davantage la contrainte du français pour introduire un nouveau référent, les autres tranches introduisent la grenouille, effectivement de façon unanime, en position post-verbale, mais au moyen d'une forme définie. Les bilingues attribuent au personnage de la grenouille un statut différent : ils semblent le traiter plutôt comme un personnage secondaire en préférant la placer en position post-verbale et en utilisant une forme définie (comme par exemple le cerf ou le hibou) que comme un personnage principal, bien que ce soit la disparition de la grenouille qui soit à l'origine de la recherche, et donc à la base de la continuité thématique de l'histoire.

Comparons maintenant les résultats obtenus en français, à ceux obtenus par des monolingues français.

34. Comparaison des résultats en français des bilingues à ceux des monolingues

Le tableau [11] donne l'ensemble des différentes formes linguistiques utilisées par les monolingues français, pour introduire les personnages principaux.

Âge	5 ans	7 ans	10 ans
Nombre de sujets	N=20	N=20	N=20
Art. I. + N	26,5	61,5	60
Art. D. + N	34,5	22	10
Adj. poss. + N	6,5	10	23,5
DG./DD. Déf.	25	1,5	5
N. propre.		1,5	
Pr. pers. S. ou O.	6,5	3,5	1,5

Tableau [11] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour introduire les personnages principaux, par groupe d'âge, chez les monolingues français (Sujets Kern, 1997)

La forme *adjectif possessif + N* est présente chez les monolingues; dès 5 ans et augmente de façon significative avec l'âge (25,5 chez les 10 ans), tandis que chez les

sujets bilingues cette forme n'est présente que chez les sujets plus âgés (8, 9 et 10 ans) et de façon stable (8 à 9%), aussi bien dans la version française de leur récit que dans la version turque. Cela peut expliquer une différence de traitement chez les bilingues et les monolingues, dans la mesure où, d'emblée, le chien et la grenouille (les deux participants) pour qui les formes *Adj. poss. + N* sont utilisées, sont attachés à la trame de l'histoire si on les associe au petit garçon. Les jeunes sujets bilingues les traitent séparément, comme des personnages secondaires, non liés au petit garçon, le propriétaire. Pour la grenouille, il peut également s'agir d'une différence culturelle, étant donné qu'il ne viendrait à l'idée d'aucun sujet turc de posséder un tel animal chez soi.

Âge	5 ans		7 ans		10 ans	
	BIL.	FR. MON. O	BIL.	FR. MON. O	BIL.	FR. MON. O
Indéfinies	26	26,5	54	61,5	66,5	60
Définies	74	73,5	46	38,5	33,5	40
Non réduites	88	93,5	96	96,5	100	98,5
Réduites	12	6,5	4	3,5		1,5

Tableau [12]. Pourcentage de formes indéfinies vs définies et formes nominales vs pronominales pour introduire les personnages principaux, chez nos sujets bilingues, comparés aux monolingues français.

En ce qui concerne le total des premières mentions définies, les scores sont très proches, entre les 5 ans monolingues (73,5%) et les sujets bilingues (71,5%). Le test chi-deux a démontré que l'opposition n'est, en effet, pas significative ($X^2 = 0.06$, ddl = 1, NS). Ainsi à cet âge, le comportement des deux populations est le même. Quand on regarde les mêmes pourcentages chez les 7 ans monolingues et bilingues, on trouve respectivement 38,5% et 46%. Cette fois-ci, il y a donc, en apparence, une différence de traitement entre les deux, mais le test chi-deux a également prouvé que celle-ci n'est pas significative ($X^2 = 1.15$, ddl = 1, NS). À partir de cet âge, les deux populations obéissent donc au "given new contract", en introduisant les personnages principaux au moyen de formes indéfinies. Les scores sont également très proches pour les 10 ans monolingues et bilingues. Chez les premiers, les formes linguistiques indéfinies représentent 60%, alors que, chez les seconds, elles représentent 66,5%. Le test a également montré que l'écart entre les deux populations n'est pas significatif ($X^2 = 1.15$, ddl = 1, NS).

En revanche, toutes les tranches d'âge des deux communautés introduisent majoritairement les personnages principaux au moyen d'une forme non réduite. Comparés aux monolingues français, les 5 ans bilingues ont cependant deux fois plus de formes pronominales, mais le test chi-deux démontre que l'opposition n'est pas significative pour les 5 ans ($X^2 = 1.80$, ddl = 1, NS).

Le traitement pour introduire les personnages principaux est donc le même entre les monolingues et les sujets bilingues. Les deux populations introduisent les personnages principaux, au moyen d'une forme nominale indéfinie, dès 7 ans. Elles obéissent ainsi aux contraintes cognitives. Ces résultats mettent en évidence qu'il n'y a pas d'influence du turc vers le français, dans la mesure où nous ne trouvons pas davantage de formes définies, comme pour les versions turques. De plus, les résultats des sujets bilingues sont plus proches de ceux des monolingues français que de ceux des monolingues turcs de Turquie. Ceci nous amène à nous poser la question de l'influence du français sur les productions en turc. La réponse à cette question est positive, si l'on s'en tient à l'introduction des personnages principaux.

CONCLUSION

L'objet de cette étude était d'examiner l'introduction des référents animés dans les narrations à partir d'un livre images par des enfants bilingues turc-français, comparés à des enfants monolingues turcs et français. Dans cette conclusion, nous allons effectuer la synthèse des résultats obtenus en soulignant notamment le développement avec l'âge des formes linguistiques et les facteurs spécifiques aux deux langues à l'origine de ces formes.

Les analyses ont montré, en turc, pour cette fonction, une certaine homogénéité entre deux groupes distincts : d'une part les 5-6 ans et d'autre part les 7-10 ans. Tout d'abord, les 5-6 ans introduisent les personnages principaux grâce à des formes nominales définies. Les 5 ans bilingues ont particulièrement recours à la forme Dém. + N. Cet emploi est la preuve que ces jeunes sujets ont des difficultés à se détacher des images et, qu'au lieu de raconter une histoire, ils se contentent de décrire le contenu des images. Par ailleurs, les 5-6 ans utilisent respectivement 7 et 17% de pronoms personnels sujets, forme totalement absente chez les sujets plus âgés. Ces résultats confirment ceux de la phase 1 de Karmiloff-Smith (1985) qui, rappelons-le, a caractérisé cette étape comme celle d'une incompétence à interpréter deux ou plusieurs images en une suite combinée. Les sujets plus âgés (les 7 à 10 ans) montrent une utilisation plus importante des formes indéfinies aux dépens, d'une part, des formes nominales définies, et d'autre part des pronoms personnels sujets.

La comparaison des enfants bilingues aux monolingues turcs n'a pas été significative. Il y a peu d'écart entre les deux populations. En revanche, à la différence des monolingues turcs, les introductions à l'aide de formes indéfinies sont plus nombreuses chez les sujets bilingues âgés (7-9 ans). Nous pouvons émettre l'hypothèse de l'influence du français pour les bilingues turc-français. Cette hypothèse est en partie valide, puisque Küntay (1992) constate également un développement avec l'âge chez les monolingues de classe sociale élevée d'Istanbul. La forme canonique (forme nominale indéfinie) pour introduire les personnages est donc plus précoce chez les bilingues.

Pour l'introduction des personnages principaux en français, le comportement des 5, 6 et 7 ans est proche, par opposition, de celui des 8 à 10 ans. Les premiers utilisent plus de dislocations à gauche et de pronoms personnels sujets qui, après 8 ans,

soit disparaissent totalement, soit sont nettement peu employés. Ainsi nous pouvons affirmer qu'avec l'âge les sujets s'écartent du français oral qui utilise les dislocations. Cette diminution peut également être interprétée comme un signe du passage vers une version plus scolaire du français. C'est aussi ce que l'on observe chez les monolingues français. Nous avons également rencontré, chez les jeunes sujets, l'emploi des formes pronominales qui confirme le caractère déictique d'un discours décontextualisé. En revanche, ce sont presque uniquement les sujets âgés qui utilisent la forme *adjectif possessif + N*. Cette utilisation tardive peut être vue comme le signe d'une complexification des formes nominales. Elle est cependant plus précoce chez les monolingues français, avec une augmentation entre 5 et 10 ans.

Ces résultats sont conformes à ceux de De Weck (1991) qui a étudié les narrations orales en français, puisqu'elle aussi a constaté l'utilisation des pronoms personnels sujets et des formes nominales définies accompagnées de déictiques, pour les introductions, chez les 5 à 7 ans. Les études de Wigglesworth (1990) sur l'anglais et, dans une moindre mesure, celles de Bamberg (1987) sur l'allemand révèlent un emploi plus important des pronoms entre 4 et 8 ans. Les différences de traitement entre ces auteurs peuvent être à l'origine de leurs résultats.

Les résultats *des formes définies vs indéfinies* en français révèlent trois stratégies : les 5 et 6 ans, qui n'obéissent pas à la contrainte du "given-new contract" dans la mesure où ils introduisent les personnages principaux majoritairement avec une forme définie, les 7 à 9 ans qui ont des résultats équilibrés entre les deux formes, et les 10 ans qui ont une majorité de formes indéfinies. En revanche, Kail, Hickmann et Emmenecker (1987), qui ont travaillé sur des sujets francophones âgés de 6, 9 et 11 ans, ont observé pour l'introduction des personnages principaux 56% de formes indéfinies contre 44% de définies chez les 6 ans et une augmentation entre 9 et 11 ans. Les 9 ans ont 63% de formes indéfinies contre 37% de formes définies et les 11 ans respectivement 78% et 22%. Si Bamberg (1987) a observé un équilibre comme Küntay (1992) dans l'emploi des deux formes chez les adultes, le premier a relevé une augmentation des formes indéfinies avec l'âge. La comparaison des sujets bilingues aux monolingues a montré un traitement identique pour les trois tranches d'âge comparées. Ainsi, avec l'âge, aussi bien les monolingues français que les bilingues, prennent en compte l'auditeur, en respectant progressivement le "given-new contract".

Le développement avec l'âge de la cohésion discursive des sujets bilingues est indéniable, puisqu'ils respectent non seulement les universaux concernant les facteurs cognitifs et discursifs en apprenant à obéir aux contraintes du "given-new contract", en tenant de plus en plus compte des besoins de l'auditeur, mais aussi les spécificités liées à leur deux langues introduisant les personnages principaux, en turc indifféremment par une forme définie ou indéfinie, et en français grâce à des formes indéfinies postposées.

REFERENCES

- AARSSSEN, J. (1996). *Relating events in two languages : Acquisition of cohesive devices by Turkish-Dutch bilingual children at school age*. Studies in Multilingualism 2. Tilburg : Tilburg University Press.
- BAMBERG, M. (1987). *The acquisition of Narratives : Learning to use language*. Berlin : Walter de Gruyter & Co.
- BERMAN, R.A. & SLOBIN, D.I. (1986). *Frog story procedures in coding manual : Temporality in discourse*. Institute of Human Development, University of California at Berkeley.
- BERMAN, R.A. & SLOBIN, D.I. (1994). *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BROWN, G. & YULE, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CHAFE, W.L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In : C.N. Li (Ed.), *Subject and Topic*, New York : Academic Press, pp. 26-55.
- CLANCY, P.M. (1980). Referential choice in English and Japanese. In : W.L. Chafe (Ed.), *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, NJ : Ablex, pp. 127-199.
- CLARK, E.V. & HAVILAND, S.E. (1976). Comprehension and the given-new contrast. In : R.O. Freedle (Ed.), *Discourse Production and Comprehension*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum, pp. 1-40.
- CLARK, E.V. (1985). The Acquisition of Romance, with Special Reference to French. In : D.I. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of child language, Vol. 1 : The Data*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum, pp. 687-782.
- DE WECK, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- DEDE, M. (1986). Definiteness and referentiality in Turkish verbal sentences. In : D.I. Slobin & K. Zimmer (Eds.), *Studies in Turkish linguistics*, Amsterdam : John Benjamins, pp. 147-163.
- DU BOIS, J. W. (1980). Beyond definiteness: The trace of identity in discourse. In : W. L. Chafe (Ed.), *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*, Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, pp. 203-274.
- EMSLIE, H.C. & STEVENSON, R.J. (1981). Pre-school children's use of articles in definite and indefinite referring expressions. *Journal of Child Language*, 8, pp. 313-328.
- GIVÓN, T. (1983). Topic continuity in discourse : the functional domain of switch reference. In : J. Haiman & P. Munro (Eds), *Typological studies in language, Vol 2 : Switch reference and Universal Grammar*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 150-280.
- HICKMANN, M. (1980). Creating referents in discourse : a developmental analysis of linguistic cohesion. In : J. Kreiman & E. Odeja (Eds.), *Papers from the Parasession on pronouns and Anaphora* (Chicago Linguistic Society), pp. 192-203.

- HICKMANN, M. (1982). *The development of narrative skills : Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion*. Thèse de doctorat non publiée, University of Chicago.
- HICKMANN, M. (1988). *Topics and subjects in discourse : an analysis of french children's narratives*. Paper presented at Syntax and discourse interface in language development symposium, 3rd European Conference on Developmental Psychology. Budapest, Hongrie.
- HICKMANN, M. (1991). The Development of Discourse Cohesion : Some Functional and Cross-linguistic issues. In : G. Piéraut-Le-Bonniec & M. Dolitsky (Eds.), *Language bases... discourse bases : Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 157-185.
- HICKMANN, M. *et al.* (1996). The marking of next information in children's narratives : A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 23, pp. 591-619.
- HICKMANN, M., KAIL, M., & ROLAND, F. (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narrations as a function of mutual knowledge. *Child Language*, 15/03, pp. 277-300.
- KAIL, M. & HICKMANN, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, pp. 73-94.
- KAIL, M. & SANCHEZ Y LOPEZ, I. (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a function of textual constraints : A crosslinguistic perspective. *First Language*, 17/01, pp. 103-130.
- KAIL, M., HICKMANN, M. & EMMENECKER, N. (1987). Introduction des référents dans le récit : étude développementale des contraintes contextuelles. Communication présentée au Réseau Européen des laboratoires sur l'acquisition des langues. Aix-en-Provence.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981). The grammatical marking of thematic status in the development of language production. In : W. Deutsch (Ed.), *The Child's construction of Language*. Londres : Academic Press, pp. 121-147.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). Language and cognitive process from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, pp. 61-85.
- KERN, S. (1997). Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration. Thèse de Doctorat de l'Université Lumière Lyon 2.
- KÜNTAY, A. (1992). *Developping referential cohesion in elicited Turkish narratives*. Paper presented at 6th International Conference on Turkish Linguistics, Anadolu University, Eskisehir, Turquie.
- LAMBRECHT, K. (1981). *Topic, Antitopic and Verb Agreement in Non-Standard French*. Amsterdam : John Benjamins.
- LAMBRECHT, K. (1985). On the status of SVO sentences in French discourse. In : R. Tomlin (Ed.), *Coherence and Grounding in discourse, Proceedings of the Symposium on Discourse Relations and Cognitive Units*. University of Oregon, Eugene, Juin 1984 & 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*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, pp. 135-179.

- LEVELT, W.J.M. (1989). *Speaking : From intention to articulation*. London : MIT Press.
- MAYER, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Books for Young Readers. New York.
- POWER, R.J. & DAL MARTELDO, M.F. (1986). The use of the definite and indefinite articles by Italian preschool children. *Journal of Child Language*, 13, pp. 145-154.
- SLOBIN, D.I. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume I : Data. Volume II : Theoretical issues*. Hillsdale, New Jersey, London : L. Erlbaum.
- SMOCZYNSKA, M. (1992). Developing narrative skills: Learning to introduce referents in Polish. *Polish Psychological Bulletin*, 23, pp. 103-120.
- SRIDHAR, S.N. (1989). Cognitive structures in language production : a cross-linguistic study. In : B. McWhinney & E. Bates (Eds.), *The Cross-linguistic study of sentence processing*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 209-225.
- TURA, S.S. (1986). Definiteness and referentiality in Turkish nonverbal sentences. In : D.I. Slobin & K. Zimmer (Eds.), *Studies in Turkish linguistics*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 165-194.
- WARDEN, D.A. (1976). The influence of context on children's use of identifying expressions and references. *British Journal of Psychology*, 67, no. 1, pp. 101-112.
- WIGGLESWORTH, G. (1990). Children's narrative acquisition: A study of some aspects of reference and anaphora. *First Language*, 10, pp. 105-125.