

*Pragmatique et acquisitions tardives chez l'enfant :
langage oral et langage écrit*

Harriet Jisa et Sven Strömqvist

Introduction

L'étude du développement de la compétence langagière chez l'enfant ne peut ignorer à quel point les performances peuvent varier en fonction du contexte de production, ni ignorer le développement de la connaissance de l'enfant sur l'adaptation de son langage au contexte. Lors de la production d'un texte, tout locuteur se trouve face à des décisions qui auront toutes des implications sur les choix des formes employées. Chaque langue offre aux locuteurs des options pour l'encodage de l'information. Prenons, par exemple, un événement ARRETER, un agent (*les policiers*) et un patient (*les criminels*). Des mises en mots possibles pour cet événement sont données en (1).

- (1) a. Les policiers ont arrêté les criminels.
b. Les criminels ont été arrêtés par les policiers.
c. Les criminels ont été arrêtés.
d. On a arrêté les criminels.
e. Les criminels, arrêtés par les policiers, sont actuellement en prison.
f. Les criminels, arrêtés, sont actuellement en prison.

Plusieurs facteurs entrent en jeu pour la sélection d'une de ces formes par rapport à une autre. Tout d'abord, le discours précédant influence le choix. Par exemple, en réponse à la question *que s'est-il passé ?*, (1a) semble plus approprié que (1f). Par contre, à la question *qu'est-ce qui est arrivé aux criminels ?*, (1b) semble plus approprié. Le point de vue sélectionné sur l'événement influe sur la formulation. Si le locuteur préfère laisser l'agent de l'action non-exprimé, il choisira (1c), (1d) ou (1f). Tandis que si le locuteur choisit de mettre en avant le patient, il préférera (1b), (1e), (1e) ou (1f).

En plus du contexte discursif dans lequel l'événement est inséré, il y a aussi la question de la disponibilité de la structure dans le répertoire productif du locuteur. Les constructions telles que (1e) et (1f) emploient une forme verbale non finie dans une construction passive (*arrêtés par les policiers*). Ces formes peuvent être caractérisées comme acquises tardivement chez les enfants francophones (Jisa & Kern 1998).

plus fréquentes dans le français écrit que dans le français oral (Blanche-Benveniste 1995). Le français oral privilégie un verbe flechi avec un sujet par unité. Le français écrit favorise les unités consistant en un sujet et des verbes flechis et non flechis. L'effet conjugué de, premièrement l'appartenance des formes non finies à un style formel, et deuxièmement du relâchement des contraintes de production en temps réel conduit à une utilisation plus massive de ces formes à l'écrit.

Dans des études précédentes (Jisa & Kem 1998) utilisant l'histoire de la grenouille (*Frog, where are you?* Moyer 1969) comme méthodologie, on demande à des enfants et des adultes francophones de raconter une histoire à partir d'une série d'images. Il s'avère que dans les textes oraux, les subordonnées non finies sont constatées assez fréquemment dans la production des sujets adultes, mais sont rarissimes chez les sujets de 11/12 ans et complètement non existantes chez les plus jeunes sujets. Cependant, la même tâche réalisée à l'écrit révèle une augmentation significative de la fréquence d'utilisation de subordonnées non finies chez des enfants âgés de 10 ans. Ces résultats confirment le fait que l'utilisation de la subordination non finie à l'oral est effectivement une acquisition tardive chez les enfants français. Il serait cependant erroné de prétendre que les enfants n'ont pas accès à cette forme, puisque les enfants l'emploient à l'écrit.

Ils mettent en évidence également l'impact de l'acquisition de la "littéracie"¹ sur la compétence grammaticale en cours de développement. Notre but dans les pages qui suivent sera de montrer que l'étude du développement de la syntaxe voire du développement langagier en général doit prendre en considération le contexte de production, sous peine de laisser dans l'ombre ou de sous-estimer l'éventail des connaissances de l'enfant.

Nous décrivons d'abord un projet translinguistique² qui vise l'étude de l'impact de la littéracie sur les compétences langagières chez l'enfant. Toute nouvelle expérience langagière contribue potentiellement à l'évolution des connaissances linguistiques de l'enfant. Ce projet a pour but de défendre l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de la langue pour extraire de l'information à la lecture et pour encoder de l'information à l'écrit change radicalement la façon dont l'enfant établit les correspondances entre forme linguistique et les fonctions communicationnelles et sémantiques.

Nous illustrons nos propos à travers l'examen des deux constructions en français : 1) la subordination non-finie comme moyen d'empaquetage syntaxique (Gayraud, Jisa & Vignié 2001) et 2) l'utilisation de *on* et des constructions passives comme moyens de marquage de la distanciation du locuteur par rapport à son propos (Jisa & Vignié à paraître). Ces deux constructions s'avèrent pertinentes comme indices de la distinction entre discours oral et discours écrit chez nos sujets francophones.

Discours oral et discours écrit à travers les langues

Le projet "Developing literacy in different contexts and in different languages" regroupe des équipes de chercheurs de sept langues différentes : l'anglais, l'espagnol, le français, l'hébreu, l'islandais, le néerlandais et le suédois. Notre but, comme on l'a déjà dit, est d'étudier l'impact de la littéracie sur l'évolution de la connaissance grammaticale. Il est banal de dire que les enfants écrivent comme ils parlent. Nous

voulons mettre en évidence que les enfants apprennent aussi à parler comme ils écrivent. A cette fin nous avons choisi de manipuler quatre types de variables en plus des langues : l'âge, la modalité, le type de texte et l'ordre de passage.

L'âge

Quatre groupes d'âge ont été choisis : 9/10-, 12/13-, 15/16-ans et adultes (22-28). Les sujets enfants représentent les classes moyennes-supérieures dans tous les pays concernés, n'ont pas eu de difficulté dans leur scolarité et ne présentent pas de problème de lecture. Les plus jeunes ont déjà quelques années d'expérience avec l'écriture et peuvent écrire sans que leur attention soit essentiellement consacrée à l'activité grapho-motrice. Les adultes sont tous étudiants avancés à l'université (Bac +5), ont eu dans leur cursus de scolarité à écrire un mémoire conséquent (maîtrise ou DEA en France) et représentent en quelque sorte des "réussites" dans les systèmes éducatifs des pays concernés.

La modalité

Chaque sujet est appelé à produire des textes à l'oral et à l'écrit. L'étude de la production écrite offre une fenêtre privilégiée pour saisir l'utilisation du langage dans un contexte où le sujet dispose de plus de temps pour la formulation du message (Fayol 1997). Si une forme existe dans le répertoire d'un sujet mais n'est pas automatisée au point où elle est disponible lors de la production orale, il est possible que cette même forme soit disponible dans un contexte où la pression de performance en temps réel est plus faible.

Chafé (1994) argumente ainsi cette différence dans le temps disponible pour la formulation fait que la langue orale/familière et écrite/formelle, diffèrent. L'assimilation de la langue orale à la langue familière ou de la langue écrite à la langue formelle est certes réductrice, mais elle sera retenue ici pour la simplicité de la présentation : les termes de "oral" et "écrit" seront donc à interpréter comme "oral prototypique" et "écrit prototypique". Tandis que l'unité de production à l'oral se caractérise selon Chafé par son caractère fragmenté, l'unité de production à l'écrit peut intégrer une quantité plus importante d'informations.

Type de texte

L'emploi de structures dans un texte élaboré et monologique demande un haut degré d'automatisation des règles grammaticales (Levelt 1989). Il demande aussi une maîtrise dans la planification du niveau le plus global allant au niveau le plus micro. Nous avons sollicité deux types de textes : un texte narratif et un texte expositif. Pour le premier texte nous avons demandé aux sujets de nous raconter une expérience personnelle où ils ont eu une dispute ou un problème avec un proche. Pour le texte expositif nous avons demandé aux sujets de discuter le thème "les problèmes à l'école" ou "les problèmes entre les gens". Nous nous attendons à ce que le locuteur/scripteur soit plus impliqué personnellement dans le texte narratif. Pour le texte expositif, le locuteur/scripteur est censé donner des généralités acceptées par tous en mettant plus de distance entre lui personnellement et le contenu de son texte. Une deuxième différence importante entre le texte narratif et le texte expositif se trouve dans le fait qu'une narration personnelle minimale est constituée d'événements spécifiques, racontés dans un ordre chronologique. Un texte expositif n'utilise pas le temps comme étagage dans la planification. Il peut contenir des événements spécifiques, mais se doit aussi de donner des généralisations et des exemples.

¹ La littéracie est définie au sens strict, la capacité à lire et à écrire. Une définition plus large désigne la capacité à utiliser le langage (oral et écrit) pour des genres variés de discours.

² Ce projet est financé par le Service de Recherche Fondamental (Chercheur Illinois, USA).

L'ordre de passation

Afin de contrebalancer les effets dus, soit à la production dans l'ordre "écrit" avant "oral" ou "oral" avant "écrit", soit à l'ordre texte narratif avant texte expositif ou texte expositif avant texte narratif, quatre ordres de passation ont été élaborés. En outre, afin d'éviter trop de fatigue chez les enfants, nous avons organisé deux sessions de collecte des données, espacées d'une semaine. Les quatre ordres (A, B, C, D) sont détaillés dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Quatre ordres de production.

Ordre	Session 1		Session 2	
	oral - écrit	texte narratif	oral - écrit	texte expositif
A	texte narratif	écrit - oral	écrit - oral	texte expositif
B	texte narratif	oral - écrit	oral - écrit	texte expositif
C	texte expositif	écrit - oral	écrit - oral	texte narratif
D	texte expositif	texte narratif	texte narratif	écrit - oral

Les critères d'analyse linguistique

Six catégories linguistiques ont été identifiées pour l'analyse.

- l'empaquetage syntaxique : la distribution des moyens syntaxiques utilisés pour combiner des clauses en phrases ;
 - la structure des syntagmes nominaux : la distribution des syntagmes nominaux "lourds" versus "légers", surtout en position du sujet, par exemple, *les hommes politiques que nous écoutons* vs *ils* ;
 - la structure des syntagmes verbaux dans deux domaines en particulier : l'aspect (*j'étais sur le point de partir, j'ai commencé à penser à partir*) et la modalité (*nous pouvons éventuellement imaginer que...*) ;
 - l'ordre des mots : la distribution des syntagmes disloqués à droite et à gauche ;
 - la voix : des constructions actives, moyennes, passives, impersonnelles ;
 - le lexique : la diversité et la densité.
- Nous ne pouvons pas, bien évidemment, présenter des analyses pour toutes les catégories. A titre d'exemple, nous proposons ici de nous limiter au français et de résumer quelques résultats concernant l'empaquetage syntaxique et la voix.

L'empaquetage syntaxique et l'effet de l'ordre de passation

De nombreuses théories linguistiques contemporaines (Chafe 1994, Foley et Van Valin 1984, Mathiessen & Thompson 1988) affirment que la syntaxe permet l'empaquetage de l'information en unités. Dans notre cas, nous observerons comment de petites unités que nous définirons comme des "clauses" sont combinées en structures plus larges par des sujets d'âges différents à l'oral et à l'écrit. Cet empaquetage de l'information peut prendre la forme de constructions variables sous l'influence (entre autres) des conditions de production.

D'après une comparaison de discours provenant d'une variété importante de situations et de locuteurs, Blanche-Benveniste (1990) a mis en évidence que les

d'ellipses du pronom ou de subordinations non finies, cette dernière étant la structure qui nous concerne ici.

Toutes ces formes sont grammaticales, mais leur contribution à la cohésion syntaxique diffère. L'ellipse du sujet diffère de l'utilisation de noms lexicaux ou de pronoms clitics dans la mesure où il établit plus d'empaquetage syntaxique en créant une relation de dépendance entre deux clauses (Berman & Slobin 1994). La subordination non finie représente encore plus d'empaquetage entre les clauses. Le choix du sujet et du temps de la clause subordonnée dépendent complètement de la clause indépendante (Foley & Van Valin 1984). En plus de la variation sur une échelle d'empaquetage syntaxique, ces structures reflètent une variation de registre. Plus la forme est compacte, par exemple l'ellipse du sujet ou la subordination non finie, plus elle indique un registre formel (Blanche-Benveniste 1995).

Il est incontestable que les adultes différencient leurs productions en fonction du mode de production, oral ou écrit. Au niveau développemental, il est intéressant de savoir à quel âge les enfants sont capables d'une telle différenciation entre les textes oraux et les textes écrits. Afin de répondre à cette question, nous nous focaliserons sur l'analyse de la production des subordinées non finies comme outil de cohésion syntaxique. Ce type particulier de connexion inclut les participes présents et passés, les gérondifs ainsi que les infinitives. Les exemples suivants illustrent l'utilisation de formes finies (2a) et (3a) non finies (2b) et (3b) produites par des sujets adultes, selon que le mode de production est l'oral ou l'écrit. Les structures en question sont soulignées.

- (2a) *alors donc elle arrêtait pas de me donner des ordres, elle elle voulait continuer, pis elle critiquait toujours ce que je faisais, alors on s'est un peu injuriées* (Alexandra, Adulte, Oral, Narration)
- (2b) *Elle aime beaucoup donner des ordres aux autres, mais comme elle continuait à en donner en critiquant de plus et plus ce que je faisais j'ai commencé à répondre.* (Alexandra, Adulte, Écrit, Narration)
- (3a) *alors j'arrive et y avait énormément d'monde dans les vestiaires, donc j'attends* (Fabienne, Adulte, Oral, Narration)
- (3b) *Arrivée au vestiaire des femmes, j'attendais un instant qu'une cabine se libère.* (Fabienne, Adulte, Écrit, Narration)

Dans le premier exemple (2a) le locuteur utilise une structure parataxique juxtaposée, *elle voulait continuer*, suivie d'une coordination pour exprimer le fait qu'"une fille la critiquait tout le temps". Dans la version écrite (2b), le même sujet assemble l'information différemment puisqu'il établit une dépendance syntaxique entre les deux clauses en utilisant un gérondif en critiquant.

Dans (3a), Fabienne utilise trois structures parataxiques pour exprimer l'information dans cet exemple. A l'écrit (3b), elle assemble les informations de manière plus compacte en établissant une dépendance syntaxique ou une relation d'hypotaxe entre "son arrivée au vestiaire" et "l'attente qu'une cabine se libère".

Pour les quatre groupes d'âge (9/10, 12/13, 15/16 et adultes), la différence entre l'utilisation de la subordination non finie est significative entre l'oral et l'écrit pour les adultes seulement. En effet, l'utilisation de la subordination non finie est relativement rare, sauf dans les textes écrits par les adultes. Cependant, nous observerons chez les plus jeunes un effet significatif du type de texte et de l'ordre de production. Si les 9/10-ans accomplissent les tâches dans l'ordre écrit d'abord et à l'oral ensuite, le taux d'utilisation de la subordination non finie augmente dans les textes expositifs produits à l'écrit et à l'oral.

Il est possible d'imaginer que les jeunes sujets, ayant suivi l'ordre écrit puis oral, répétaient ce qu'ils avaient écrit dans la version orale du texte. Cela ne semble pourtant pas être le cas. En effet, le nombre de répétitions exactes, que ce soit dans l'ordre oral puis écrit ou écrit puis oral, est presque inexistant. Nous pouvons par exemple comparer les textes oraux et écrits de Charlotte, une fille âgée de dix ans en (4a), (4b) et en (5a) et (5b)³.

- (4a) *y a aussi euh quand on est jaloux euh pour nos notes ou euh (2s) des choses comme ça (1s) quand on fait un croche-pied* (Charlotte, 10;2, Ordre B, oral, expositif)
- (4b) *Mais aussi elle peut commencer par un jaloux d'une simple note de poésie [faissant un croche-pied]* (Charlotte, 10;2, Ordre B, écrit, expositif)
- (5a) *ben euh pour qu'ils ces gens là recommencent plus fait qu'i soient punis* (Charlotte, 10;2, Ordre B, oral, expositif)
- (5b) *Alors punissons ces gens-là pour arrêté la violence.* (Charlotte, 10;2, Ordre B, écrit, expositif)

Il semble donc, qu'un transfert de la forme et du contenu par la répétition exacte n'est pas très pertinent comme explication.

Nous pouvons envisager comme deuxième explication, une différence due à un plus grand nombre de relations sémantiques établies entre les clauses dans les textes des enfants dont l'ordre de passation est écrit puis oral. L'utilisation plus importante de la subordination non finie sera due dans ce cas à des relations sémantiques encodées préférentiellement par ce type de subordination. La comparaison entre (4a) et (4b) et entre (5a) et (5b) montre que cette deuxième explication s'avère fautive également. Il nous est impossible d'établir une corrélation entre le contenu sémantique et la formulation syntaxique employée.

Il semble que la différence entre la distribution de la subordination non finie chez les 9/10-ans soit attribuable à l'ordre de production. De plus, le fait de commencer avec le texte écrit change radicalement le texte oral aussi bien que le texte écrit. Ces résultats montrent que "penser pour écrire" a une profonde influence sur "penser pour parler" (*thinking for speaking*, Slobin 1990). Ils mettent en évidence également, l'impact de l'acquisition de la littérature sur la compétence grammaticale en cours de développement.

Structures en compétition : le cas de *on* et des constructions passives

Le sujet clinique *on* a été étudié dans une variété de situations, allant de la conversation quotidienne (Ashby 1992) au discours journalistique écrit (Atlani 1987). Une des conclusions de ces travaux est que le référent de *on* varie selon le contexte (Laberge 1978, Laberge & Sankoff 1980, Koenig 1999). *On* peut avoir les mêmes fonctions que des pronoms génériques de la deuxième et troisième personnes (*tu/vous/ils*), ainsi que d'autres expressions génériques ou collectives (*tout le monde, les gens*). Dans toutes ces utilisations (sauf lorsque *on* se réfère à nous) le référent est non spécifique. Etant donné que *on* peut faire référence à un nombre de référents pour lesquels d'autres expressions existent, nous nous demandons pourquoi des locuteurs/scripteurs choisissent *on*? Evidemment, une réponse exhaustive à cette question n'est pas possible ici, mais nous pouvons contribuer à une telle réponse en regardant comment les sujets d'âges différents l'utilisent. Nous résumerons très brièvement une étude qui a examiné la distribution de *on* et des constructions passives à travers les textes expositifs oraux et

écrits produits par des sujets âgés de 9/10, 12/13, 15/16 et des adultes (Jisa & Vigité à paraître).

Un des buts d'un texte expositif est de mettre de la distance entre le contenu des propositions et le locuteur/scripteur individuel, pris comme seul responsable. Les expressions génériques permettent d'exprimer cette distance (Reilly, Jisa, Baruch & Bernan à paraître). Des travaux antérieurs (Gayraud 1999) ont montré qu'avec l'âge, l'utilisation des pronoms cède la place à l'emploi de noms dans les textes écrits. Nous pouvons donc supposer que *on* sera remplacé avec l'âge par des expressions nominales génériques et collectives telles que *l'homme dans la rue, tout le monde, les gens, les écoliers*. Une source de compétition fonctionnelle sur l'utilisation de *on* sera alors ce type d'expression.

Une deuxième source de compétition fonctionnelle est l'utilisation de la voix moyenne illustrée en (6), où le sujet grammatical est l'objet du verbe *rencontrer* qui présuppose un agent humain non mentionné.

- (6) *Les situations conflictuelles se rencontrent chaque jour et à tous les moments de la vie.* (Sandra, Adulte, expositif, écrit)

Dans son texte écrit, Sandra aurait pu utiliser *On rencontre les situations conflictuelles...*, mais nous verrons que l'utilisation de *on* est plus typique de l'oral. En outre, la voix moyenne est utilisée très rarement dans nos textes et presque exclusivement par les adultes.

Finalement, il y a une troisième structure qui se trouve en compétition fonctionnelle avec *on*, la construction passive, en particulier dans la production écrite.

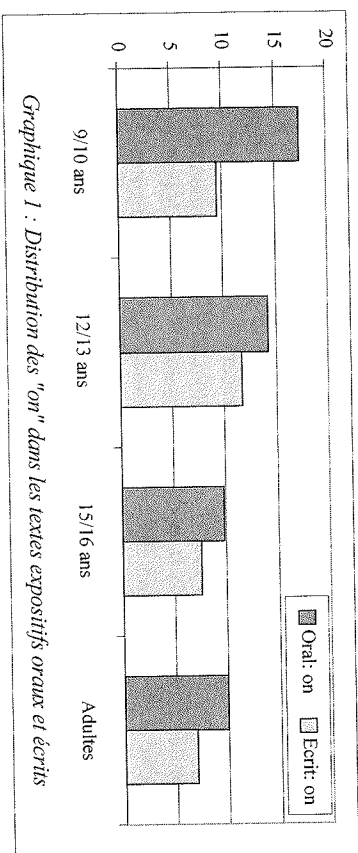
- (7a) et (7b) contrastent la variation des deux constructions chez un sujet adulte.

- (7a) *Donc je vais parler des sujets euh conflictuels euh ou euh affectifs qu'on pourrait rencontrer dans la vie de tous les jours* (Corinne, Adulte, expositif, oral)
- (7b) *Les problèmes entre les gens, rencontrés durant leur vie scolaire et leur vie professionnelle de tous les jours, sont finalement les mêmes.* (Corinne, Adulte, expositif, écrit)

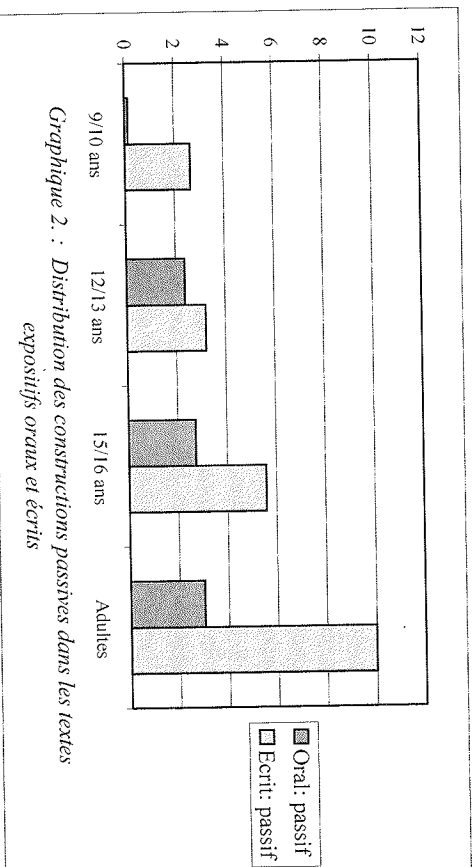
Le sujet Corinne a pris deux options distinctes selon la modalité pour encoder l'information. Dans son texte oral (7a) elle a choisi *on*, et dans son texte écrit (7b) une construction passive sans agent. Il est possible que le choix de ces deux options soit complètement arbitraire. Cependant, la comparaison de la distribution de ces deux structures à travers les âges et à travers la modalité nous indique le contraire.

Le Graphique 1 montre le pourcentage des clauses employant *on* dans les textes oraux et écrits. *On* est employé plus à l'oral qu'à l'écrit et sa distribution selon les deux modalités est significative ($F_{(1,152)} = 5,61, p < 0,01$). Cette distribution reste constante pour les quatre groupes d'âge. L'utilisation de *on* dans les textes oraux et écrits diminue avec l'âge. La fréquence ne diffère pas entre les 15/16-ans et les adultes. Par contre, le 9/10- et 12/13-ans utilisent *on* plus que les deux groupes plus âgés dans les deux modalités.

Le Graphique 2 montre le pourcentage des clauses contenant une construction passive. La construction passive est plus présente à l'écrit qu'à l'oral et sa distribution selon les deux modalités est significative ($F_{(1,152)} = 23,63, p < 0,0001$). Cette distribution est constante à travers les quatre groupes d'âge. Les 9/10-ans utilisent la construction passive presque exclusivement à l'écrit.



Graphique 1 : Distribution des "on" dans les textes expositifs oraux et écrits



Graphique 2 : Distribution des constructions passives dans les textes expositifs oraux et écrits

Nous souhaitons souligner deux points. Premièrement, la fréquence d'utilisation de *on* diminue à l'écrit et à l'oral avec l'âge. Du point de vue du développement, l'oral prend une caractéristique de l'écrit. Deuxièmement, les constructions passives s'observent d'abord à l'écrit chez les 9/10-ans et avec l'âge s'étendent à l'oral. Ces deux faits montrent que certaines caractéristiques de la langue écrite sont transférées vers la langue orale.

Conclusion

Les résultats que nous avons pu mettre en évidence soulignent que l'étude du développement de la syntaxe, voire du développement langagier en général, ne peut faire l'économie d'une prise en compte du contexte de production, sous peine de laisser dans l'ombre ou de sous-estimer l'éventail des connaissances de l'enfant. Les deux structures sur lesquelles nous nous sommes focalisés, la subordination non finie et la construction passive, sont généralement considérées comme des structures acquises tardivement. A la lumière de nos données provenant de locuteurs/scripteurs francophones, on s'aperçoit qu'elles sont également des structures plus fréquentes à

Références

- Ashby, W.J. (1992). The variable use of *on* versus *nous*. *Journal of French language studies*, 2, 135-157.
- Atlani, F. (1984). *On* illusionniste. In A. Grésillon & J.-L. Lebrave (éds.), *La langue au ras du texte* (pp. 13-29). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Berman, R.A., & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé: Etudes grammaticales*. Paris : Editions du CNRS.
- Blanche-Benveniste, C. (1995). De la rareté de certains phénomènes syntaxiques en français parlé. *French Language Studies*, 5, 17-29.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago : Chicago University Press.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : PUF.
- Foley, W.A., & Van Valin, R.D. (1984). *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gayraud, F. (1999). *Développement de la différenciation oralléctri vu à travers le lexique*, Thèse du doctorat, Université Lumière - Lyon 2.
- Gayraud, F., Jisa, H., & Vignié, A. (2001). Utilisation des outils cohesifs comme indice de sensibilité au registre : une étude développementale. *ALF*, 12, 3-24.
- Jisa, H., & Kern, S. (1998). Relative clauses in French children's narrative texts. *Journal of child language*, 25, 623-652.
- Jisa, H., & Vignié, A. (à paraître). A developmental perspective on the role of *on* in written and spoken expository texts. *Journal of Pragmatics*.
- Koenig, J.-P. (1999). *On a thé le président!* The nature of passives and ultra-indefinites. In B. Fox, D. Jurafsky, & L.A. Michaelis (éds.), *Cognition and function in language* (pp. 235-251). Stanford : CSLI Publications.
- Laberge, S. (1978). The changing distribution of indeterminate pronouns in discourse. In R.W. Shuy & W. Shunka (Eds.), *Language use and the use of language*. Washington, D.C. : Georgetown University Press.
- Laberge, S., & Sankoff, G. (1980). Anything you can do. In G. Sankoff (Ed.), *The social life of language* (pp. 271-293). Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. London : MIT Press.
- Marthiessen, C., & Thompson, S. (1988). The structure of discourse and subordination'. In J. Haiman & S. Thompson (éds.), *Clause combining in grammar and discourse* (pp. 275-333). Amsterdam : John Benjamins.
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where are you?* New York: Dial Press.
- Reilly, J., Jisa, H., Baruch, E., & Berman, R. (à paraître). Propositional attitudes. *Journal of Written language and literacy*.
- Slobin, D.I. (1990). Passives and alternatives in children's narratives in English, Spanish, German, and Turkish. *Paper presented to Voice Symposium*, University of California at Santa Barbara, March 8-11, 1990.