



HAL
open science

Conduites langagières enfantines au début de la troisième année

Christian Hudelot, Anne Salazar Orvig

► **To cite this version:**

Christian Hudelot, Anne Salazar Orvig. Conduites langagières enfantines au début de la troisième année. Marcos, Haydée; Salazar Orvig, Anne; Bernicot, Josie; Guidetti, Michèle; Hudelot, Christiane; Préneron, Christiane. Apprendre à parler : Influence du mode de garde, L'Harmattan, 2004, Figures de l'Interaction, 2-7475-7118-1. hal-04766209

HAL Id: hal-04766209

<https://hal.science/hal-04766209v1>

Submitted on 4 Nov 2024

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

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

CHAPITRE 2 CONDUITES LANGAGIERES DU JEUNE ENFANT

Christian Hudelot et Anne Salazar Orvig

1. Introduction

Nous nous proposons dans ce chapitre de donner un aperçu des capacités langagières des enfants au début de la troisième année, période ciblée dans les travaux qui seront présentés dans les Chapitres 6, 7 et 8. Que peuvent-ils faire déjà ? Avec quels moyens ?

Partons d'un extrait d'une interaction mère-enfant recueillie dans le cadre de nos études sur l'influence du mode de garde. Les propos de l'enfant sont notés à l'aide de l'alphabet phonétique international et accompagnés d'une proposition d'interprétation entre guillemets¹.

Exemple 2.1²

Chloé boit du lait et tape sur une boîte de figues et dit quelque chose comme :

Chl - [sepa koma la uvʲiʲ] « sais pas comment la ouvrir »

Elle arrête de boire, secoue la brique de lait près de son oreille, la pose de côté

Sa mère lui dit, en se référant à la boîte de figues :

Mère -tu sais pas comment l'ouvrir ? {XXX} <elle s'éloigne en disant> on va l'ouvrir avec un couteau

Chl - [uvi ave kuto] « ouv(r)i(r) ave(c) couteau »

Mère -oui avec un couteau on l'ouvre

Elle revient vers Chloé, pose le paquet sur la tablette

Chl -[bẽsyʲ õva uvʲiʲ] ε kuto] « bien sûr, on va ouvrir E³ couteau »

Chl -[pa isi + isi] « pas ici, ici »

Elle montre le paquet et le regarde. La mère ouvre le paquet.

Mère -ici, bon, pas de problème

Chl -[avø] « A⁴ veux »

¹ Dans cette interprétation, qui cherche à refléter la façon de parler de l'enfant, nous indiquons entre parenthèses les sons non prononcés par l'enfant. Les autres modifications phonologiques (cf. § 3) sont reproduites en fonction de leur pertinence. Nous notons entre accolades { } les transcriptions et/ou interprétations incertaines.

² Tous les exemples présentés dans ce chapitre correspondent à des dialogues entre la mère et l'enfant en situation de goûter, à la maison.

³ Nous utilisons les petites capitales pour indiquer l'incertitude quant au statut grammatical de cette voyelle : déterminant, voyelle de remplissage ? cf. § 0.

Bien que nous ne voyions pas la scène, les propos qu'échangent la mère et sa fille ne soulèvent guère de problèmes de compréhension ou d'interprétation. En nous appuyant sur les informations situationnelles (dans la présence des objets) et contextuelles (dans les activités accompagnant le dialogue), et bien que la langue de l'enfant soit encore imparfaite, on identifie bien une suite de mots et d'agencements discursifs constituant une conversation suivie.

A un premier niveau, on voit que l'échange verbal accompagne une activité de l'enfant, activité qui s'inscrit elle-même dans l'ensemble plus vaste qu'est le goûter. Cet échange peut être décrit comme une suite de routines ou de patterns conversationnels. On a un premier échange constitué par une initiative gestuo-verbale de l'enfant suivi d'une reprise interrogative de la mère. Cette reprise constitue en tant que reformulation une interprétation des propos de sa fille tout autant qu'une expansion dans la mesure où elle ouvre potentiellement sur une réponse. La mère poursuit néanmoins en proposant une solution qui implique l'enfant dans l'activité. La suite de l'échange présente une succession de reprises imitatives de l'enfant et de reformulations de la mère. L'enfant n'en reste pas là, sa deuxième reprise est accompagnée d'un commentaire évaluatif (*bien sûr*) puis elle guide l'action de sa mère. Par ces mouvements, Chloé se positionne dans un jeu où s'inversent en quelque sorte les rôles respectifs de l'adulte et de l'enfant. L'échange se conclut par l'expression d'une demande qui pourrait être la reprise-explicitation d'une autre demande, sous-jacente à son premier énoncé (*sais pas comment la ouvrir*). Ce dernier énoncé pourrait ainsi suggérer que Chloé a déjà un certain maniement des demandes indirectes.

A un autre niveau, on note des constructions verbales proches de la langue de l'adulte. Ainsi, le premier énoncé est une forme relativement complexe en dépit de l'absence de sujet accompagnant un verbe sous une forme conjuguée, on note la présence d'une modalité négative, ainsi qu'une construction infinitive présentant une rection complexe (marquée par le relateur *comment*). On note également un pronom objet (*la*) qui présente deux particularités. Une première d'ordre formel tient au fait que l'enfant ne maîtrise pas totalement l'alternance des formes (selon que le mot suivant commence par une consonne ou par une voyelle) la seconde particularité est d'ordre textuel : ici le pronom est utilisé dans un usage plutôt déictique (renvoyant à un objet présent) plutôt qu'anaphorique (substitutif d'un terme employé dans un contexte antécédent).

Enfin, sur le plan de l'articulation phonique, on ne manquera pas de noter que le système phonologique n'est pas encore totalement maîtrisé, comme l'attestent les nombreuses simplifications que l'enfant fait subir à des mots comme *comment*, ou *avec*. Par ailleurs, qu'il s'agisse de l'agencement des mots

4 Il en est de même pour les voyelles qui précèdent le verbe : s'agit-il d'une approximation au pronom *je* ?

dans l'énoncé (le niveau morphosyntaxique) ou de l'articulation des unités phonologiques dans un mot (articulation phonologique), on notera de possibles fluctuations (*ouvrir* prononcé avec [ʁ] final, construction infinitive dans l'énoncé complexe au début de l'extrait et reprise imparfaite de la seule forme [uvi] dans la répétition de la proposition de sa mère et formulation plus canonique dans la répétition de la reprise corrective de sa mère [bēsʏʁ òva uvʁi]).

Ainsi cet exemple nous permet de voir que l'enfant sans maîtriser totalement l'outil langue est capable de faire déjà beaucoup de choses. Sur le plan de la communication, on note une compétence pragmatique diversifiée, sur le plan du maniement des structures linguistiques, malgré des simplifications formelles (phoniques et grammaticales) l'enfant produit différents types d'énoncés et de constructions syntaxiques.

On situe généralement un peu avant deux ans le moment où les enfants commencent à combiner des mots et où leur lexique de production se développe de façon exponentielle. Entre deux ans et deux ans et demi se développent de façon accélérée la grammaire et la syntaxe, les tours de parole s'allongent et on assiste au début des énoncés dits complexes.

L'arrêt sur image que nous faisons à cet âge nous permet de montrer la diversité des productions enfantines. En effet, les enfants ne parlent pas tous de la même manière, n'ont pas tous acquis les mêmes unités ou structures, n'accomplissent pas tous les mêmes actes de communication. Chacun se trouve à un moment différent du processus d'acquisition du langage. Certains, comme Chloé ont déjà parcouru un bon bout de chemin, d'autres au contraire, comme Marc Alain en sont encore à leurs premiers pas dans la maîtrise de la langue :

Exemple 2. 2 : Marc Alain

Au début du goûter la mère avait cherché des disques, elle les retrouve sous la tablette

Mère -voilà ils sont là les disques hein

Mar - [pati] « pa(r)ti »

Mère-ils sont partis

Mar -[pati]

(...)

Mère -tu arrêtes de manger ça et tu manges le yaourt d'abord

Mar - □□akuku akuku akuku□□□] » A coucou A coucou A coucou »

Mère -[tu dis coucou, à qui à qui tu dis à la camera coucou

On a affaire à la fois à des rythmes et des styles d'acquisition contrastés (Bates et Thal, 1995 ; Bloom, Lightbown et Hood, 1975 ; Nelson et al., 1985) qui seraient conditionnés à la fois par des facteurs cognitifs et par des facteurs interactionnels, et en particulier par l'expérience communicative des enfants

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

(Bernicot et Roux, 1998 ; Veneziano, 1997 ; Veneziano, 2000), dont le mode de garde. Sans entrer dans le détail de ces rythmes, ce chapitre se limitera à présenter un aperçu du large éventail des productions linguistiques des enfants dans le début de leur troisième année.

Afin de dresser cet « état des lieux », nous procéderons par niveaux d'organisation du langage. Après avoir évoqué la maîtrise de la prosodie, nous prendrons comme point de départ les unités les plus petites, les phonèmes, puis le lexique, pour ensuite nous intéresser à la grammaire et la syntaxe. Toutefois, parler ne se réduit pas à combiner des sons ou des mots entre eux, parler c'est surtout interagir avec autrui, construire une référence, bref organiser un discours. C'est par ces dimensions que nous achèverons notre parcours.

2. Prosodie

Dès la fin de la première année, les variations de mélodie, de rythme et de ton de la voix deviennent les principales caractéristiques des productions vocales enfantines, et présentent des valeurs fonctionnelles : on peut leur attribuer des significations comme questionner, appeler, saluer ou demander (Crystal, 1986; Foster, 1990) .

Dans le même temps, les (proto)mots commencent également à présenter des caractéristiques intonatives et le contour spécifique de la langue. Ainsi Konopczynski (1986 , 1990) relève que l'un des éléments les plus frappants dans la période charnière que représente, entre 8 et 24 mois le passage du prélangage au langage articulé, est que dès un âge précoce l'enfant se sert d'énoncés différents selon les contextes. Ainsi, lorsque le bébé est seul il émet préférentiellement des productions floues et instables, difficiles à décrire phonétiquement (le jasis) tandis que dans les situations d'interaction avec un adulte, les productions sonores sont plus stables et peuvent être identifiées comme des appels, des impératifs et des déclaratifs que l'on peut alors qualifier de proto ou pseudo langage.

Par ailleurs, vers le milieu de la seconde année, on assiste à une stabilisation des constituants de l'énoncé : les études conduites par les phonéticiens (Konopczynski, 1990 ; Boysson-Bardies, 1996) montrent que les finales s'allongent notablement et prennent finalement presque le double de la valeur des syllabes non finales. Ainsi, le rythme typiquement du français, avec son point d'orgue en finale d'énoncé se trouve mis en place (Konopczynski et Vinter, 1994 : 127) .

Diverses études (Bassano et Mendès-Maillochon, 1994 ; 1995; Marcos, 1998) ont montré que dans sa deuxième année l'enfant utilise la modulation de la voix pour marquer ses énoncés comme étant soit des déclaratifs (qu'il s'agisse de dénominations, de déclarations de confirmation ou de dénégation), soit des exclamatifs (de manifestation d'émotion, de désirs ou de refus ou encore d'expressions ritualisées), soit des injonctifs (demandes d'attention ou

d'objets ou d'action, rejets), soit enfin interrogatifs (le plus souvent pour demander une information). Ces marquages intonatifs, qui varient selon la situation de communication et la réponse de l'entourage, vont progressivement entrer en concurrence (dans le cas des injonctions) ou en complémentarité (c'est en particulier le cas des interrogatives) avec des marquages morphosyntaxiques.

Au début de la seconde année, les enfants maîtrisent donc les grands traits de la prosodie du français : ce qui fait que malgré les incertitudes de leur articulation phonique (voir ci-dessous) et le décalage qui existe encore avec le maniement adulte, leur message est le plus souvent compréhensible pour leur entourage.

3. Phonologie

Quand on parle de la maîtrise par le jeune enfant de la phonologie de sa langue, on fait référence à plusieurs phénomènes. En premier lieu, l'enfant maîtrise progressivement l'articulation des sons ou de combinaisons de sons : des sons comme [ʒ] dans *je* ou [ʁ] dans *rue* ou un mot comme *fleur*, posent indubitablement plus de problèmes de coordination musculaire que [p], [t] ou *dodo*. En deuxième lieu, la mise en place du répertoire de la langue adulte, qui se manifeste dès la période du babil (de Boysson-Bardies, 1996), ne correspond pas uniquement à l'évolution des capacités physiologiques ni à la simple reprise des sons les plus fréquents chez l'adulte : il s'agit surtout de la mise en place de façon progressive du système d'oppositions qui caractérise une langue donnée, et donc de la constitution des sons en phonèmes. Enfin, l'acquisition de la phonologie correspond également à la maîtrise des schémas syllabiques (consonne + voyelle, consonne + consonne + voyelle, consonne + voyelle + consonne, etc.) propres à chaque langue. Ces trois processus, concomitants, s'influencent mutuellement.

L'âge envisagé ici se caractérise à la fois par une grande variété interindividuelle et par des variations importantes pour un même enfant. Malgré cela, les enfants ont tous certains acquis de base, comme par exemple l'éventail des consonnes occlusives et l'opposition entre consonnes voisées et non-voisées (/p/ ~ /b/ ; /t/ ~ /d/ ; /k/ ~ /g/). En revanche d'autres séries sont moins stables : c'est le cas des « sifflantes » /s/, *sel*, *sais* et /z/, *zèle* et des « chuintantes » /ʃ/ *chez* et /ʒ/ *jet*, *gèle*, que tous les enfants ne produisent pas nécessairement ou qui font encore l'objet de fluctuations. Ainsi, Pauline lors de la même séance produit à la fois :

Exemple 2.3 . Pauline

a) [dyʃukula avɛk də kʁwasa] « du choucoulat avec de croissa(nt) »

b) [dysukula] « du soucoulat »

D'autres enfants maîtrisent déjà bien l'opposition sifflante~chuintante :

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

Exemple 2.4 : Chloé

[ʒesys ʒesys lamɛ] « je suce, je suce la main »

Les nasales /m/ et /n/ sont présentes mais leur instabilité se manifeste plutôt par leur omission en fin de syllabe :

Exemple 2.5 . Pauline

[kɔsa akɔʁ] « co(mme)ça encore »

alors que les consonnes /ʁ/ et /l/ sont aussi bien élidées en finale qu'en combinaison

Exemple 2.6 Arnaud

[kɛmai] « C(l)ai(re) Ma(r)ie »

[ekɛpɔ] « E c(r)ève »

Si les voyelles semblent mieux maîtrisées, celles-ci sont tout de même souvent soumises à des variations qui restent importantes. Une des choses les plus frappantes étant la fréquente dénasalisation des voyelles nasales : cf. dans l'exemple 5 (Pauline) akɔʁ « acore » ou dans l'exemple 4 (Chloé) lamɛ « la mai ». Les différents extraits cités dans ce chapitre donnent la mesure de la difficulté qu'il y a à fournir une transcription à la fois exacte et interprétable des productions des enfants.

Comme on peut le voir l'instabilité de certains sons (phones) ainsi que la difficulté à maîtriser certains schémas syllabiques, amène les enfants à produire des « simplifications » par rapport au modèle que fournissent les productions linguistiques de l'adulte. Ils produisent des *substitutions*, remplaçant un phonème par un autre relativement proche et mieux maîtrisé (Exemple : [zɛpʁisa] « z'ai pris ça ») ou des élisions, comme dans les exemple 5 et 6, où sont respectivement omis par Pauline et par Arnaud, les phones /m/, /l/, /ʁ/. Ces élisions aboutissent en particulier à la simplification des groupes consonantiques (Exemple : [mɛ sepaʁav!] « mais c'est pas (g)rave ! »)

Ces omissions concernent également les syllabes entières et ce surtout quand les mots présentent la double difficulté d'être longs et de comporter des consonnes peu assimilées (Exemple : [gato kola] « gâteau (au) (cho)colat ») A ces omissions font pendant des *ajouts* de phones ou de syllabes ([eviviɛj] « E vivieille »)

De même, les enfants sont amenés à permuter l'ordre des phones . Par exemple : [dɛkʁaso] « dE craso » pour « des garçons ». Ici /ʁ/ est attiré par /g/, dont le point d'articulation est plus proche que celui de /s/. Par cette permutation l'enfant obtient une séquence plus « aisée » à produire. Cette permutation s'explique par l'influence que les phones ont les uns sur les autres dans leur contexte d'apparition. On rencontre fréquemment ces phénomènes d'assimilation : un phone adopte les traits d'un phone voisin (antérieur ou postérieur). C'est le cas dans l'exemple suivant : [mamɔ̃ ija kʁo dā ma kyɛʁ]

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

« mamon, i(l) y a crop dans ma cui(II)ère ». Ici l'anticipation du point d'articulation du /ʁ/ transforme l'occlusive /t/ de *trop* en /k/.

La conjugaison de l'ensemble de ces phénomènes peut rendre les mots méconnaissables : [nābitatʁatjō] « nan(ha)bite à tration » pour « {on}habite à Châtillon ».

Ainsi, on peut voir quelquefois les enfants à la recherche de la bonne forme, s'y approcher, réussir à la produire puis la rechercher à nouveau, comme Chloé qui tente de dire « *vieille* », et qui déploie différentes simplifications (des ajouts, des omissions et des assimilations)

Exemple 2.7.: Chloé

[ɛvivjɛj] « E vivieille »

[sela + dæ evjɛj] « {celles-là/c'est là}, deux E vieilles »

[dæ vjɛj sejɛj] « deux vieilles, c'est (v)ieilles » □

[sejjɛj] « c'est lleilles »

[vijɛj] « villeilles »

4. Le lexique

Le domaine du lexique est certainement celui dans lequel la diversité des enfants a été la plus observée. Comme le rappelle Bassano, les différents rythmes d'acquisition du lexique sont patents dès le début de la troisième année, ce qui aboutit au fait « qu'à 24 mois, âge auquel le nombre de mots produits est d'environ 300 en moyenne, les 10% les plus avancés de l'échantillon en produisent plus de 500 et les 10 % moins avancés en produisent moins de 100 » (Bassano, 2000 : 139).

A côté des « expressions sociales » - *bravo, au revoir* -, et des mots impliqués dans les jeux (*coucou*), ce lexique tourne encore beaucoup, entre deux ans et deux ans et demi, autour de l'univers quotidien de l'enfant et des éléments de base de sa connaissance du monde (les proches, les pièces de la maison, les repas, les aliments, les vêtements, les animaux, les moyens de transport, les jouets, les espaces de jeu, les lieux fréquentés - crèche, nounou, jardin, lieux de vacances - les événements - anniversaire ...)

En outre ce lexique ne se présente pas encore sous la forme d'un système où chaque unité se définit par ses relations aux autres unités du système. D'après D. François

« le signe demeure adhérent à une réalité ou à un signifiant en dépit du petit nombre d'unités significatives disponibles. Cela témoigne du besoin de raccrocher le signe à quelque chose de stable : soit le signifiant sert de repère et ceci en dépit des difficultés d'articulation qui subsistent et des difficultés de discrimination auditive, soit à un référent qui peut relever d'un découpage de la réalité de celui auquel nous sommes accoutumés » (François, 1977 : 78).

En effet, le premier lexique de l'enfant se caractérise par la présence concomitante de sous-extensions (un mot est associé à un seul individu et ne peut être généralisé) et sur-extensions (un mot est appliqué à un ensemble plus large d'individus, comme dire *wawa* pour tous les animaux à quatre pattes). Après deux ans, le lexique de l'enfant croît de façon exponentielle et se réorganise. Se mettent en place des différenciations et des oppositions entre unités s'inscrivant dans un même champ sémantico-référentiel, qui annoncent la « systématisation, c'est-à-dire l'individuation relationnelle des unités qui jusqu'alors tendaient à s'affirmer en et pour elles-mêmes » (François, 1977 : 79). Clark (1993; 1995) considère que deux principes opératoires complémentaires sont à l'œuvre chez l'enfant, un principe de contraste, selon lequel un nouveau mot s'oppose aux mots existants (cf. aussi Tomasello, 1992)) et un principe de conventionnalité, selon lequel dans la communication usuelle un même mot conserve la même signification d'un usage à un autre.

Avant l'apparition régulière des premiers morphèmes grammaticaux, il est difficile de distinguer objectivement entre ce qui est nom, verbe, adjectif ou autre. Cependant la majorité des auteurs s'accordent pour considérer qu'avant deux ans le vocabulaire des enfants francophones se caractériserait par une dominance des noms (de Boysson-Bardies, 1996), les prédicats et les grammaticaux seraient acquis au cours de la troisième année. Cependant, ce développement est fortement marqué par les différents styles acquisitionnels des enfants. Déjà en 1973, K. Nelson (1973 ; 1981) avait noté que certains enfants présentent, dans leurs premiers répertoires, une dominance de noms, ce sont les enfants dits à dominante « référentielle », alors que d'autres présentent plus de prédicats, d'expressions sociales ou d'expressions figées, ces enfants sont alors considérés « expressifs ». Toutefois, ces différences s'estompent avec l'accroissement du lexique et elles ont déjà disparu vers trois ans. Au début de la seconde année, ces différences interindividuelles sont encore perceptibles. Si on considère, par exemple, les énoncés de Clément, on constate que sur 200 tours de parole, 45 comportent un lexème verbal, dont un bon nombre d'ailleurs sous une forme en /e/ :

Exemple 2.8. Clément :

[*mwatõbe e tõbe*] « moi, {tombé/ tomber} E {tombé/ tomber} »

Parmi ces 200 tours de parole, on trouve peu d'adjectifs différents (sur 26 occurrences, 19 de (*pe*)*tit* et de *même*, parmi les autres *bon*, *dur*, *autre*). Les possibles adverbiaux relevés correspondent en fait aux premiers mots outils du parler infantin (*là*, *apu*, *encore*). A côté de ces termes répétés, on remarque une occurrence de *toujours*, en reprise immédiate du discours de la mère :

Exemple 2.9. Clément

Clé - [*eu la madam*] « est où la madame ? »

Mère- elle est toujours cachée

Clé - [*le tuʒuʒeste kaʒe*] « l'est toujou(rs) restée caché »

Chloé, pour 197 tours de parole présente 54 verbes mais qui sont le plus souvent « conjugués »

Exemple 2.10 Chloé

[aimaʃəltʁi] « ah il ma(r)che lui »

Surtout elle présente une plus grande diversité lexicale sur le plan des adverbes avec 47 occurrences d'adverbes parmi lesquels on relève, outre la négation ou *là*, des cas comme *beaucoup*, *à l'envers*, *maintenant*, *mieux* et des adjectifs, moins nombreux (22) mais plus diversifiés (*gros*, *grand*, *vieille*, *petit*, *grave*, *dur*, *entière*, *magique*, ...).

Toutefois acquérir le lexique n'est pas seulement s'approprier des formes, c'est surtout saisir le sens des mots. Comme l'a montré Tomasello (2000), les enfants apprennent des nouveaux mots dans des situations socio-interactives diverses et complexes. Cet apprentissage se fonde non seulement sur la mise en correspondance d'un objet du monde et d'un signifiant, mais aussi sur leur compréhension de la situation et des intentions de leur interlocuteur.

On ne saurait pour autant négliger l'activité exploratoire des enfants. Avant même de pouvoir poser des questions, l'enfant interroge par le pointage l'adulte sur les noms des choses. Plus tard (Bonnet et Tamine-Gardes, 1984), il va utiliser des formes interrogatives pour s'enquérir sur les noms des choses (par exemple *c'est quoi ?* ou *c'est quoi ça ?*) :

Exemple 2.11. Maureen

Mau -[sa sekisa ? sa ?] <chuchoté, en pointant la caméra> « ça c'est qui⁵ ça ? ça ? »

Mère -ça ?

Mau -[m.] <en approuvant d'un mouvement de tête>.

Mère -une caméra avec une petite lumière rouge qui clignote.

et des assertions pour présenter les choses et les noms des choses (*ça*, *ça c'est*, *c'est*) :

Exemple 2.12 Clément

Clément est assis dans une chaise haute, il montre un plat dans la cuisine.

Clé- [seæ se kokot] « c'est euh c'est cocotte »

Mère-c'est qui c'est une ?

Clé- [yn kokot] « une cocotte »

Mère - une poule

Clé- [pul] « poule »

⁵ La forme *qui* est utilisée à la place de *quoi* : cela peut être vu comme une sur-extension dans l'acquisition des outils grammaticaux.

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

La construction du lexique repose également sur l'association des qualités, des événements typiques, des connaissances diverses aux entités identifiées :

Exemple 2.13. Clément

Clément écoute les bruits de la rue

Clé - [moto se biamoto] « moto, c'est b(ru)it à moto »

On retrouve ici l'idée de Nelson (1986; 1996) selon laquelle l'enfant, dans son appropriation du monde, construit des schémas d'événements qui lui permettent d'accéder au sens des mots.

Bien évidemment le lexique du jeune enfant se caractérise également par une certaine créativité. En effet, c'est aussi avant deux ans et demi que l'enfant commence à créer des mots (François, 1977) :

Exemple 2.14. Chloé

Mère - oui, comment ça s'appelle déjà ?

Chl - [bigu] « bigou »

Mère - bigou ? ++ ça c'est original, c'est une figue <rires>

Chl - [ynfig] <sourit> « une figue »

Mère- c'est pas une bigou ! <rires>

François associe ces créations lexicales à l'attention que porte l'enfant au discours et aux mots typiques de ses interlocuteurs. En effet, on peut constater que les enfants s'interrogent sur les usages linguistiques des adultes :

Exemple 2.15 : Pauline

La mère de Pauline ouvre un pot de yaourt

Mère - hop là

Pau - [tadi oplà ?] « t'as dit hop là ? »

La mise en place du lexique ne saurait être en effet dissociée de la façon dont l'enfant s'intègre dans l'ensemble du processus communicationnel. Il n'apprend pas les mots pour les mots mais les mots dans des messages qui ont un sens.

5. La Grammaire

Le développement du lexique est concomitant du développement de la grammaire, comprise comme ce qui dans la mise en mots permet d'exprimer les relations de l'expérience et les relations entre les interlocuteurs. Pour le dire dans les termes de Halliday : « La "grammaire" est le mécanisme linguistique qui lie les sélections de sens émanant des différentes fonctions du langage et les réalise dans une forme structurale unifiée » (Halliday, 1974 : 70).

On s'attachera donc ici aux unités grammaticales dont le rôle est de marquer les fonctions des constituants de l'énoncé (les fonctionnels : prépositions, conjonctions) ou d'indiquer le mode de référence des unités lexicales (les déterminants, les modalités verbales...) et, par ailleurs, à

l'organisation syntaxique, i.e. la façon dont les différents constituants s'agencent, de façon hiérarchisée ou coordonnée, dans l'énoncé.

Entre deux ans et deux ans et demi, les enfants présentent là encore une grande diversité. Cette diversité se manifeste à la fois dans les types d'énoncés et dans les unités grammaticales qu'ils ont à leur disposition.

Certes, on peut dire que pour la grande majorité d'entre eux, ils ont dépassé le stade des énoncés à un terme, où chaque mot est spécialisé dans une fonction (appel, demande, désignation) (Halliday, 1975). Toutefois, même si dans la littérature on a tendance à considérer que l'enfant de deux ans se situe au seuil de la langue adulte, certains ont encore un bon chemin à parcourir dans cette appropriation.

Nous examinerons tout d'abord les différents types d'énoncés que l'on rencontre à cet âge, avant de nous pencher sur la question des unités grammaticales dont disposent ces enfants.

5.1. La syntaxe entre deux ans et deux ans et demi

Vers 27 mois, les enfants présentent une grande variété de types d'énoncés. Néanmoins, certains en sont encore aux structures minimales, avec une dominance des énoncés à un terme - dialogiquement déterminés - avec aussi quelques énoncés à deux termes sans véritable structuration syntaxique

Exemple 2.16 Marc Alain

Mar - [mamā mammam] « maman, m(i)am m(i)am »

Mère-d'abord tu prends le yaourt d'abord yaourt

Mar -hum <en mangeant des frites>

Mère-tu vas manger une cuillère de yaourt à chaque fois d'accord

Mar :- [koka] « coca »

En revanche d'autres enfants présentent des combinaisons qui rappellent, en partie du moins, la langue adulte :

Exemple 2.17 Clément

Clé [tigatotibebe] « (pe)tit gâteau (pe)tit bébé »

(...)

Clé [uladam] « où la dame »

(...)

Clé -[ola bō] « oh là bon »

Mère -oui

Clé [akase] « A cassé »

Mère -t'as cassé

La plupart des énoncés de Clément se laissent décrire comme l'articulation entre une unité d'actualisation appelée « pivot », dans la littérature (Braine, 1963 ; Brown, 1973) (*c'est, oh, là, où*) et une unité lexicale appartenant à un inventaire ouvert (*moto, cocotte, cassé, la dame* -où *la* n'a probablement pas le statut de déterminant, mais est fortement associé à *dame*,

cf. ci-dessous 5.2). Dans quelques cas (« *(pe)tit gâteau (pe)tit bébé* »), l'énoncé est constitué par la combinaison de termes appartenant à un inventaire ouvert. Mais il est encore difficile de parler de structuration ou de hiérarchie entre les constituants, donc d'organisation syntaxique au sens propre du terme.

En revanche ces énoncés peuvent être analysés en termes pragmatiques (ce qu'ils font dans la communication) et sémantiques (quelles significations ils mobilisent). Ainsi on voit qu'ils permettent à l'enfant de dénommer un objet, de s'interroger sur un autre ou de commenter une action. D'un point de vue sémantique, ils correspondent à des prédications à propos d'actants mis en mots (*ladame*) ou implicites (*c'est cocotte, A cassé, oh là bon !*). Dans un seul cas, cet enfant mobilise une unité pour en déterminer une autre (« *(pe)tit gâteau (pe)tit bébé* »).

D'autres enfants présentent au contraire des énoncés simples (voire simplifiés) mais pour lesquels les relations syntaxiques semblent en place.

Exemple 2.18 Chloé

[ʒeplɛ̃ də suk mwa] « *j'ai plein de souc(re) moi* »

ou encore

Exemple 2.19 Olga

[saje saje etape mwa janapy je jajana ãkɔʁ ladæ la ãkɔʁ dø]

« *ça y est, ça y est {est/ai} tapé moi, y en a p(l)us, j'ai y a y en a encore là deux là encore deux* »

On constate ici une plus grande diversité de combinaisons : des structures à prédicat non verbal (*y en a plus, y en a encore*, et des structures à prédicat verbal - *est/ai tapé moi*, sans oublier des énoncés à noyau nominal *la deux, là encore deux*, qui dans ce contexte sont interprétables non plus comme de simples juxtapositions mais comme le fruit d'une véritable combinatoire syntaxique.

L'appropriation par l'enfant des structures minimales de la langue, s'accompagne de la possibilité de complexifier les différents constituants de l'énoncé. C'est le cas des syntagmes nominaux

Exemple 2.20 Chloé

Mèr - parce qu'elle sont grosses quand même

Chl - [aɛplɛ̃pepɛ̃] « A E plein pépins »

ou de la possibilité de produire des expansions ou compléments

Exemple 2.21 Olga

[etõbe tusæ] « *E tombé tout seul* »

Comme ces deux exemples le montrent, l'allongement des énoncés ne suppose pas la maîtrise absolue des structures. Dans les deux cas, le sujet de l'énoncé est absent. Il s'agit de structures à la fois complexes et simplifiées.

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

Cette complexification peut être également constatée au niveau des propositions. Si dans certains cas, les propositions sont simplement juxtaposées

Exemple 2.22 Chloé

[ama : ovat maovāt māʒboku a] <en mâchant> <montre son ventre puis le paquet de figues> « a ma(l) r au ve(n)t(re) ma(l) au vent(re) ma(n)ge beaucoup ah »

on constate également des propositions infinitivales articulées avec des conjonctions de subordination

Exemple 2.23 Olga

[emetea pu met akɔte mamā] « E mett(r)e (l)a pou(r) mett(re) à côté maman »

On observe même les premières pseudo-relatives dans des structures de thématization

Exemple 2.24 Pauline

Mère - tu veux que je le fasse ? <mouvement pour prendre la cuillère>

Pau - [nɔ̃] « non »

Elle retire la cuillère

Pau - [patwa kifɛ] « pas toi qui fais »

Mère - c'est qui alors ?

Pau - [se polinkifɛ] « c'est Pauline qui fait »

De même que des coordinations

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

Exemple 2.25 Ilona

[*ladam elvavøni epqi ekute.*] « la dame elle va venir et puis écouter »

Il n'y a donc pas de maniement syntaxique typique de l'enfant de 27 mois mais une extrême diversité de compétences.

Rappelons, à la suite de François (1987), que chez l'adulte, les énoncés ne se présentent pas généralement sous forme de phrases canoniques du type « Pierre Bat Paul », mais plutôt par des énoncés dont la composition est plus simple, comme « Pierre » en réponse à une question, ou bien par des énoncés plus étoffés, du type « Ce pauvre Paul, il y a Pierre qui est encore en train de le battre », comme annonce. Par ailleurs, si grammairiens et linguistes s'accordent à distinguer énoncés minima et expansions, il n'y a pas nécessairement recouvrement entre simplicité linguistique et ordre d'acquisition des constituants de l'énoncé (Hudelot, 1980).

« Il est normal, rappelle Oléron, que l'énoncé minimal, construction de linguistes visant à mettre de l'ordre dans les formes verbales, concerne une autre simplicité que celle que le jeune enfant peut mettre en pratique quand il commence à s'exprimer » (Oléron, 1976 : 139)

Enfin, on se souviendra que la complexité de la pensée n'est pas en relation directe avec la complexité des énoncés, et que la relation de causalité est tout aussi présente dans la mise en relation par juxtaposition (parataxe), liée par un schéma intonatif « je prends mon parapluie, il pleut ! » que dans la subordination (hypotaxe) « je prends mon parapluie parce qu'il pleut ».

5.2. Les grammaticaux

A partir du moment où se met en place une combinatoire que l'on peut appeler syntaxique, se développent également les unités grammaticales. Certaines, comme les fonctionnels (prépositions, conjonctions) ou les coordonnants et connecteurs (conjonctions de coordinations, certains adverbes comme *alors*, *puis*) explicitent les rapports de subordination et/ou de coordination entre des unités de dimensions diverses, d'autres comme les déterminants, actualisent des unités comme le nom et le verbe et indiquent leur ancrage référentiel ; enfin une partie des pronoms constitue des substituts des noms et a de ce point de vue une raison d'être essentiellement discursive.

Les déterminants du nom

Parmi les unités grammaticales, les déterminants du nom jouent la double fonction d'actualiser syntaxiquement le nom et d'indiquer comment il réfère. Les déterminants sont des constituants obligatoires dans la langue adulte : les noms dits communs ne peuvent être utilisés, en règle générale, sans indiquer s'il s'agit d'un singulier ou d'un pluriel et sans être associés à un article, un possessif, un démonstratif. Corrélativement, ce n'est que quand

l'enfant commence à manier ces unités que l'on peut considérer qu'il distingue les noms des verbes. Mais surtout ces déterminants indiquent la façon dont les noms réfèrent : par exemple, s'agit-il d'un référent nouvellement introduit ou d'un référent connu ?

Toutefois, même quand l'enfant semble posséder le paradigme des déterminants du nom, il n'en maîtrise pas pour autant toutes les valeurs : distinction de genre, singulier vs. pluriel, comptable vs. non comptable, générique, défini, nouveau ... (Karmiloff-Smith, 1977; 1979) . Ces valeurs se mettent en place de manière relativement tardive.

Entre deux ans et deux ans et demi on assiste au tout début de la mise en place de ce paradigme , ce qui se traduit par l'existence de trois cas de figure :

- l'absence de déterminant comme chez Clément ((*pe*)tit gâteau (*pe*)tit bébé) ou chez Marc Alain (*gato kola*) ;

- la présence, assez fréquente encore à cet âge, de présence d'un *filler* (Peters et Menn, 1993; Veneziano et Sinclair, 1997; Peters, 2000), voyelle ou syllabe qui apparaît avant le (proto)nom (comme on a vu dans l'exemple 1 Chloé, *E couteau*). On peut aussi inclure dans cette catégorie les figements qui reprennent la forme du déterminant adulte (*ladame*) Veneziano considère que ces syllabes *fillers* ont un premier statut pré-morphologique (lié à la structure syllabique et au rythme prosodique de la langue cible) puis un second statut proto-morphologique qui correspond à un précurseur indifférencié des déterminants. Vu le niveau de développement langagier des enfants considérés ici on peut dire que ces fillers manifestent en effet le travail que l'enfant fait sur la grammaticalisation des unités linguistiques.

- Enfin, des cas où les marques de la langue adulte sont présentes (même si les caractéristiques morphologiques ne sont pas totalement maîtrisées)

Mère - *qu'est ce qu'il y a là-bas ? + qu'est ce qu'on va voir à {monocourt} ?*

Pau - [*de afa*] <montée de la voix> « *de(s) enfants* »

Si l'on considère les valeurs sémantico-référentielles des déterminants, on peut constater que l'opposition singulier ~ pluriel commence à apparaître avec la maîtrise des articles défini et indéfini. Notons que souvent les jeunes enfants ont recours à « deux » pour manifester une pluralité comptable.

Par ailleurs, quand les enfants commencent à utiliser des déterminants (en alternance avec des fillers ou de l'absence de marque), définis et indéfinis présentent une distribution relativement similaire, avec une légère prééminence cependant pour les définis. Enfin, notons que les démonstratifs sont quasi inexistantes et les possessifs commencent à apparaître, concentrés surtout autour de la première personne . Par exemple : [*mō bavwa*] « mon bavoi(r) »

Fonctionnels et connecteurs

C'est à partir du moment où les structures de base commencent à se mettre en place qu'apparaissent les premiers fonctionnels (François et al.,

1977), c'est-à-dire les mots dont la vocation est d'indiquer la relation syntaxique entretenue par deux unités linguistiques. Ces fonctionnels, absents des structures parataxiques, commencent à apparaître dans des expressions figées. C'est le cas, par exemple, quand les enfants commencent à demander [aki?] (*c'est*) à *qui* ?, et que « à⁶ » n'apparaît pas dans d'autres contextes. C'est d'ailleurs cette préposition qui présente la double caractéristique d'être très fréquente dans la langue adulte et de couvrir un large éventail de significations (spatiale, possessive, dative ...), qui a le plus de chances d'apparaître en premier chez les enfants. A l'âge considéré, elle est de loin la plus fréquente, voire la seule produite. Par exemple : [twa fε fε ē gɛɔ bizu a klemā] « toi fait fai(re) un gros bisou à Clément ».

Suivent après trois autres prépositions, *dans*, *avec*, *pour*, présentes chez les enfants qui commencent à maîtriser les structures syntaxiques : [ty me tu dā tabuʃ] « tu mets tout dans ta bouche »

Enfin, signe du développement des relations spatiales, on peut trouver des usages isolés de prépositions telles que *chez*, *à côté*, ou *sur* : [egad mamā elalapoze syɁ latele] « regarde maman, elle a la posé sur la télé »

De même que les premières occurrences de *de* marquant ici la possession : [ā latādy loli - lamama dɔloli] « {en l'attendu/ en l'entendu} Loli, la maman de Loli »

Plus rares sont encore les fonctionnels qui relient une proposition subordonnée à la principale. Nous avons vu ci-dessus qu'à cet âge commencent seulement à se mettre en place ces relations de subordination, les enfants privilégiant encore la juxtaposition. Les quelques cas que l'on peut relever semblent fonctionner davantage comme des connecteurs, en reliant une réplique à une autre : c'est le cas de *pour* :

Exemple 2.27 Olga

Olg - [aenabli jefεɁ pipi] « {XXX} je faire pipi »

Mère - eh ben t'as la couche.

Olg - [lakuf?] « la couche ? »

Mère mmm

Olg - [puɁ pafεɁ pipi jakuɔt ?] « pour pas faire pipi ia coulotte ? »

et de *parce que* :

Exemple 2.28 Léa

Léa - [vø pa nā ty pøpa māze tu] « veux pas non, tu peux pas manger tout »

Mère -je peux pas manger tout?

⁶ Hormis le fait que /a/ constitue une de ces formes pré- ou proto-morphologiques fréquentes .

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

Léa - [nã pakø la po tu va la mãze] « non, pa(rce) que la peau tu vas la manger »

D'une façon générale, les enfants produisent très peu de connecteurs. Ceux-ci n'apparaissent que chez ceux qui présentent un début de syntaxe. Et le répertoire semble limité à *et*, *après*, *et puis* ... et dans quelques cas exceptionnels *mais* (« *mais c'est pas (g)rave* »):

Exemple 2.29 Léa

Léa - [isapɛl ø ʒyljɛ̃] « i(l) s'appelle euh Julien »

Mère -tu le connaissais pas hein, il vient juste d'arriver. il est gentil?

Léa -[na ẽpaʒãti mɛ main epa ʒãti main] « non est pas gentil mais Ma(r)ine est pas gentil(le) Marine »

Comme on peut l'observer, *mais* n'a pas la valeur adversative, décrite comme première dans les grammaires : il fonctionne comme outil de contraste dans l'énonciation. Cette valeur de particule énonciative (Fernandez, 1994) est également partagée par certaines occurrences de *après* ou *et*. Ce à quoi s'ajoute, la fréquence de certains « petits mots » tels que *hein*, *ben*; *ah* qui marquent plutôt le positionnement énonciatif des enfants : [mwa ʒã vø ẽ̃] « moi j'en veux hein »

Ces particules énonciatives pourraient ainsi constituer des précurseurs des connecteurs, l'enfant privilégiant l'enchaînement et le positionnement dans le dialogue à l'articulation plus spécifiquement sémantique.

Les modalités verbales

Pour maîtriser le système verbal du français, l'enfant doit dominer au moins trois types de problèmes dont chacun répond à un ensemble de compétences spécifiques. Il doit posséder un certain savoir conceptuel de ce qu'est la temporalité, c'est-à-dire être capable aussi de situer les uns par rapports aux autres des événements successifs ou concomitants et de les localiser comme ayant eu lieu dans le passé, se déroulant dans le présent ou devant avoir lieu dans le futur : ce qui suppose pour le moins un mode de représentation des événements (Piaget, 1997 [1937]), qui, sans être nécessairement langagier, se manifeste surtout dans les conduites verbales. Il doit en outre s'approprier les formes de l'expression de la temporalité. Or le temps, s'il s'exprime verbalement par la conjugaison des verbes, se manifeste également de bien d'autres façons : par des adverbes, comme *hier*, *demain*, *maintenant* ou *après*, par des conjonctions, comme *quand*, *avant que*, ou encore par des termes lexicaux spécifiques, *le jour*, *la nuit*, *le soir* ou *le matin*, ou les jours de la semaine, les mois, les saisons, etc. Enfin, il devra intégrer les nombreuses variations contextuelles qui se répercutent tant sur la forme de la désinence que sur celle de la forme du lexème verbal.

Bien qu'en français les modalités du verbe soient, en première instance, dévolues à l'expression de la temporalité, celle-ci n'est pas la seule catégorie

pertinente quand on se réfère aux procès et à leur déroulement. On sait, pour prendre un exemple simple qu'en français, entre *ça y est, j'ai fini ma soupe* et *attends, je finis ma soupe*, il n'y a pas une différence de **temps**, puisque les deux événements sont concomitants au moment de l'énonciation, mais une différence **d'aspect** : dans le premier cas, l'activité est dans un état d'achèvement (*accompli*), tandis que dans le second elle n'est pas achevée (*inaccompli*).

La question de l'expression de la temporalité chez l'enfant est encore très débattue. Toutefois, une majorité des auteurs s'entendent pour considérer trois choses. Tout d'abord, comme pour d'autres grammaticaux, l'enfant n'apprend pas le signifié en même temps que le signifiant, la présence de marques telles que /e/ (é, er, ai(t) ?) ne signifie pas nécessairement la maîtrise des modalités verbales telles que passé composé, infinitif ou imparfait. Ensuite, l'enfant n'applique pas systématiquement les possibilités linguistiques à l'ensemble des unités de la langue. Au contraire, il acquiert les unités grammaticales dans des conditions lexico-sémantiques favorables, en affinités avec des lexèmes privilégiés, opposant par exemple « des lexèmes impliquant non la catégorie abstraite de temps mais celle, concrète d' "absence-après-présence" : "cassé", "fini", "a pu", etc. (François, 1987 : 217). Enfin, lorsque l'enfant commence à utiliser ces marques spécifiquement verbales pour marquer la durée, il commence par marquer des oppositions aspectuelles avant de marquer des oppositions temporelles.

Si, à la suite de Reichenbach (1947), on distingue le moment auquel le locuteur s'exprime (temps de l'énonciation), le moment se déroule (le temps comme référence) et le temps comme objet de discours (temps de l'événement), on peut, en suivant par exemple Weist (1986) et K. Nelson (1991), présenter le développement de l'expression de la temporalité chez l'enfant en quatre phases.

Dans une première phase, le langage de l'enfant présente un système qui est adhérent au moment de la parole et donc dans lequel il n'y a pas de distinction entre le moment de la parole, le moment référentiel et celui de l'événement (Sabeau-Jouannet, 1973 ; 1977).

Dans un second temps, l'enfant va différencier, dans son discours, le temps de l'événement discursif du temps de la parole, mais la référence temporelle est toujours liée au moment de l'énonciation. De ce fait, l'enfant peut référer à un temps du passé, mais ne peut pas le localiser par rapport à un autre temps que le temps présent.

Dans un troisième système, le temps du discours peut être différent du temps de l'énonciation, par exemple par l'utilisation d'un adverbe comme *hier*, mais le temps référentiel est toujours lié au contexte du temps référentiel.

Enfin, le temps référentiel peut être construit indépendamment du temps de parole, et le temps de l'événement peut se trouver disjoint à la fois du temps de référence et du moment de l'énonciation. Comme lorsque l'enfant dit

« quand mon frère n'était pas encore né, je dormais dans la chambre de mon frère » (Nelson, 1991).

On le sait, cette appropriation est progressive et son achèvement, qui s'étend bien au-delà des toutes premières années, ne sera pas encore totalement maîtrisée au moment, où, dans nos sociétés, les enfants commencent à écrire.

Comme nous l'avons à maintes fois souligné, la troisième année est une période où l'enfant s'approprie la base du système morphosyntaxique de la langue de son entourage, mais en la faisant encore fonctionner d'une façon que l'on peut dire simplifiée, en ce double sens d'abord qu'il ne recourt qu'à une partie seulement de chaque sous-système et d'autre part que son emploi d'une forme similaire à celle de l'adulte ne signifie pas pour autant la maîtrise de la structure impliquée.

Notons tout d'abord que les formes, même chez les enfants qui manient des structures relativement complexes, sont encore assez incertaines. Ainsi, comme on l'a remarqué pour les déterminants, des voyelles qui se présentent devant le verbe peuvent avoir un statut proto-morphologique : ainsi on trouve de façon indifférenciée [e] devant des formes telles que [kase] ou [viviej]

Exemple 2.30 Clément

[ekase] « {est / eu } cassé »

Exemple 2.31 Chloé

[evivjɛj] « E vivieille »

La majorité des travaux (cf. Sabeau-Jouannet, 1973, 1977) portant sur le développement du français notent la présence, dans la troisième année, à côté des formes du présent, uniquement les formes du Passé Composé et celle du Futur dit proche construit avec *aller*, ainsi que du futur en *r*. Nous en avons déjà rencontré quelques exemples ([bēsɣ ova uvɛi] ε kuto] pour « bien sûr on va ouvrir avec un couteau » ; : [ladam ɛlvavøniɛ epɥi ekute] .pour « la dame elle va venir et puis écouter » ; :[etōbe tusæ] pour « est tombé tout seul » ; : [βəgaβ zɛfini] pour «regar(de) j'ai fini » ; [ɛapɛ zɔβadɔt] pour « et après -z-aura d'au(t) » Mais les valeurs semblent le plus souvent aspectuelles : inchoatives (actions sur le point d'être réalisées) ou accomplies. En revanche d'autres énoncés relèvent plutôt d'une valeur temporelle ; notons cependant que celle-ci est étayée ou confirmée par les connecteurs *et puis* ou *après*.

Les pronoms

Si on suit une description grammaticale classique, il est usuel de distinguer les pronoms personnels, d'une part et les pronoms démonstratifs, possessifs, indéfinis, d'autre part. Toutefois, cette distribution ne prend pas en compte les caractéristiques référentielles des pronoms. Si l'on suit Benveniste (1966a et b), il est plus pertinent d'opposer les pronoms qui réfèrent aux personnes de l'interlocution (*je, tu, mais aussi nous ou vous*), et qui ont un

fondement déictique (déterminé par l'acte d'énonciation) de ceux qui réfèrent à des objets de discours (la non-personne pour Benveniste, comme *il* ou *elle*, mais aussi les démonstratifs, les possessifs, etc).

L'emploi des pronoms est encore très fluctuant vers deux ans. Certains enfants n'en présentent (quasiment) aucun. D'autres alternent utilisation et omission.

La personne

Quand les enfants réfèrent à eux-mêmes on peut relever (Morgenstern, Brigaudiot et Nicolas, 1994 ; 1996) différents cas de figure :

- l'absence de marque (le cas le plus fréquent) : nous l'avons vu chez Chloé, exemple 1, malgré la relative complexité de son énoncé : [sepa koma la uvβiβ]
- des voyelles pré-verbales (cf. Chloé, toujours exemple 1 [avø] ;
- l'usage du prénom, présent chez quelques enfants dont Pauline (cf exemple 24 : [sepolinkife] *c'est Pauline qui fait* .
- le recours au pronom tonique : [mwa fini mwa fini əbibjō!] « moi fini moi fini E *bib(er)on* »
- enfin la marque *je* /ʒə/, soumise bien entendu à des variations de forme : [ʒegutpa] « jé goûte pas ; [zetal ləbæ] « z'étale le beu(rre) »

La référence à l'interlocuteur est le plus souvent liée à l'expression d'ordres ou d'interdictions. Elle se manifeste ainsi dans les (proto)formes de l'impératif (*attends ! regarde !*) mais peut apparaître également de façon explicite dans sa forme clitique : [ty me tu dã tabuʃ] « tu mets tout dans ta bouche » ou dans sa forme tonique (cf. exemple 24 : Pauline [pa twa kife] « pas toi qui fait »).

Remarquons quelques rares occurrences de *on* ou *nous* : [ōéret]anu] « on E re(s)te (chez) A nous »

Objet de discours

Le premier pronom que les enfants utilisent pour référer aux objets de discours est le pronom démonstratif *ça*. Ce pronom, déictique, sert à désigner des objets, à attirer l'attention de l'interlocuteur, surtout à l'interroger sur le monde. Nous l'avons vu par exemple chez Maureen - exemple 11 [sa sekisa ? sa ?] « *ça c'est qui ça ?* ».

Mais la première moitié de la troisième année correspond au moment où se mettent en place les pronoms de troisième personne. Comme on l'a noté, on rencontre encore des énoncés à prédicat verbal pour lesquels le sujet est absent, la continuité référentielle étant assurée par le rapport aux énoncés précédents : [epapase] « (le chien) est pas passé »

Cependant, la troisième personne apparaît relativement souvent : [ilela !] « il est là »

Ce pronom peut également se présenter sous la forme de la seule consonne /l/ : [leu ?] « (el)le est où? » ou de la seule voyelle /i/ ou /ɛ/ : [tavy

eafatigé ē] « t'as vu e(lle)a fatiguée hein », voire dans d'autres comme le pronom adverbial « en » : [ã māzyn] « en mange une »

[ã māzyn] « en mange une »

Alors que les pronoms possessifs sont pour ainsi dire inexistant, on rencontre des pronoms indéfinis : [eapʁε zoʁa dot] « et après -z-aura d'au(t) »

Surtout, les enfants de cet âge présentent une grande variabilité interindividuelle sur le plan des marques pronominales. Certains n'en présentent que très peu (et on ne verra que les premières formes d'auto-référence (moi), alors que ceux qui rentrent dans la syntaxe de l'adulte manient de façon fluctuante encore ce sous-système de la langue adulte.

D'une façon générale, et pour conclure ce parcours des dimensions syntaxiques et grammaticales, il apparaît que l'extrême diversité est encore la règle au début de la troisième année. Surtout, ces exemples montrent bien s'il en était besoin, que l'on ne peut dire, suivant une logique propre aux grammaires, que l'enfant va des formes simples aux formes dites complexes. Pas plus qu'il n'attend d'avoir maîtrisé parfaitement la forme et les contraintes combinatoires des signes linguistiques pour produire des énoncés simples, il n'est pas nécessaire qu'il maîtrise totalement les énoncés simples pour en arriver aux énoncés complexes. En d'autres termes, il est difficile de se donner des indices de complexité syntaxique rendant compte de manière univoque d'une maîtrise progressive des capacités linguistiques du jeune enfant.

De même, il est nécessaire de rappeler que le fait de commencer à utiliser certains outils grammaticaux n'implique pas nécessairement que l'enfant maîtrise pleinement leur fonction. Ces outils sont d'abord acquis dans des contextes privilégiés (en affinité avec les caractéristiques sémantiques ou pragmatiques du contexte), avant de se généraliser et de se spécialiser. Mais c'est justement parce qu'il peut commencer à les manier de cette façon simplifiée que l'enfant s'approprie progressivement l'ensemble des valeurs et des potentialités de la langue.

6. Le niveau pragmatique : référence et valeur des énoncés

L'accent mis jusqu'à maintenant sur les « formes » de la langue et du maniement linguistique ne saurait cependant nous faire oublier le fait que l'enfant parle pour communiquer. Et que cette dimension communicationnelle précède et préfigure l'acquisition des formes linguistiques (Cf. Chapitre 1). Nous présenterons ici successivement la question de la référence que l'enfant construit dans son discours et celle de la valeur ou de la fonction des énoncés enfantins dans la communication.

6.1. Référence

On considère souvent (Hickmann, 2000) que le premier mode de référence des enfants est le mode déictique, c'est-à-dire dépendant de l'acte, du moment et du lieu d'énonciation. C'est ce que nous avons vu pour l'expression de la temporalité. On considère, en général, que les jeunes enfants réfèrent d'abord aux objets présents dans la situation d'énonciation avant d'évoquer des objets ou événements absents. De fait, nous avons noté que le premier pronom utilisé par l'enfant, et de façon massive, c'est le pronom démonstratif, *ça*, qui est le premier équivalent langagier du pointage et correspond à la désignation d'un objet présent sous les yeux des interlocuteurs. On peut également constater (cf. les différents exemples exposés ici) que les enfants parlent souvent d'eux-mêmes ou de leur interlocuteur.

Toutefois, au début de la troisième année, les enfants manifestent une évolution importante par rapport à ces présupposés. Veneziano (Veneziano et Sinclair, 1995 ; Veneziano, à paraître) a montré que la référence à des objets absents débute assez tôt dans le développement langagier de l'enfant. Pour les enfants que nous avons considérés ici, l'évocation d'objets absents n'est pas rare et elle n'est pas nécessairement liée à la maîtrise de structures syntaxiques :

Exemple 2.32 Clément

Clément mange le chocolat

Clé] « A balei(ne) »

Mère [la baleine.tu veux aller jouer sur la baleine

Clé . « oui A balei(ne) »

Cette capacité semble plutôt liée à la dynamique dialogique qui s'instaure dans la dyade :

Exemple 2.33 Maxime

Maxime a regardé par la fenêtre

Mère - qu'est ce que t'as vu ?

Max - [ipati pititkasõ] « I pa(r)ti petit ga(r)çon »

Par ailleurs, on peut noter également qu'à cet âge des liens spécifiquement discursifs commencent à se mettre en place. Ainsi même si les objets auxquels ils font référence sont présents dans la situation, les enfants relient leurs énoncés à ceux de l'adulte et construisent ainsi les premières relations anaphoriques⁷ : les pronoms de troisième personne sont utilisés de façon majoritaire pour faire référence à un objet de discours préalablement mentionné par l'interlocuteur, qu'il s'agisse d'un objet présent ou absent :

Exemple 2.34 Pauline

⁷ Une recherche explore spécifiquement cette question chez des enfants âgés entre 1 ;8 et 3 ans. (Cf. (Salazar Orvig et al., à paraître 2003).

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

Mère - *ah oui la porte de la salle de bain, elle est fermée ouais.
pourquoi ?*

Pau - [*pakə ladam apɛã saduʃ*] « *pa(rce) que la dame A prend sa
douche* »

Mère - *la dame elle prend sa douche ?*

Pau - [*we*] « *ouais* »

Mère - *ah bon ? et qu'est ce qu'elle va faire après ?*

Pau - [*ɛl va pɛãd saduʃ*] « *elle va prend(re) sa douche* »

Ainsi il apparaît que, sur le plan des objets de discours, les choses sont également complexes. Certains enfants du moins commencent à présenter un mode de référence qui ne s'appuie pas sur le *hic et nunc* de la situation ; ils développent à la fois la possibilité d'avoir un discours sur l'absent et la possibilité de construire des liens intra-discursifs. Les bases sont là pour la mise en place, à partir de trois ans des conduites monologiques .

6.2. Valeur des énoncés : actes de langage ou mouvements dialogiques

Avant tout, les énoncés de l'enfant ont une valeur dans l'échange et dans l'interaction : l'enfant attire l'attention de l'adulte, demande quelque chose, exprime son étonnement, donne un nom à un objet ... Cette valeur, que la tradition pragmatique (Austin, 1970; Searle, 1972) appelle *illocutoire* , correspond à ce que l'on fait en parlant.

De nombreux auteurs s'accordent pour considérer que des précurseurs de ces valeurs illocutoires sont présents dans la communication non verbale (Bates, Camaioni et Volterra, 1979) ainsi que dans les premières vocalisations et les premiers mots (Dore, 1974 et 1975; Halliday, 1974 et 1975; Ninio et Snow, 1996; Marcos, 1998) . Ainsi dès la fin de la première année des productions proto-linguistiques - présentant une régularité de forme et d'inscription contextuelle - correspondent à des fonctions régulatrices, instrumentales, expressives, soit à des proto-actes de langage. Avec les premiers mots, ce premier répertoire se développe : Dore, par exemple, parle d'«actes de langage primitifs» comprenant une expression référentielle rudimentaire et une force illocutoire primitive, qui n'est pas encore exprimée par des moyens linguistiques autres que l'intonation.

Alors que l'entrée dans la combinatoire linguistique implique pour Halliday le passage des fonctions du proto-langage à la tripartition fonctionnelle de l'énoncé de l'adulte (où tout énoncé remplit à la fois une fonction idéationnelle, une fonction interpersonnelle et une fonction textuelle), pour Dore celle-ci suppose la mise en place des actes de langage à part entière. Toutefois, pour cet auteur il est nécessaire de considérer ceux-ci dans le cadre du dialogue.

En s'inscrivant dans la lignée de Dore et de l'interactionnisme, Ninio (Ninio et Snow, 1996) étudie également les premiers actes communicatifs.

Ainsi elle relève entre 10 et 12 mois des réponses affirmatives ou négatives, des refus, des appels d'attention, des propositions d'activités, des exclamations de surprise, des énoncés accomplissant des actions dans des jeux, des assertions sur un objet d'attention conjointe ... Ce répertoire se diversifie de façon exponentielle entre 12 et 32 mois, la classification proposée par Ninio permettant de suivre non seulement l'apparition des grandes catégories telles que l'assertion, la question, la requête mais aussi et surtout leurs variétés selon leur objet (ainsi les réponses à des questions en *qu'est-ce que ?* sont antérieures à des réponses à des question en *qui ?* ou en *où ?*).

En s'appuyant sur une classification searlienne, Marcos (1998) montre que très tôt l'enfant modifie son message en fonction de son interlocuteur et des réponses de celui-ci. Cette adaptation manifeste l'inscription des connaissances pragmatiques dans le cadre plus large de la connaissance et de la compréhension des situations sociales. L'importance des situations de communication « formatées » (Bruner, 1984) dans l'appropriation par l'enfant de ces valeurs communicatives nous rappelle que les valeurs illocutoires ne constituent pas un aspect supplémentaire du sémantisme des énoncés, mais qu'elles sont fortement dépendantes du contexte communicationnel. C'est pourquoi nous préférons parler quant à nous de mouvements dialogiques.

Au début de la troisième année, et sans préjuger de ce qui sera traité dans les chapitres suivants, les enfants présentent déjà un important répertoire de mouvements dialogiques. Ceci est vrai si l'on considère tout d'abord le niveau plus général de description de grandes catégories, en prenant en compte à la fois la classification searlienne et l'inscription de ces énoncés dans l'échange : assertions, questions, requêtes, réponses, expressifs, phatiques, promesses ...

Alors que les requêtes ou les demandes sont probablement les mouvements les plus précoces, ils ne sont pas très fréquents dans le corpus considéré, compte tenu de la situation de goûter, dans lequel c'est plutôt la mère qui propose. En effet, dans ce cadre les enfants produisent plus souvent des réponses positives aux propositions de leur mère

Exemple 2.35 Lucie

Mère -tu veux un verre de jus d'orange?

Luc- [m]

ou des refus,

Exemple 2.36 Alexandrine

Mère -goûte la un peu, tu as rien mangé.

Alex - [nã øgutpa] « non E goûte pas »

que des requêtes, relativement peu fréquentes :

Exemple 2.37 Elodie

Elo [ãkɔʁ dəlo] « encore de l'eau »

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

Ces demandes peuvent également se manifester par le biais de l'expression du désir (cf. Ex. 1 Chloé : *A veux.*) On a même vu des énoncés qui peuvent être interprétés comme des requêtes indirectes (Ex 1 : Chloé : *sais pas comment la ouvrir*)

On trouve également des propositions ([mamã osi] « maman aussi ») et des interdictions

Exemple 2.38 Léa

Mère - *maman elle peut le manger maman?*

Léa - [wi] « oui »

Mère *tout?*

Léa - [(XX)]

Mère - *comment?*

Léa - [vøpa nã ty pøpa mãzetu] « *veux pas, non tu peux pas manger tout* »

Les questions, en revanche, sont nombreuses : comme les différents exemples présentés jusqu'ici le montrent il s'agit de demandes d'information (*est où lamadam ?*), de dénomination (*c'est qui ça ?*), voire de demandes d'explication - justification

Exemple 2.39 Léa

[pukwa ty-ty-tymapi □ ēgato?] « *pourquoi tu tu tu m'a p(r)is un gâteau ?* »

Elles peuvent également se présenter comme des demandes de confirmation d'interprétations ou explications proposées par l'enfant, comme dans l'exemple 29, que nous reprenons :

Exemple 2.40 Olga

Olg - [aena blije fεB pipi] « {A E n'a {envie} faire pipi »

Mère -*eh ben t'as la couche.*

Olga -[lakuſ ?] « *la couche ?* »

Mère -*mmm*

Olga -[puB pa fεB pipi jakuloſ ?] « *pour pas faire pipi ia coulotte ?* »

[puB pafεB pipi ebibjō?] « *pour pas faire pipi E bibe(r)on ?* »

Ces questions constituent des indices importants de la mise en place, à cette période, des conduites explicatives ou justificatives.

On constate également une importante diversité des énoncés assertifs. Certains enfants présentent une dominance d'énoncés de réponse :

Exemple 2.41 Marc Alain

Mère - *qu'est ce que tu vas manger hein?*

Mar : [danan] « *danone* »

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

D'une façon générale les assertions des enfants s'appuient souvent sur l'enchaînement dialogique et sont le produit d'une activité conjointe de l'enfant et sa mère (Marcos, 1999) :

Exemple 2.42 Julien

Jul -[madam] « madame »

Mère -oui la dame elle est sur le balcon . ++ j'te dis elle va revenir tout à l'heure

<les deux regardent vers le balcon>

Jul -[madam e i kakō] « madame est l balcon »

D'autres enfants, en accord avec leur développement langagier, produisent des assertions qu'ils prennent en charge totalement

Exemple 2.43 Ilona

Mère tu voudras une brioche après ?

Ilo -[wi] « oui »

Mère -bon

Ilo - [mamā εleate !] « maman elle E a(che) té ! »

Mère qu'est-ce qu'elle a maman ?

Ilo -[mamā εleate de bɛijoʃ !] « maman elle E a(che)té des brioches ! »

Ces catégories illocutoires ne se donnent jamais sous une forme « pure ». Comme nous l'avons vu pour les questions, ces mouvements dialogiques actualisent des conduites différentes (demande d'information, de confirmation, de dénomination ..), que l'on peut assimiler aux genres discursifs tels qu'ils se manifestent plus tard dans le monologue : raconter, expliquer, argumenter, par exemple. Cette appropriation des genres, avant même de produire des séquences longues monogérées, est notable si l'on observe les différents types d'assertions. Ainsi on peut relever des constats (« moi, {tombé/ tomber} E {tombé/tomber} », des commentaires de l'action : « A mange » <l'enfant met sa cuillère dans le pot et mange>, des commentaires évaluatifs (*oh là bon !*), des énoncés de type narratif (« *maman elle E a(che)té des brioches !* ») ; des explications-justifications (« *non, pa(rce) que la peau tu vas la manger* »), des dénominations (« *c'est euh c'est cocotte* »), etc.

Cette diversité de valeurs des énoncés produits par les enfants montre que l'appropriation des genres discursifs n'a pas comme préalable la possibilité de produire des tours de parole longs ou complexes. C'est d'abord dans le dialogue que celui-ci s'approprie les différentes façons de parler. En effet, le dialogue est également premier au sens où le monologue n'est pas simplement un discours long monogéré, dans la mesure où, comme le dit François :

« Dans le monologue, le dialogue n'a pas purement et simplement disparu pour faire place à l'aisance du « discours long », il est devenu dialogue fictif ou « idéal », toujours marquée dans l'organisation même du

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

langage et éventuellement de la langue » (François, 1987 : 230) .

Les enfants de 2 ans, avec ces acquis, se trouvent donc prêts pour entrer dans les conduites monogérées, telles que le récit ou l'argumentation.

S'approprier les genres c'est aussi s'approprier le mode de fonctionnement du dialogue. En effet, de même que l'on peut dire que le monologue est empreint de dialogue, de même un dialogue présente des caractéristiques que l'on réserve d'ordinaire au seul monologue, et dont rend compte pour partie la notion de genre discursif. D'une part, il existe bien des genres spécifiquement dialogiques, comme la conversation, le dialogue scolaire, le dialogue dans le jeu, pour n'en citer que quelques-uns, d'autre part, le dialogue en tant que macro-genre présente, sur le plan organisationnel, des particularités : il en est ainsi de la structure des échanges et des relations de continuité globales et locales dans l'enchaînement entre répliques.

Ainsi, lorsque l'on parle, on s'adresse à quelqu'un en lui disant quelque chose au sujet de quelque chose (présente ou absente) pour lui montrer, l'interroger ou lui faire faire quelque chose. Mais, comme le rappelle François, « chacun de ces « actes » comporte des « sous-actes » intégrés » (François, 1987 : 231 sq.). En d'autres termes, un énoncé comporte au moins trois dimensions : la première, qu'on peut appeler modalité discursive (interroger, répondre, ordonner, appeler, etc.); la seconde, que l'on peut appeler thématique, dans la mesure où parler n'est pas simplement prononcer des suites d'énoncés bien formés mais aussi une conduite de « parler de » ; et la troisième qui consiste en ce que proférer un énoncé, c'est toujours adopter un certain « point de vue ».

Dans les chapitres qui suivent nous aurons l'occasion d'examiner comment les jeunes enfants s'approprient les conduites dialogiques sous ces différentes facettes.

Références

- Austin, J. L. (1970), (1^e ed 1962), *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : le "développement lexical précoce". In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage.*, Vol I. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans. Paris : PUF.
- Bassano, D. et Mendès-Maillochon, I. (1994). Early grammatical and prosodic marking of utterance modality in French : a longitudinal case study. *Journal of Child Language*, 21, 649-675.
- Bassano, D. et Mendès-Maillochon, I. (1995). L'émergence de la modalité de phrase dans le langage : de la prosodie à la grammaire. *Enfance*, 2, 187-204.

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

- Bates, E., Camaioni, L. et Volterra, V. (1979). The acquisition of performatives prior to speech. In E. Ochs et Schieffelin, B. (Eds.), *Developmental pragmatics* Cambridge : Cambridge University Press.
- Bates, E., Dale, P.S. et Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher et B. Mc. Whinney (Ed.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Benveniste, E. (1966a). La nature des pronoms. Problèmes de linguistique générale. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1966b). Structure des relations de personne dans le verbe. Problèmes de linguistique générale. Paris : Gallimard.
- Bernicot, J. et Roux, M. (1998). La structure et l'usage des énoncés : comparaison d'enfants uniques et d'enfants seconds-nés. In J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-jaminet G. Babelot, *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Bloom, L., Lightbown, P. et Hood, L. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, Serial 160.
- Bonnet, C. et Tamine-Gardes, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Boysson-Bardies, B. de (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.
- Braine, M. D. S. (1963). The ontogeny of English phrase structure : the first phrase. *Language*, 39, 3-13.
- Brown, R. (1973). *A first language : the early stages*. Cambridge, MA, : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1984). Contexts and formats. In M. e. P.-L. B. Moscato, G. (Ed.), *Le langage. Construction et Actualisation*. Rouen : Presses de l'Université de Rouen.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, E. (1995). Later lexical development and word formation. In P. Fletcher P et B. Mc. Whinney (Ed.). *The Handbook of Child Language*. Oxford : Blackwell.
- Crystal, D. (1986). Prosodic development. In P. Fletcher et M.Garman (Eds.), *Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 343-350.
- Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 21-40.
- Fernandez, M. M. J. (1994). *Les particules énonciatives dans la construction du discours*. Paris : PUF.
- Foster, S. H. (1990). *The communicative competence of young children*. London : Longman.

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

- François, D. (1977). Du pré-signe au signe. In F. François, D. François, S. Marc. et E. Sabeau-Jouannet (Eds.), *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*. Paris: Larousse.
- François, F. (1987). Morphologie, syntaxe, discours. in J. A. Rondal et J.-P. Thibault. (Eds.), *Problèmes de psycholinguistique*. Bruxelles : Mardaga.
- François, F., François, D., Marc, D. et Sabeau-Jouannet, E. (1977.). *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*. Paris : Larousse.
- Halliday, M. A. K. (1974). La base fonctionnelle du langage. *Langages*, 34, 54-73.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London : Longman.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage... Vol 2 : Le langage en développement. Au delà de trois ans*. Paris : PUF
- Hudelot, C. (1980). Qu'est-ce que la complexité syntaxique ? L'exemple de la relative. *La Linguistique*, 16, 2.
- Karmiloff-Smith, A. (1977). Développement cognitif et acquisition de la plurifonctionnalité des déterminants. In J.-P. Bronckart, P. Malrieu, M. Siguan Soler, H. Sinclair de Zwart, T. Slama-Cazacu et A. Tabouret-Keller (Eds.), *La genèse de la parole, Symposium de l'Association de Psychologie scientifique de langue française*, Paris : PUF.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Konopczynski, Gabrielle (1986) Vers un modèle développemental du rythme français : problèmes d'isochronie reconsidérés à la lumière des données de l'acquisition du langage. *Bulletin de l'Institut de Phonétique de Grenoble*, 15, 157-190.
- Konopczynski, G. (1990). *Le langage émergent : Caractéristiques rythmiques*. Hambourg : Buske Verlag.
- Konopczynski, G. et Vinter, S. (1994). Acquisition du rythme français : comparaison enfant entendant/enfant sourd.. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 11, 119-134.
- Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage. Formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.
- Marcos, H. (1999). Conversational support for assertives in Young Children, VIIIth International Congress for the Study of Child Language. *San Sebastian*. 12-16 Juillet.
- Marcos, H., Ryckebusch, C ; et Rabain, J. (2003). Adult responses to young children communicative gestures : joint achievement of speech acts. *First Language*, 23, 2, 213-237.
- Morgenstern, A., Brigaudiot, M., et Nicolas, C. (1994). Me found it, I find it, à la recherche de "je" entre deux et trois ans. *Faits de Langues*, 3, 123-130.
- Morgenstern, A., Brigaudiot, M. et Nicolas, C. (1996). "Guillaume i va pas gagner, c'est d'abord maman": Genesis of the first-person pronoun". In:

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

- C.E. Johnson et J.H.V. Gilbert (Eds), *Children's language*, Vol. 9. LEA : Mahwah, NJ.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 1-2, serial 149.
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development : implications for development and language.. *Developmental Psychology*, 17, 170-187.
- Nelson, K. (1986). *Event Knowledge : structure and function in development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. (1991). The matter of time : Interdependencies between language and thought in development. In S. A. Gelman et J. P. Byrnes, (Eds.), *Perspectives on language and thought: interactions in development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind.* Cambridge : Cambridge University Press.
- Nelson, K., Baker, N., Denninger, M., Bonvillian, J. et Kaplan, B, J. (1985). « Cookie » vs. «Do-it-again » : imitative-referential and personal-social-syntactic-initiating styles in young children. *Linguistics*. 23, 3.
- Ninio, A. et Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder : Westview Press.
- Oléron, P. (1976). L'acquisition du langage. In H. Gratiot-Alphandéry et R. Zazzo (Eds.), *Traité de psychologie de l'enfant. Les modes d'expression*. Paris: PUF. 6, 75-212.
- Peters, A. M. (2000). Filler syllabes : what is their status in emerging grammar ? *Journal of Child Language*, 28, 229-242.
- Peters, A. M. et Menn, L. (1993). False starts and filler syllabes : ways to learn grammatical morphemes. *Language*, 69, 4, 742-777.
- Piaget, J. (1977) [1937] *La Construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. New York : Free Press.
- Sabeau-Jouannet, E. (1973). L'expression des modalités aspectivo-temporelles et son évolution chez des enfants de deux à quatre ans. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 9, 91-100.
- Sabeau-Jouannet, E. (1977). L'expression de l'organisation spatiale et temporelle, son évolution chez des enfants de 2 à 5 ans. In F. François, D. François, E. Sabeau-Jouannet, et M. Sourdot (Eds.), *Syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris : Larousse
- Salazar Orvig A., Fayolle, V., Hassan, R., Leber-Marin, J., Marcos, H., Morgenstern, A., Parès, J. et Rabain-Jamin, J. (à paraître) Emergence des marqueurs anaphoriques : le cas des pronoms, CALAP, 24.
- Searle, J. R. (1972), (Edit. orig. 1969). *Les actes de langage*. Paris: Hermann.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs. A case study of early grammatical development*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hudelot C et Salazar Orvig A (2004) Conduites langagières enfantines au début de la troisième année in Marcos, H, Salazar Orvig et al. *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris, L'Harmattan, 45-78

- Tomasello, M. (2000). The social pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, 10, 4, 401-413.
- Veneziano, E. (1997). Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue, et A. Trognon (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage.*, Vol I: Le langage en émergence. De la naissance à trois ans. Paris, PUF.
- Veneziano, E. (2001), Displacement and informativeness in child directed talk, *First Language*, 63, 323-356.
- Veneziano, E. et Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language : the appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22, 557-581.
- Veneziano, E. et Sinclair, H. (1997). From surface inward : a discontinuous continuity in the emergence of grammatical morphemes. *Archives de Psychologie*, 65, 107-116.
- Weist, R. M. (1986). Tense and aspect. In P. Fletcher et M. Garman (Eds.), *Language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 356-374.