



**HAL**  
open science

**Grammaticalisation du langage de l'enfant : processus interactionnel d'appropriation des articles et des clitiques sujets chez des enfants francophones entre 1 et 3 ans.**

Tiphanie Bertin

► **To cite this version:**

Tiphanie Bertin. Grammaticalisation du langage de l'enfant : processus interactionnel d'appropriation des articles et des clitiques sujets chez des enfants francophones entre 1 et 3 ans.. Linguistique. Université Nancy 2, 2011. Français. NNT: . tel-01417179

**HAL Id: tel-01417179**

**<https://hal.science/tel-01417179>**

Submitted on 15 Dec 2016

**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.

NANCY – UNIVERSITE  
ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, TEMPS ET SOCIETE »  
U.F.R SCIENCES DU LANGAGE  
ATILF – CNRS

**Thèse** présentée en vue de l'obtention du  
Doctorat en **Sciences du Langage**

Par

**Tiphanie BERTIN**

**GRAMMATICALISATION DU LANGAGE DE L'ENFANT :  
PROCESSUS INTERACTIONNEL D'APPROPRIATION DES  
ARTICLES ET DES CLITIQUES SUJETS CHEZ DES ENFANTS  
FRANCOPHONES ENTRE 1 ET 3 ANS.**

Volume I

Sous la direction de  
**Monsieur le professeur Denis APOTHELOZ**  
**Madame le professeur Anne SALAZAR-ORVIG**  
**Madame Emmanuelle CANUT**

Soutenue le 3 décembre 2011

**JURY**

Monsieur Denis APOTHELOZ, Professeur, Nancy-Université (directeur)  
Madame Emmanuelle CANUT, Maître de Conférences, Nancy-Université (co-directrice)  
Madame Harriet JISA, Professeur, Université Lyon 2 (rapporteur)  
Madame Marianne KILANI-SCHOCH, Maître d'enseignement et de recherche, Université de  
Lausanne  
Madame Aliyah MORGENSTERN, Professeur, Université Paris 3 (rapporteur)  
Madame Anne SALAZAR-ORVIG, Professeur, Université Paris 3 (co-directrice)



## REMERCIEMENTS

Je tiens ici à exprimer toute ma reconnaissance aux personnes qui m'ont soutenue pendant ce parcours, tant d'un point de vue scientifique que d'un point de vue humain. Mes remerciements s'adressent plus particulièrement :

A Monsieur le Professeur Denis Apothéloz,  
pour avoir accepté de diriger ce travail, pour la confiance qu'il m'a accordée et pour m'avoir guidée dans mes recherches avec ses précieux conseils.

A Madame le Professeur Anne Salazar-Orvig,  
pour m'avoir invitée à assister aux réunions du groupe de travail Anaphore et à celles du groupe Doctorants qui m'ont permis de mieux cerner les problématiques générales liées à ma recherche, et pour ses suggestions pertinentes et ses conseils avisés.

A Madame Emmanuelle Canut,  
pour sa grande disponibilité et son dévouement tout au long de ces années de recherche, pour ses conseils et son aide précieuse, pour son soutien et ses encouragements, et pour ses lectures attentives du manuscrit.

A Madame Martine Vertalier, Monsieur Angelo Koudou,  
pour avoir consacré du temps à discuter de mes recherches.

A tous les membres du jury pour avoir manifesté de l'intérêt pour mon travail : Madame Aliyah Morgenstern, Madame Harriet Jisa et Madame Marianne Kilani-Schoch.

Aux membres du laboratoire ATILF, et plus particulièrement à Monsieur Jean-Marie Pierrel,  
pour m'avoir apporté un soutien matériel et financier qui a contribué au bon déroulement de ma recherche, et un soutien humain au travers de nombreux échanges.

A mes collègues et amis doctorants et docteurs,  
pour leur dynamisme quotidien et leur soutien.

Aux familles et aux enfants impliqués dans ce projet,  
sans qui ce travail n'aurait pas été possible, et qui ont toujours affiché un enthousiasme lors de mes visites.

A ma famille et à mes amis,  
pour leur soutien, et notamment à Laurent pour ses encouragements, sa patience, sa disponibilité et sa bonne humeur au quotidien, à Anne-Sophie, Catherine et Didier pour avoir accepté mes longues périodes solitaires.





# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>13</b>
------------------------------------	-----------

## **PARTIE 1 :**

<b>PANORAMA DES ETUDES SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA MORPHOLOGIE DANS LE LANGAGE DE L'ENFANT : DIVERSITE DES APPROCHES.....</b>	<b>19</b>
--	-----------

<b>Introduction : Problématique de l'acquisition de la morphologie dans les différentes approches du développement du langage chez l'enfant .....</b>	<b>21</b>
---	-----------

<b>Chapitre 1 : Etude du développement des éléments morphologiques dans le cadre des recherches sur le développement de la grammaire générale dans le langage de l'enfant .....</b>	<b>29</b>
---	-----------

<b>1.1. A la recherche de modèles syntaxiques dans le développement du langage chez le jeune enfant : les théories innéistes .....</b>	<b>30</b>
--	-----------

<b>1.2. Rejet de l'idée d'une grammaire innée : prise en compte des relations sémantiques et des aspects fonctionnels dans le développement de l'organisation grammaticale du langage.....</b>	<b>40</b>
--	-----------

<b>1.3. Une volonté de décrire les étapes du développement grammatical : place de l'étude des éléments morphologiques dans les monographies de Bloom et de Brown</b>	<b>43</b>
--	-----------

<b>1.4. Intérêt pour les phénomènes de transition dans le langage du jeune enfant : mise en évidence de la présence d'éléments additionnels .....</b>	<b>49</b>
---	-----------

<b>1.5. Une approche interactionniste du développement de la syntaxe : la linguistique de l'acquisition .....</b>	<b>53</b>
---	-----------

<b>1.6. Conclusion sur l'étude de la morphologie dans le cadre de la structuration syntaxique des énoncés.....</b>	<b>63</b>
--	-----------

<b>Chapitre 2 : Perspectives pragmatiques du développement de la morphologie dans le langage de l'enfant.....</b>	<b>67</b>
---	-----------

<b>2.1. Des approches pragmatiques pour expliquer le développement des éléments morphologiques .....</b>	<b>68</b>
--	-----------

<b>2.2. Valeurs sémantico-pragmatiques des éléments morphologiques dans les échanges entre l'enfant et l'adulte.....</b>	<b>83</b>
--	-----------

<b>2.3. Retours sur la prise en compte de la dimension pragmatique dans l'acquisition de la morphologie.....</b>	<b>94</b>
--	-----------

**Chapitre 3 : Des recherches sur l'émergence et la mise en place des éléments morphologiques dans le langage de l'enfant par la production de *fillers*..... 97**

3.1. Etude de l'émergence des différentes propriétés des éléments morphologiques dans des approches fonctionnalistes ..... 98

3.2. Hypothèse de l'influence de la prosodie sur le développement des éléments morphologiques ..... 134

3.3. Conclusion sur la description du phénomène des *fillers* pour expliquer l'émergence et l'appropriation des éléments morphologiques ..... 144

**Chapitre 4 : Intérêt pour le rôle du langage adressé à l'enfant (LAE) dans le développement de la morphologie..... 147**

4.1. Corrélations entre certaines propriétés du LAE et le développement du langage 148

4.2. Prise en compte des interactions adulte-enfant dans le développement de la morphologie dans des études à orientation constructiviste ..... 169

4.3. Le développement morphologique : un aspect à explorer dans le cadre des approches interactionnistes..... 177

**Chapitre 5 : Bilan des approches sur l'émergence et le développement des éléments morphologiques chez le jeune enfant ..... 181**

5.1. Des études s'inscrivant majoritairement dans une approche fonctionnaliste et constructiviste..... 181

5.2. Les études sur les *fillers* : théories, méthodologies et principaux résultats..... 182

**Chapitre 6 : Emergence et appropriation des éléments morphologiques dans l'interaction entre l'enfant et l'adulte : problématique et hypothèses de recherche.. 205**

6.1. Définition des articles et des pronoms clitiques sujets : des morphèmes grammaticaux libres ..... 207

6.2. Définir les éléments morphologiques en émergence pour notre recherche..... 233

6.3. Objectifs et hypothèses de travail : un processus interactionnel d'appropriation des articles et des clitiques sujets..... 239

**PARTIE 2 :**  
**CADRAGE METHODOLOGIQUE D'UNE ETUDE LONGITUDINALE ET INTERACTIONNELLE DE L'APPROPRIATION DES ARTICLES ET DES CLITIQUES SUJETS ..... 245**

**Chapitre 7 : Méthodologie de recueil de données : interdépendance entre théorie, objectifs et méthodologie dans les études en acquisition..... 247**

**7.1.** De l'opposition à la complémentarité des approches expérimentales et « sur corpus » ..... 247

**7.2.** Choix méthodologiques pour le recueil des données ..... 256

**Chapitre 8 : Méthodologie de transcription des données recueillies ..... 271**

**8.1.** La transcription : une activité d'interprétation ..... 271

**8.2.** Une réflexion préalable pour le choix des conventions de transcription..... 274

**8.3.** Présentation des conventions de transcription..... 278

**8.4.** Choix préalables à nos transcriptions ..... 287

**8.5.** Précautions pour l'évaluation du langage enfantin ..... 308

**8.6.** Choix guidés par une confrontation aux données : phénomènes spécifiques aux enfants enregistrés ..... 318

**Chapitre 9 : Méthodologie d'analyse des données..... 329**

**9.1.** Méthodologie d'analyse de la production d'articles et de clitiques sujets en cours d'acquisition ..... 329

**9.2.** Méthodologie d'analyse des interactions adulte-enfant dans l'explication du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets..... 349

**PARTIE 3 :**  
**EVOLUTION DU LANGAGE DE L'ENFANT ET ROLE DE L'INTERACTION DANS LE PROCESSUS D'APPROPRIATION DES ARTICLES ET DES CLITIQUES SUJETS ..... 359**

**Chapitre 10 : Evolution de la production des articles et des clitiques sujets : dans le langage de quatre enfants ..... 363**

**10.1.** Mise en fonctionnement des articles : étude des corpus de Gaëtan, Thibaut, Pauline et Sophie ..... 363

10.2. Mise en fonctionnement des clitiques sujets : étude des corpus de Gaëtan, Thibaut, Pauline et Sophie.....	403
10.3. Points de convergence et mises en œuvre individuelles dans l'acquisition des articles et des clitiques chez les quatre enfants .....	448
<b>Chapitre 11 : Rôle de l'interaction adulte-enfant dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets : études des reprises dans les corpus de Gaëtan....</b>	<b>459</b>
11.1. Etude de l'évolution des types de reprises et de leur configuration chez Gaëtan : vers une autonomie de production.....	461
11.2. Rôle des reprises et inter-influence entre développement morphologique, syntaxique et lexical dans l'acquisition des articles et des clitiques sujets chez Gaëtan .....	506
11.3. L'interaction comme élément constitutif dans l'acquisition des articles et des clitiques sujets chez Gaëtan.....	552
<b>Chapitre 12 : Complément d'observation aux données de Gaëtan : étude de l'interaction adulte-enfant dans les corpus de Thibaut .....</b>	<b>557</b>
12.1. Rôle de l'interaction dans l'autonomisation des verbalisations de Thibaut .....	558
12.2. Appropriation des articles et clitiques sujets et du fonctionnement syntaxique chez Thibaut dans le processus interactionnel.....	601
12.3. Inter-influence entre développement morphologique et syntaxique : rôle des reprises de l'adulte.....	640
<b>Chapitre 13 : Analyse du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets chez Pauline et Sophie .....</b>	<b>645</b>
13.1. Etude des corpus de Pauline : rôle de l'interaction dans l'appropriation des articles, des clitiques sujets et de la syntaxe.....	645
13.2. Etude des corpus de Sophie : informations supplémentaires sur le processus interactionnel d'appropriation des articles et des clitiques sujets .....	684
<b>Chapitre 14 : Conclusion des analyses : une interaction adaptée et des « séquences potentiellement acquisitionnelles » dans le processus morpho-syntaxique d'appropriation des articles et des clitiques sujets .....</b>	<b>745</b>
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>751</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>757</b>

<b>INDEX DES AUTEURS .....</b>	<b>787</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES .....</b>	<b>793</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>799</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>815</b>



# LISTE DES PRINCIPAUX SYMBOLES UTILISES DANS LES EXEMPLES AVEC NOTATION PHONETIQUE<sup>1</sup>

## Alphabet Sampa :

### Consonnes

	Symbole	Exemple	Transcription
<b>Plosives</b>	p	pont	po~
	b	bon	bo~
	t	temps	ta~
	d	dans	da~
	k	quand	ka~
	g	gant	ga~
<b>Fricatives</b>	f	femme	fam
	v	vent	va~
	s	sans	sa~
	z	zone	zon
	S	champ	Sa~
	Z	gens	Za~
<b>Nasales</b>	m	mont	mo~
	n	nom	no~
	J	oignon	oJo~
	N	camping	ka~piN
<b>Liquides</b>	l	long	lo~
	R	rond	Ro~
<b>Semi-consonnes</b>	w	coin	kwe~
	H	juin	ZHe~
	j	pierre	pjER

### Voyelles

	Symbole	Exemple	Transcription
<b>Orales</b>	i	si	si
	e	ses	se
	E	seize	sEz
	a	patte	pat
	A	pâte	pAt
	O	comme	kOm
	o	gros	gRo
	u	doux	du
	y	du	dy
	2	deux	d2
	9	neuf	n9f
	@	justement	Zyst@ma~
	<b>Nasales</b>	e~	vin
a~		vent	va~
o~		bon	bo~
9~		brun	bR9~
E/		= e ou E	
<b>Indéterminées</b>	A/	= a ou A	
	&/	= 2 ou 9	
	O/	= o ou O	
	U~/	= e~ ou 9~	

## Phénomènes prosodiques

- Les allongements de phonèmes seront notés : , :: , ::: selon leur durée
- Les intonations montantes seront notées par /
- Les intonations descendantes seront notées par \
- Les intonations descendantes puis montantes seront notées par ∨
- Les intonations montantes puis descendantes seront notées par ∧

## Récapitulatif des symboles de transcription

{...}	Commentaires
[...]	Prononciations particulières (alphabet phonétique SAMPA)
<...>	Chevauchements de locuteurs
(...)	Syllabes non réalisées ou variantes graphiques indécidables
....	Pauses
///	Pauses très longues
= =	Liaison non standard remarquable
/... , .../	Hésitations entre transcription
...-	Amorces
*	Syllabe incompréhensible
***	Suite de syllabes incompréhensibles
###	Passage enregistré non transcrit
\$\$\$	Coupure de l'enregistrement
: : : :: ::	Allongement d'un phonème
/ \ ∧ ∨	Intonation montante, descendante ou les deux enchainées

<sup>1</sup> Les conventions de transcription détaillées figurent en annexe.





## INTRODUCTION GENERALE

Le passage de la production de mots isolés vers un langage syntaxiquement structuré est concomitant à un besoin social croissant chez l'enfant de communiquer de façon efficiente avec son entourage. Cette grammaticalisation passe notamment par l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres : déterminants, pronoms, prépositions,...

Notre recherche est centrée sur l'acquisition des articles et des clitiques sujets<sup>1</sup>. Dans la mesure où ces éléments constituent des systèmes où les différentes unités se définissent par une combinaison de propriétés qui permet de les opposer les unes aux autres, nous nous interrogeons sur la façon dont ces systèmes se développent progressivement dans le langage de l'enfant. En effet, il ne s'agit pas pour l'enfant d'acquérir une forme-cible, comme cela peut être le cas pour les éléments lexicaux ou une structure-cible, comme pour la syntaxe. Il s'agit d'intégrer progressivement un système d'éléments avec un ensemble de propriétés définitoires (phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques et discursives) permettant de les distinguer et de les utiliser de façon appropriée en tenant compte du fonctionnement morphologique des groupes nominaux ou verbaux, du fonctionnement de l'énoncé mais également du fonctionnement du discours et du dialogue.

Dans la littérature, le développement des morphèmes grammaticaux libres est abordé selon différentes perspectives, dans le cadre de la structuration progressive des énoncés, du développement des propriétés pragmatiques des éléments langagiers, de l'influence du langage adressé à l'enfant sur l'acquisition des éléments ou enfin dans le cadre du développement des différentes propriétés phonologiques, morphologiques et syntaxiques de ces éléments. Beaucoup de ces études mentionnent la présence dans le langage de l'enfant de formes précurseuses, souvent des voyelles inaccentuées auxquelles aucune signification ne peut être attribuée et se retrouvant de façon indifférenciée devant différents éléments lexicaux. Le terme de « filler » ou « filler syllables » est le plus couramment utilisé pour désigner ces formes.

---

<sup>1</sup> Cette recherche a démarré avec un premier recueil de données et une analyse exploratoire des productions de l'enfant dès notre mémoire de Master 1 (Bertin T., 2005, *Processus d'appropriation des « mots grammaticaux » chez un enfant entre 3 ans ; 8 mois et 3 ans ; 9 mois*, mémoire de maîtrise, Université Nancy 2, sous la direction d'Emmanuelle Canut).

Le postulat de base est que ces *fillers* servent de support au développement des propriétés phonologiques, morphologiques et syntaxiques des déterminants et des pronoms. Une majorité de ces études cherche à déterminer une évolution dans le langage de l'enfant s'appuyant sur des analyses quantitatives ou qualitatives.

Si le rôle fondamental de l'interaction entre l'enfant et l'adulte a été mis en évidence dans le développement de nombreux aspects langagiers, notamment la syntaxe ou le lexique, nous n'avons relevé que peu d'études s'intéressant au rôle de l'interaction entre l'enfant et l'adulte dans l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres ou dans celui de l'évolution des *fillers* vers ces éléments. Les études sur le sujet sont principalement des études corrélatives entre les formes produites par l'enfant et celles utilisées par l'adulte cherchant à mettre en évidence la façon dont l'enfant se rapproche progressivement du modèle adulte.

Le présent travail a pour ambition de mettre en évidence le déroulement du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets en montrant le rôle de l'interaction entre l'enfant et l'adulte dans cette appropriation.

Plus précisément, notre objectif est de dégager des tendances générales de développement, avec des mises en œuvre individuelles, à partir de l'étude de corpus longitudinaux d'échanges entre un adulte et de jeunes enfants francophones (entre 1 et 3 ans).

Au vu de la complexité des systèmes des articles et des clitiques sujets et de ce qui a déjà été mis en évidence dans un certain nombre d'études sur le développement du langage, nous faisons trois hypothèses :

1. La mise en place de la configuration finale d'un système passerait par une succession de configurations se réorganisant en fonction de l'acquisition progressive des propriétés des différents éléments.

2. Les reprises et les reformulations proposées par l'adulte dans le dialogue offriraient à l'enfant des exemples de fonctionnement des articles et des clitiques sujets en contexte et lui permettraient de s'approprier progressivement les différentes propriétés de ces éléments.

3. Les articles et les clitiques sujets participant à la structuration de l'énoncé, leur acquisition serait influencée par le développement des aspects lexicaux ou syntaxiques du langage.

Pour répondre à ces hypothèses, nous nous sommes attachées à étudier les corpus de quatre enfants dans une optique interactionniste.

La **première partie** de cette thèse présentera un panorama des différentes études réalisées sur l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres, en proposant une approche thématique des différents cadres dans lesquels ce phénomène est abordé. Elle permettra notamment de situer l'étude des *fillers*. Ce panorama a pour but de situer notre recherche par rapport aux travaux antérieurs et d'exposer nos objectifs et hypothèses.

Les quatre premiers chapitres présenteront successivement les différentes approches abordant de façon plus ou moins importante l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres. Le **chapitre 1** fera le point sur le traitement de ces éléments dans les approches centrées sur le développement de la syntaxe : des études générativistes, en passant par les études monographiques des années 70, jusqu'à l'approche interactionniste de la linguistique de l'acquisition. Nous verrons alors que la présence d'éléments additionnels (les *fillers*) devant les éléments lexicaux y est parfois décrite mais sans qu'aucune analyse détaillée de leur évolution ne soit proposée. Dans le **chapitre 2**, nous nous intéresserons aux approches abordant le développement des déterminants et des pronoms d'un point de vue pragmatique et discursif. Nous verrons que les analyses portent plus souvent sur les formes standard produites par l'enfant que sur les formes émergentes comme les *fillers*. Le **chapitre 3** se penchera plus spécifiquement sur les recherches qui s'intéressent au développement des propriétés phonologiques, morphologiques et syntaxiques des morphèmes grammaticaux libres, allant des formes émergentes vers les formes standard. Nous verrons alors que c'est dans ce cadre, où les auteurs défendent une approche constructiviste, que les *fillers*, considérés comme des précurseurs de morphèmes grammaticaux libres, sont majoritairement étudiés. Nous présenterons également dans ce chapitre les études s'intéressant à la dimension prosodique du développement de ces éléments langagiers.

Le **chapitre 4** présentera les différentes études sur le développement des éléments morphologiques qui s'inscrivent dans une perspective interactionniste. Nous verrons que certaines études proposent une analyse du développement de la morphologie verbale liée (comme les flexions verbales de temps et de personne) dans le déroulement des conversations entre l'enfant et l'adulte, mais que dans ce cadre dialogique, aucune mention n'est faite de l'émergence d'éléments spécifiques devant les éléments lexicaux et de leur évolution dans le langage de l'enfant.

Nous proposerons dans le **chapitre 5** un bilan de l'ensemble de ces études sur les *fillers*, de leurs considérations théoriques, de leurs méthodologies de recueil de données et d'analyse, et de leurs résultats. Nous constaterons que la plupart des études adopte des

méthodologies de recueil et d'analyse quasi-similaires, et rend compte de résultats allant dans le même sens. Cela sera l'occasion de positionner notre recherche par rapport à ces travaux.

Le **chapitre 6** proposera alors de faire le point sur nos problématiques de recherches, objectifs et hypothèses concernant le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets et le rôle de l'interaction. Nous exposerons une définition des articles et des clitiques sujets ainsi que des éléments que nous considérons comme en étant les précurseurs, à savoir les formes de transition, non restreintes aux seuls traditionnels *fillers*.

La **deuxième partie** de la thèse sera dédiée aux aspects méthodologiques liés à notre recherche, dépendant des objectifs que nous nous sommes fixés et du cadre épistémologique interactionniste dans lequel nous avons pris le parti de nous inscrire. Dans la mesure où nous avons choisi de constituer un nouveau corpus, le **chapitre 7** présentera notre méthodologie de recueil et les données sur lesquelles nous allons travailler. Le **chapitre 8** exposera les choix que nous avons faits pour les conventions de transcriptions et par rapport à certains éléments produits par l'enfant, notamment les formes de transition. Nous verrons que bien que certaines conventions puissent être adoptées au départ, un retour sur les données est parfois nécessaire afin de déterminer la façon de transcrire telle ou telle production de l'enfant. Enfin, nous présenterons dans le **chapitre 9** la méthodologie d'analyse concernant d'une part la production des formes de transition vers des articles et des clitiques sujets et d'autre part de l'appropriation de ces éléments dans l'interaction avec l'adulte.

La **troisième partie** sera consacrée à l'analyse de la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets dans le langage des quatre enfants observés et au rôle de l'interaction avec l'adulte. Alors que nous présenterons dans un même chapitre l'évolution langagière des quatre enfants, d'abord par rapport aux articles, puis par rapport aux clitiques sujets, l'analyse du rôle de l'interaction fera l'objet d'une analyse distincte pour chacun des enfants. Une analyse de l'évolution des reprises dans les corpus de deux des enfants servira de tremplin à des observations du processus d'appropriation dans le dialogue.

Le **chapitre 10** présentera l'évolution chez les enfants de l'emploi des articles et des clitiques sujets de l'absence à la présence devant les noms et les verbes de formes de transition puis de formes standard, Cette première analyse nous permettra de décrire un schéma des tendances générales de la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets chez les enfants observés, et les mises en œuvre individuelles.

Les trois chapitres suivants seront consacrés à l'analyse du rôle de l'interaction dans ce processus. Le choix de présenter successivement les résultats obtenus pour chacun des enfants est lié à une volonté de proposer une description continue de l'évolution de leurs tâtonnements morphologiques en rapport avec l'évolution de leur comportement interactionnel et de celui de l'adulte, en lien avec leur développement langagier général.

Ainsi, le **chapitre 11** portera sur les données de Gaëtan. Nous présenterons tout d'abord une analyse de l'évolution des reprises nous conduisant à envisager l'importance des reprises immédiates dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets. Ensuite, nous procéderons à une analyse du déroulement des interactions, sur des corpus pris à des moments clés du processus, qui permettra non seulement de constater les effets des reprises et des reformulations de l'adulte sur l'évolution des productions de l'enfant, mais également l'inter-influence existant entre les différents niveaux linguistiques (morphologiques, syntaxiques et lexicaux). Dans le **chapitre 12**, nous réaliserons le même type d'analyse chez Thibaut afin de confirmer ou d'infirmer les tendances observées chez Gaëtan. Dans le **chapitre 13**, nous nous focaliserons sur le déroulement des échanges dans l'intégralité des corpus de Pauline et de Sophie. Nous observerons l'évolution du rôle des reprises immédiates de l'enfant, mais également de l'ajustement de l'adulte aux productions de l'enfant selon son degré d'appropriation des articles et des clitiques sujets, mais également son degré de maîtrise de la syntaxe. L'analyse de chaque enfant sera suivie d'une synthèse des résultats obtenus.

Le **chapitre 14** présentera une conclusion des analyses réalisées en tenant compte des points de convergence et de divergence observés entre les quatre enfants et resituera ces résultats par rapport à d'autres travaux réalisés sur le rôle de l'interaction entre l'enfant et l'adulte dans le développement du langage.

Une **conclusion** tentera d'envisager les suites possibles de cette recherche sur l'acquisition des articles et des clitiques sujets.



**PARTIE 1 :**

**PANORAMA DES ETUDES SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA  
MORPHOLOGIE DANS LE LANGAGE DE L'ENFANT : DIVERSITE  
DES APPROCHES**





## **Introduction : Problématique de l'acquisition de la morphologie dans les différentes approches du développement du langage chez l'enfant**

Les morphèmes grammaticaux libres (pronoms, déterminants, préposition,...) sont des éléments contribuant à la structuration de l'énoncé, ne renvoyant à aucun référent, à l'inverse des morphèmes lexicaux. Ils sont indépendants d'autres éléments, à l'inverse des morphèmes grammaticaux liés (comme les morphèmes de flexion nominale ou verbale ou de dérivation)<sup>1</sup>. Ces éléments de morphologie libre possèdent de multiples propriétés de forme, de position syntaxique, de fonctions discursives et pragmatiques, d'intonation, qui représentent autant de problématiques dans l'étude de leur acquisition par l'enfant. Dans la diversité des approches du développement du langage chez l'enfant, le développement morphologique est étudié de façon plus ou moins détaillée, chacune des approches envisageant une problématique spécifique.

Les premières études s'intéressant au langage de l'enfant étaient au départ centrées sur des visées pédagogiques. Ainsi, les prises de notes régulières des énoncés de l'enfant-roi Louis 13 par son précepteur Jean Héroard (Gerhard, 1985) s'inscrivaient dans le cadre d'une observation générale du développement de l'enfant. Le compte-rendu du docteur Itard concernant Victor de l'Aveyron (Malson, 1964) présente ses tentatives de rééducation et de réinsertion dans la société de cet enfant sauvage. Itard décrit principalement la façon dont cet enfant s'approprie progressivement les modalités de la communication langagière mais également comment se déroulent les autres apprentissages de base. Aucune de ces études n'entre dans le détail du développement des différents éléments linguistiques, et encore moins des éléments grammaticaux.

Après s'être intéressés aux aspects philosophiques du langage humain et aux aspects phylogénétiques des langues humaines, un intérêt pour la phonétique/phonologie vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle amène les chercheurs à s'intéresser davantage à la langue parlée : « les linguistes commencent donc à penser sérieusement le langage en termes d'individus parlants,

---

<sup>1</sup> Nous proposons ici une définition large des morphèmes grammaticaux libres. Une définition détaillée de ces éléments sera présentée dans le chapitre 6.

qui ont appris leur langue maternelle selon la manière habituelle et qui savent l'utiliser dans les conversations quotidiennes qu'ils tiennent avec les autres hommes et les autres femmes, sans connaître pour chaque situation ce qu'ils doivent aux autres et ce qu'ils ont à créer sous l'impulsion du moment » (Jespersen, 1976[1922]).

Au début du vingtième siècle, un certain nombre d'études monographiques se développe, d'abord en psychologie dans le cadre de l'étude du développement général de l'enfant (Guillaume, 1927a et b ; Preyer, 1887 ; Stern, 1907 ; Taine, 1876), puis en linguistique dans le cadre de l'observation du développement des différents niveaux du langage (Cohen, 1955 [1925] ; Grégoire, 1937, 1947 ; Jespersen, 1976 [1922]). Ces études consistent en l'observation longitudinale d'un ou de plusieurs enfants dans le cadre familial. L'observateur, le parent-chercheur le plus souvent, prend régulièrement des notes sur la production et la compréhension langagière de l'enfant mais également sur son développement moteur et psychologique général. Il propose ensuite une description de l'évolution langagière de ce dernier. A cette époque, il s'agit surtout de décrire des faits linguistiques, sans chercher pour autant à établir de théorie sur l'acquisition du langage.

Dès ces premières études, tout en poursuivant différents objectifs, certains psychologues et linguistes s'intéressent au développement des morphèmes grammaticaux libres chez l'enfant, premiers signes d'organisation du langage. Une des raisons principales de cet intérêt est l'apparition tardive de ces éléments dans le langage de l'enfant, et les difficultés que semblent poser leur acquisition.

Ainsi, Guillaume (1927a et b) note que les morphèmes grammaticaux n'attirent en général que tardivement l'attention de l'enfant. Grégoire (1937, 1947) souligne également que les articles n'apparaissent pas de suite dans le langage de l'enfant, ce dernier ne repérant pas au départ la valeur que ces éléments peuvent avoir. Enfin, Jespersen (1922 [1976]), à partir de l'étude monographique de son fils, rapporte la difficulté des enfants à acquérir les « shifteurs », éléments déictiques dont le sens change selon la situation et dont les pronoms personnels font partie.

A partir de l'observation de ses propres enfants sur plusieurs années, Guillaume, (1927a et b), psychologue, analyse le développement de la phrase et des éléments formels dans le langage de l'enfant français. Il constate que l'enfant commence par produire des pseudo-phrases, constituées de mots-phrases juxtaposés (mots lexicaux à référents multiples),

liées à l'imitation des phrases<sup>1</sup> de l'adulte. Puis, au fur et à mesure que la perception de la phrase dans le langage de l'adulte se précise, les morphèmes grammaticaux apparaissent dans le langage de l'enfant.

Néanmoins, Guillaume souligne qu'avant que la maîtrise de ces éléments ne soit complète, plusieurs stades se succèdent, comme pour la construction de la phrase. Ainsi, l'enfant, n'ayant pas encore assimilé tous les détails du modèle adulte, est soumis à des hésitations entre plusieurs symboles, qu'il n'utilise pas toujours de façon appropriée. L'enfant prendrait d'abord conscience de la nécessité du morphème, le sens et les règles générales d'emploi se préciseraient ensuite progressivement. Guillaume note toutefois que bien que les règles d'emploi soient établies, les particularités de certaines formes ne sont parfois pas encore acquises. Il relève ainsi jusqu'à l'âge de trois ans des éléments « à les » pour « au » et « de les » pour « des ». Afin d'illustrer son propos, Guillaume prend l'exemple du développement des prépositions. Il remarque la présence d'un phonème [a], utilisé au début dans un sens très général, dans chaque contexte où une préposition est nécessaire. Cet élément se restreint progressivement à ses emplois réservés. Concernant le développement des articles, Guillaume note leur âge d'apparition, notamment 20 mois pour « une » et 21 mois pour l'article défini au singulier et au pluriel, mais il ne mentionne pas la présence de phonèmes précurseurs sur-généralisés comme pour les prépositions.

Les éléments que Guillaume repère devant les items lexicaux, même s'ils ne sont pas utilisés de façon appropriée, sont déjà des morphèmes grammaticaux. Il explique les mauvaises utilisations de l'enfant par le fait que la langue est trop complexe pour l'enfant qui, pour l'assimiler, a recours à des simplifications et des appauvrissements dans le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe. Selon Guillaume, le développement du langage, et donc de la grammaire, est lié à l'imitation par l'enfant du langage de l'adulte. Il souligne néanmoins qu'« aucune imitation n'est complètement passive » (1927a, p.25) et que les règles sémantiques et grammaticales ne sont « pas transmises avec le langage lui-même » (1927b, p.228). Il suggère un raisonnement personnel de l'enfant pour dissocier la signification de chaque mot et ses règles d'emploi.

Grégoire (1937, 1947), linguiste, réalise une étude monographique très détaillée du langage de ses deux enfants francophones. Il décrit leurs conditions de vie et le contexte d'énonciation de chaque production enfantine relevée. Il propose une observation fine de

---

<sup>1</sup> Nous utilisons ici la terminologie utilisée par Guillaume dans ses articles, notamment « mot » et « phrase ».

l'évolution des différents aspects du langage de ses enfants, dès la première année. Il souligne alors l'importance de la transcription phonétique pour les premières productions de l'enfant, afin de ne pas négliger son évolution au niveau phonétique et d'avoir un aperçu le plus fidèle possible du langage de l'enfant. Il fait remarquer que les observations sur le langage de l'enfant débutent souvent après la première année, notamment dans les travaux des psychologues.

Grégoire (1937) propose une analyse phonétique du babillage et des premiers mots de l'enfant. Il remarque, vers l'âge de 17 mois, devant certaines suites de sons produites par l'enfant, la présence de plus en plus fréquente d'une voyelle [a]. Il lui accorde un rôle d'exclamation initiale, sans valeur linguistique particulière. Il souligne néanmoins qu'il s'agit d'un « procédé qui pour le moment ne fait rien présager mais qui aura des conséquences importantes » (1937, p.140).

A la fin de la deuxième année de l'enfant et au début de la troisième, Grégoire (1937, 1947) décrit l'acquisition des articles. En plus de l'omission fréquente de l'article vers 22-24 mois, il relève, surtout chez un de ses enfants, la présence de voyelles/consonnes utilisées en position d'article, comme [ə] ou [a] dans un contexte d'article indéfini masculin ou féminin, ou encore, [m] ou [n] en position d'article indéfini féminin. Il considère ces éléments comme des « préfixes » dont la valeur est difficile à définir et qui ne peuvent pas être considérés comme des articles, certaines formes se retrouvant dans des contextes très différents. Parallèlement, il continue de relever des phonèmes [a] ayant une valeur d'exclamation et semble lier les deux phénomènes. Pour cet auteur, ces éléments situés devant les items lexicaux ne sont pas des éléments grammaticaux au début de leur production. Les premières productions d'articles sous une forme correcte apparaissent quant à elles conjointement aux omissions et aux préfixes (23 mois) et sont très souvent liées à une imitation immédiate de ce que l'enfant vient d'entendre. Grégoire souligne que cette production imitative de l'article ne signifie pas que l'enfant distingue ce dernier du nom qu'il accompagne.

Cet auteur note déjà des différences individuelles entre ses deux enfants, pourtant éduqués dans le même milieu. Alors qu'Edmond utilise beaucoup les « préfixes » avant d'utiliser les articles (22 mois), Charles recourt beaucoup plus à l'imitation des groupes nominaux qu'il entend (23 mois). Grégoire propose que l'acquisition des articles est liée à l'imitation qui aide l'enfant en créant une habitude d'emploi qui précède l'usage logique.

Grégoire (1947) observe ensuite en détail l'évolution des omissions, « préfixes » et articles chez ses deux enfants. Il décrit l'ordre d'apparition des différents articles, mais également les différentes formes de « préfixes » qu'ils ont prises avant de devenir des formes

adéquates. Il situe la fin de leur acquisition un peu avant trois ans. Ses observations reflètent une acquisition des articles qui se stabilise lentement. Il explique la longueur de ce développement par le fait que les articles permettent de réaliser de nombreuses distinctions, comme le genre ou le nombre par exemple.

Grégoire (1947) observe ensuite le développement des pronoms personnels. Il donne les âges d'apparition des différents pronoms sujets chez chacun de ses deux enfants. Il ne mentionne pas la présence d'éléments précurseurs comme pour les articles. Nous pouvons toutefois noter qu'il rapporte la production de formes [i] devant voyelle et [l] pour les pronoms singuliers de troisième personne, formes non conventionnelles dans le langage de l'adulte. Il n'en propose toutefois pas d'analyse.

A notre connaissance, Grégoire est un des premiers auteurs à avoir étudié de façon détaillée l'évolution d'éléments précurseurs de morphèmes grammaticaux libres comme les articles.

Enfin, Cohen (1955[1925]), linguiste français, réalise des monographies à partir de l'observation du langage de ses trois enfants. Il envisage le développement du langage comme une « série d'états de langue successifs » (p.97), où différents systèmes se chevauchent et s'enchaînent pour arriver au langage de l'adulte. Il propose d'illustrer son idée en décrivant l'évolution de différents faits linguistiques, comme la prononciation, le vocabulaire, la structure de la phrase ou encore la flexion verbale.

Il observe notamment l'apparition des articles dans le langage de l'enfant. Il note l'absence de ces derniers dans les premières productions. Puis, l'article indéfini apparaît (2 ans 8 mois) avec une utilisation adéquate du genre, suivi par l'article défini qui au début est figé au masculin singulier. Progressivement, l'enfant acquiert tous les articles et leurs emplois possibles. Cohen évoque les tâtonnements des enfants sur la mise en place des articles et des prépositions, mais il décrit simplement des problèmes d'utilisation inappropriée ou de rattachement de l'élément au nom. Il n'évoque pas la présence d'éléments précurseurs dans l'acquisition des articles qu'il relève dans le langage de l'enfant directement sous leur forme standard.

Ces trois études mettent en évidence que dès le début des analyses du développement langagier de l'enfant, l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres n'était pas décrite dans les mêmes termes d'un auteur à l'autre. La présence d'éléments phonétiques précurseurs à la production d'articles ou de pronoms était soit non repérée (Cohen), soit repérée en partie

et juste mentionnée (Guillaume), soit repérée et étudiée (Grégoire). Ces trois attitudes face au développement des morphèmes grammaticaux libres se retrouvent dans les différentes approches du langage de l'enfant qui se développent par la suite, innéistes, fonctionnalistes ou interactionnistes.

Les auteurs des approches innéistes postulent l'existence d'un ensemble de règles innées constituant la base de l'acquisition du langage, qui se réalise par une maturation cognitive. L'environnement de l'enfant sert de déclencheur à la mise en fonctionnement de ces structures d'organisation linguistiques. Ces premières études se sont focalisées sur le développement des aspects syntaxiques, illustration de la structuration progressive du langage de l'enfant et de l'émergence des structures innées (Chomsky, 1957, 1964). L'intérêt pour l'apparition des morphèmes grammaticaux libres (pronoms, déterminants,...) dans le langage de l'enfant n'est apparu que plus tard, et avait pour but de préciser les premières observations sur le développement de la syntaxe. Peu d'études sur la présence d'éléments additionnels précurseurs de ces éléments ont été réalisées, et elles ne mentionnent alors que leur présence, sans décrire leur évolution.

Les chercheurs s'inscrivant dans les approches fonctionnalistes, à l'inverse, rejettent les considérations innéistes et envisagent une synergie de capacités dans le développement du langage, qui s'inscrit dans le développement cognitif général de l'enfant. Le langage est considéré comme dans la perspective de la communication et pas uniquement comme un module cognitif indépendant des autres aspects de la vie mentale. Le langage se développe non par la maturation d'un organe spécifique mais parce qu'il permet de réaliser des actes de communication avec les membres de son entourage (exprimer des besoins, des émotions, établir une relation avec un inter-locuteur,..) (Halliday, 1979). Ces recherches fonctionnalistes considèrent que les éléments linguistiques se développent principalement grâce à leur fonction dans le langage (Bates, MacWhinney, 1979, 1982, 1989). Ainsi, ces approches s'intéressent au développement des différentes propriétés des éléments langagiers, des plus généraux comme la syntaxe de l'énoncé, aux plus spécifiques comme les déterminants ou les pronoms. Les fonctions sémantiques, pragmatiques et discursives des unités sont envisagées comme partie intégrante du développement du langage. Dans les études s'inscrivant dans cette perspective, l'acquisition des déterminants ou encore des pronoms est focalisée sur les différentes propriétés, formelles et pragmatiques, de ces éléments. Une partie de ces études s'intéresse alors de près à la présence et à l'évolution d'éléments non conventionnels, produits

avant le développement des déterminants ou des pronoms et relevés devant les éléments lexicaux produits par l'enfant.

Enfin, les chercheurs s'inscrivant dans les approches interactionnistes se focalisent spécifiquement sur l'aspect social du langage et le rôle du langage adressé à l'enfant. Leur objectif est d'illustrer les effets des échanges entre l'adulte et l'enfant sur l'acquisition des différents aspects du langage, comme la syntaxe, ou la valeur discursive ou pragmatique des éléments. La considération de l'interaction avec un adulte comme élément constitutif du développement langagier ne signifie pas la non prise en compte du fonctionnement cognitif dans ce développement. Ainsi, le but des auteurs est de rendre compte de la façon dont le fonctionnement cognitivo-langagier se met en place dans les interactions entre l'enfant et l'adulte. La plupart des études de cette approche s'appuient sur les idées de Vygotsky sur le rôle de l'environnement social dans le développement général de l'enfant (Schneuwly, Bronckart, 1987 ; Clot, 1999 ; Vygotsky, 1991[1934]), de Bruner sur les liens entre culture, socialisation et développement du langage chez l'enfant (Bruner, 1983, 1987, 1991, 1996) ou encore de Bronckart sur le rôle de l'entourage dans le développement du langage et de la pensée et par conséquent des interactions sociales (Bronckart, 1996). Les études portent tantôt sur l'influence des propriétés du langage adressé à l'enfant sur le développement du langage chez ce dernier, tantôt sur les formes interactives et les actes de langage qui favorisent l'appropriation des éléments linguistiques et du fonctionnement dialogique. Alors que le développement de la structuration des énoncés, du lexique, de l'inscription de l'enfant dans le dialogue, de la valeur sémantico-pragmatique des éléments est analysé, peu d'études portent cependant sur l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres dans l'interaction avec l'adulte et par conséquent sur la présence d'éléments additionnels devant les éléments lexicaux.

Pour les trois approches que nous venons de présenter brièvement, le développement des morphèmes grammaticaux libres est soit intégré à l'étude du développement d'un phénomène plus général, soit à celle du développement détaillé d'éléments langagiers spécifiques. L'étude de l'acquisition de la morphologie grammaticale libre s'inscrit donc dans plusieurs perspectives : du développement de la grammaire générale des énoncés chez l'enfant, au développement multi-aspectuel d'éléments spécifiques, en passant par le développement des fonctions pragmatiques et discursives et par le rôle de l'interaction avec



l'adulte dans le développement du langage. Face à cette diversité, nous proposons de faire le point sur ces dernières en adoptant une présentation de ces différentes thématiques<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nous avons fait le choix de ne pas présenter ici d'état de l'art général des approches sur l'acquisition du langage mais de nous focaliser sur un état de l'art des études abordant de façon spécifique ou non le développement de la morphologie libre. De ce fait, certaines approches ne seront pas présentées ou détaillées.

## **Chapitre 1 : Etude du développement des éléments morphologiques dans le cadre des recherches sur le développement de la grammaire générale dans le langage de l'enfant**

Avec le développement des théories générativistes de Chomsky, les années 60 voient apparaître, surtout chez les psycholinguistes américains, un intérêt certain pour le rôle du fonctionnement cognitif dans le développement de l'enfant et en particulier de son langage. Cet intérêt est d'autant plus vif que le fonctionnement cognitif de l'enfant avait été jusque-là écarté avec les théories béhavioristes, prônant un développement du langage, considéré comme un comportement comme les autres, par un système de conditionnement par stimulus, réponse, renforcement (Skinner, 1957).

L'étude du développement de la grammaire chez l'enfant, considérée comme centrale dans le développement du langage, devient alors très différente de ce qui avait été réalisé dans les premières monographies. Dans l'approche générativiste, il n'est plus question de décrire simplement la mise en place des éléments grammaticaux dans le langage de l'enfant. Il s'agit de trouver un modèle, une théorie pour expliquer le développement de la grammaire chez l'enfant, rendant compte de la structuration des énoncés, de la mise en place d'éléments formels ou encore de la reconnaissance des classes de mots.

Néanmoins, dans ce cadre de recherches de modélisation du fonctionnement cognitif et du développement du langage, différentes approches se confrontent, en lien notamment avec la part d'inné à accorder à ce développement et avec la conception de ce qu'est la grammaire. Alors que les partisans de Chomsky défendent une innéité de structures langagières, certains auteurs proposent de commencer par décrire l'ensemble du déroulement de l'acquisition avant de chercher à en donner une modélisation. Contrairement à la description de l'émergence des différentes structures, certains auteurs cherchent à mettre en évidence les transitions dans la structuration progressive des énoncés. Enfin, certains s'intéressent au développement syntaxique dans une perspective interactionniste, replaçant les échanges avec l'adulte dans les mécanismes responsables du développement du langage.

Nous verrons que dans l'ensemble de ces études, le développement des éléments morphologiques est parfois abordé mais plutôt en termes d'apparition des éléments dans les énoncés de l'enfant qu'en termes de développement de leurs diverses propriétés.

## **1.1. A la recherche de modèles syntaxiques dans le développement du langage chez le jeune enfant : les théories innéistes**

### **1.1.1. Les approches d'inspiration chomskyenne dans les années 60-70**

Pour les auteurs s'inscrivant dans le cadre de la grammaire générative et universelle de Chomsky, l'enfant possède des capacités linguistiques innées représentant un sous-ensemble de règles universelles profondes permettant le développement de la grammaire dans n'importe quelle langue. Chomsky postule en effet l'existence d'un dispositif inné d'acquisition du langage, le L.A.D. (Language Acquisition Device) contenant un ensemble de principes universels profonds régissant le langage et des structures cognitives innées permettant le traitement de ce dernier. Cette conception renvoie à une vision modulaire du langage dont le développement se réalise indépendamment des autres capacités cognitives. McNeill (1971), qui réalise une étude sur l'ontogénèse de la grammaire à partir d'exemples tirés d'études longitudinales anglaises, précise que le but de l'observation du développement du langage est de reconstruire le Language Acquisition Device, de mettre en évidence les éléments dont il se compose.

Le langage est considéré comme étant un ensemble fini de règles d'organisation des unités langagières permettant de générer un nombre infini d'énoncés. Il est décrit dans le cadre de grammaires transformationnelles où un traitement cognitif permet d'appliquer des transformations sur les structures profondes de la langue, correspondant aux connaissances que le locuteur a de sa langue (compétence), pour produire ou comprendre les structures de surface, correspondant aux productions effectives des locuteurs (performance). L'objectif de ces auteurs est de mettre en évidence le processus par lequel l'enfant devient compétent par rapport à la grammaire générative et transformationnelle de sa langue et par conséquent à développer son langage.

Dans sa discussion critique de l'article de Miller et Ervin (1964), où ces deux auteurs cherchent à décrire la grammaire de l'enfant à partir de l'enregistrement audio de productions enfantines anglaises longitudinales, Chomsky (1964) réaffirme que la description de la performance, c'est-à-dire des productions d'un locuteur, ne permet pas d'accéder à sa grammaire dans la mesure où elle fournit un modèle incomplet de cette dernière. Il avance alors qu'il est absurde de construire une grammaire directement à partir du comportement linguistique. Il développe sa théorie d'une grammaire générative, transformationnelle, permettant le traitement de l'ensemble des énoncés produits par un locuteur, correspondant à

sa compétence linguistique et non à sa performance. Concernant la façon dont l'enfant acquiert le langage, Chomsky réfute le rôle de l'imitation en mettant en avant l'aspect créateur du langage : l'enfant produit toujours des énoncés nouveaux par rapport à ce qu'il entend. Il envisage le développement du langage comme l'émergence de structures innées. L'environnement est alors un simple déclencheur de ces structures et présente à l'enfant les modalités spécifiques à sa langue.

La problématique du travail sur la compétence du locuteur est soulevée par Brown et Fraser (1964). Ces auteurs se fixent comme objectif de décrire la grammaire de l'enfant afin d'étudier la proposition d'une grammaire générative. Ils décident d'observer des enfants entre 24 et 36 mois. Ils soulignent qu'il est impossible d'utiliser la même méthode que les linguistes générativistes, à savoir les jugements de grammaticalité par introspection, avec des enfants aussi jeunes. Ces auteurs choisissent alors d'écrire les règles de grammaire directement à partir des corpus des productions des enfants.

Brown, Fraser et Bellugi (1964) soulignent que la difficulté majeure de cette méthode est que les données enregistrées ne correspondent qu'à une petite partie des productions de l'enfant et qu'il est alors difficile d'en tirer une grammaire correspondant réellement à la langue. Ils adoptent néanmoins une solution pour essayer de pallier à ce problème. L'idée est que si les résultats obtenus sur un corpus se retrouvent sur un autre corpus, alors il y a des chances pour que cela corresponde à la langue. Après avoir recueilli 26 heures d'enregistrement auprès d'un enfant, ils observent les 15 premières heures afin de déterminer les règles de grammaire, et testent les prédictions de ces règles sur les 11 heures restantes.

Brown et Fraser (1964) tentent de mettre en évidence la façon dont l'enfant procède pour élaborer sa grammaire. Ils proposent que ce dernier réalise au début une imitation sélective des énoncés de l'adulte. A partir de ces énoncés réduits, l'enfant commence à déduire des règles lui permettant de produire de nouveaux énoncés. La grammaire de l'enfant consiste en une réduction de la grammaire de l'adulte. Ces auteurs mentionnent à ce moment l'omission très fréquente des éléments fonctionnels, dont les articles et les pronoms personnels. Néanmoins, ils ne détaillent pas le développement de ces éléments et se concentrent sur le développement des règles de grammaire, qui s'affinent et se développent à mesure que l'enfant capte des détails dans le langage de l'adulte.

Dans son étude monographique sur des enfants anglophones, Bloom (1973) souligne également qu'il est impossible de recourir à l'intuition du locuteur pour déterminer la grammaire de l'enfant. Elle suggère de recourir à la description du langage parlé par les

enfants. Elle souligne toutefois qu'il ne faut pas négliger le lien entre les structures de surface observées dans les productions et les structures profondes qui régissent la grammaire de l'enfant. Le but est en effet d'inférer les structures profondes servant à décrire la grammaire de l'enfant à partir des énoncés observés.

L'ensemble des études innéistes générativistes se focalise sur le développement général de la syntaxe dans le langage de l'enfant et ne se penche pas encore sur des aspects plus fins de cette dernière.

### **1.1.2. Intérêt pour des phénomènes plus fins dans la structuration des énoncés : le cas de l'omission des pronoms sujets**

Après s'être longtemps concentrées sur le développement de l'organisation des éléments langagier, les études d'approches générativistes se sont recentrées sur le développement de certains éléments grammaticaux, et notamment les pronoms sujets et objets. L'objectif reste le même. Il s'agit pour les auteurs de trouver une explication du développement grammatical et du développement du langage. Il ne s'agit donc pas de décrire simplement la mise en place, l'apparition des morphèmes grammaticaux, mais bien de déterminer le fonctionnement cognitif sous-jacent à cette mise en place.

L'ensemble des études observées part du même constat : lorsque l'enfant allonge la longueur de ses énoncés, après le stade des énoncés à un mot, il omet certains éléments et en particulier des éléments grammaticaux comme les pronoms sujets devant les verbes. Les auteurs recherchent alors une explication du fonctionnement de l'acquisition de la grammaire pouvant rendre compte de ce phénomène. L'objectif principal est d'affiner, de préciser les modèles du fonctionnement du développement du langage par l'étude de phénomènes plus fins que les combinaisons syntaxiques.

Il s'agit principalement d'études anglo-saxonnes. Certains auteurs réalisent des comparaisons inter-langues et suggèrent un modèle de développement universel (Bloom P., 1993 ; Mazuka et al., 1995 ; Valian, 1991). Ils proposent un fonctionnement général de l'acquisition du langage, indépendant de la langue apprise. Ces auteurs réalisent ces comparaisons en réaction notamment à certaines études qui généralisent les résultats obtenus avec les enfants anglophones sans observation d'autres langues.

Selon la façon dont les auteurs envisagent l'acquisition du langage en général, différentes explications du développement de la grammaire sont proposées. Bien que les auteurs partagent l'idée d'une grammaire innée chez l'enfant, deux approches se distinguent en lien avec l'état initial de cette grammaire. Pour les premiers, adoptant des théories de développement discontinu, la grammaire de l'enfant n'est au départ pas tout-à-fait identique à celle de l'adulte. Ces auteurs voient alors le phénomène d'omission du pronom sujet comme l'illustration de limitations de compétence de l'enfant (Radford, 1995 ; Hyams et Wexler, 1993 ; Wang et al., 1992). Pour les seconds, la grammaire de l'enfant est identique à celle de l'adulte et son développement est continu. Les productions de l'enfant non conformes à celles de l'adulte s'expliquent par des limitations de performance (Bloom P., 1990, 1993). D'autres hypothèses concernant ce phénomène d'omission, que nous explorerons dans les chapitres suivants, prennent en compte d'autres aspects linguistiques dans le développement de la grammaire, comme le contexte discursif (De Cat, 2000, 2004 a et b ; Allen, 2000 ; Hughes et Allen, 2006) ou la prosodie (Gerken et al., **Erreur ! Signet non défini.** 1990 ; Demuth, 1994, 1996).

#### **1.1.2.1. L'omission du pronom sujet comme illustration de limitations de compétences dans la grammaire innée de l'enfant**

Les théories prônant un développement discontinu de la grammaire englobent deux types de considérations : soit il y a discontinuité totale entre la grammaire de l'enfant et celle de l'adulte (Radford, 1995), soit il n'y a qu'une continuité faible (Hyams et Wexler, 1993).

Radford (1995) a pour objectif général de décrire les stades précoces de la structure de l'énoncé en observant des données de langage spontané d'enfants anglophones de 1 à 3 ans. Il constate qu'une des principales caractéristiques des premiers énoncés de l'enfant est l'absence de pronoms clitiques sujets et de déterminants. Il cherche alors à déterminer la cause de l'acquisition plus tardive de ces éléments fonctionnels, en s'appuyant sur les principes de la grammaire générative. Ses analyses le conduisent à poser deux hypothèses. D'une part l'enfant acquerrait d'abord les constituants NP (syntagme nominal) et VP (syntagme verbal) avant d'acquérir leurs supers projections, ce qui expliquerait par exemple que l'enfant ne produit au départ que des NP là où l'adulte produit des syntagmes de projection supérieure DP

(nom avec déterminant). D'autre part, les catégories fonctionnelles nécessiteraient plus d'expérience linguistique pour se développer que les catégories lexicales, ce qui expliquerait qu'elles ne soient acquises que plus tard. Radford part ainsi du principe que la grammaire initiale de l'enfant est différente, incomplète par rapport à la grammaire cible. Il explique son développement par un processus de maturation en précisant que les différents principes linguistiques sont programmés génétiquement pour apparaître à différents stades de maturation.

Suivant la théorie de configuration des paramètres de la grammaire de l'enfant à mesure que le langage se développe, issue des idées chomskyennes, d'autres auteurs considèrent que l'enfant possède au départ une grammaire complète mais dans laquelle les différents paramètres sont configurés par défaut. La valeur initiale de ces paramètres se valide ou se réajuste à mesure que l'enfant capte les propriétés typologiques de sa langue. Hyams et Wexler (1993) expliquent ainsi l'omission des pronoms sujets chez les enfants par une configuration initiale d'un paramètre du sujet nul – paramètre pro-drop. Ce phénomène d'omission est alors relié à des compétences que l'enfant n'a pas encore configurées par rapport à la langue qu'il acquiert. Wang et al. (1992) comparent les phénomènes d'omission du pronom sujet chez des enfants, entre 2 ans et 4 ans et demi, de langue chinoise – où le sujet n'est pas obligatoire (langue pro-drop) – et de langue anglaise – où le sujet est obligatoire. Ces auteurs constatent, dans les premières productions des enfants, un comportement similaire face à ces omissions et invoquent le paramètre du sujet nul, qui serait la configuration par défaut. Ces auteurs considèrent donc, comme le propose Chomsky, un certain nombre de principes linguistiques universels innés. Pour développer sa grammaire, l'enfant doit juste découvrir quelles sont les valeurs des paramètres et du lexique de sa langue particulière.

Dans cette perspective, un certain nombre d'études vont se développer par rapport au phénomène de compréhension des pronoms. En effet, certains auteurs constatent une difficulté persistante chez les enfants dans cet aspect. Van Rij et al. (2010) rapportent différentes théories rendant compte de ce phénomène, s'inscrivant toutes dans une perspective de limitation de compétence mais ne s'accordant pas sur la compétence responsable. Van Rij et al. (2010) réalisent alors une étude expérimentale de valeur de jugement à partir d'une association entre un énoncé et une image, puis une étude de simulation de performance à l'aide d'un modèle computationnel. Leurs résultats leur permettent de mettre en évidence la pertinence d'un modèle combinant théorie sur la compétence linguistique et architecture

cognitive, mais qui suppose toujours que les difficultés de l'enfant sont liées à des compétences pas encore suffisamment développées.

Hyams et Wexler (1993) jugent « trivial » d'avancer que les enfants sont limités dans leur capacité de production. Ainsi, d'une façon générale, ces auteurs rejettent les explications de limitation de performance, ne leur trouvant aucune compatibilité avec l'analyse de leurs données. Différentes propositions considérant des limitations de compétences avec continuité faible entre la grammaire de l'enfant et celle de l'adulte sont établies. Ainsi, alors que pour certains auteurs, les paramètres de l'enfant sont au départ sous-spécifiés (Hyams, Wexler, 1993), pour d'autres, les paramètres initiaux de l'enfant reflètent une économie de structure (Granfeld, 2003 ; Hamann et al. 1995). C'est cette dernière position qui est défendue par Granfeld (2003) qui compare le développement des DP (syntagmes nominaux avec déterminant) chez les enfants et chez les apprenants adultes. Cet auteur met en évidence l'influence de la grammaire universelle dans le développement de la langue maternelle mais également dans l'acquisition d'une langue seconde.

#### **1.1.2.2. Des limitations de performance pour expliquer l'omission des pronoms sujets**

D'autres auteurs adhèrent à la théorie des paramètres et d'une configuration initiale de ces derniers par défaut. Néanmoins, ils adoptent l'idée que la valeur définitive de ces paramètres se fixe très rapidement, dès les premiers contacts de l'enfant avec sa langue. Ainsi, l'enfant aurait très tôt une grammaire correspondant aux propriétés générales de sa langue. L'omission du pronom sujet serait liée à des facteurs de performance en lien avec des limitations de traitement cognitif de l'information. Les productions de l'enfant seraient un reflet erroné de ses connaissances linguistiques.

Après avoir observé les propriétés de différents paramètres de la grammaire universelle, Mazuka (1996) souligne que le fait de supposer que l'enfant entre dans le processus d'acquisition du langage équipé d'un ensemble de connaissances sur les configurations de base de la langue permet d'expliquer un certain nombre de problèmes liés à l'acquisition langagière. Elle conclut que l'ensemble des paramètres linguistiques universels est en place très tôt chez l'enfant, dès le début de l'acquisition, et que c'est cet ensemble qui permet la réalisation de cette dernière.



Pierce (1992), qui défend une approche du pronom sujet comme interne au VP (syntagme verbal), réalise une comparaison entre l'acquisition du langage chez des enfants francophones et anglophones entre 1 an et demi et 2 ans et demi, notamment au niveau de la morphologie. Elle met en évidence un certain nombre de différences et notamment que le nombre d'omissions du pronom sujet en anglais baisse plus rapidement qu'en français. Pierce (1992) conclut alors que les catégories fonctionnelles sont présentes très tôt dans la grammaire de l'enfant, les valeurs des paramètres sont très vite fixées.

En analysant les mêmes données que Hyams et Wexler (1993), Bloom P. (1993) défend une explication de l'omission du sujet par des limitations de performance chez l'enfant. Après avoir mis en évidence que les enfants italo-phones de 2 ans omettent plus souvent les pronoms clitiques sujets que les enfants anglophones, il observe en parallèle l'augmentation de la production de pronoms sujets chez les enfants anglophones et l'évolution de l'âge, de la longueur d'énoncés, du développement de la flexion et des verbes modaux. Il met ainsi en évidence un lien entre l'omission du pronom sujet et la longueur du syntagme verbal : plus ce dernier est long, plus le sujet a tendance à être omis. Il confirme alors le résultat de sa première observation réalisée à partir de l'analyse de trois enfants observés en longitudinal chez lesquels il sélectionne les énoncés avec omissions du sujet non acceptables dans la langue adulte et compte le nombre de mots dans les VP (syntagmes verbaux), par verbes types (1990). L'omission des pronoms clitiques sujets est corrélée, selon lui, à des capacités de traitement cognitif ayant des effets sur la performance, sur les productions, mais pas à des étapes du développement grammatical majeures et rejoint Bloom L. (1970, 1991).

Hulk (1986), à partir de l'observation de cinq enfants francophones âgés de 2 à 4 ans, constate une omission plus fréquente des sujets nominaux que des pronoms clitiques sujets. Il propose alors une explication pragmatique de l'omission des sujets, en lien avec la façon dont l'enfant exprime le topique dans les débuts du langage, invoquant ainsi un paramètre topic-drop. Bloom P. (1993) considère également la non production des informations redondantes comme une explication pragmatique de l'omission des pronoms sujets chez l'enfant.

Afin d'expliquer plus spécifiquement l'omission des clitiques sujets chez l'enfant, Hulk (1995) analyse les données longitudinales d'un enfant français entre 2 et 3 ans. Il constate que dans ses premières productions de groupes verbaux, l'enfant utilise des formes générales pour le sujet et acquiert progressivement les formes spécifiques. Il explique alors l'omission des pronoms clitiques sujets par un phénomène de réduction phonologique de la forme, ne laissant plus qu'une forme générale du clitique en [ə], [a] ou [e] ou aucune forme.

Le pronom sujet est présent syntaxiquement chez l'enfant mais subit des réductions phonologiques pouvant conduire dans certains cas à une impression de sujet nul. Jakubowicz et Rigault (1997), observant également des enfants francophones, suggèrent que cette réduction phonologique pouvant aller jusqu'à l'effacement complet a lieu quand la longueur de l'énoncé dépasse la capacité moyenne de production de l'enfant.

Le principal reproche adressé aux théories qui considèrent des limitations de la compétence est la discontinuité de leurs approches. En effet, Bloom P. (1990, 1993) ne parvient pas à trouver dans leur modèle une explication convenable du passage entre un paramètre du sujet nul et une reconfiguration de ce paramètre avec sujet obligatoire. Il propose alors de considérer que la valeur par défaut du paramètre sujet est non pro-drop, c'est-à-dire sujet obligatoire. Confronté à des énoncés où le sujet est omis, l'enfant capterait rapidement que le sujet n'est pas obligatoire dans sa langue et reconfigurerait la valeur du paramètre en pro-drop. Il rejoint sur ce point Hulk (1986) qui confronte l'hypothèse de la valeur par défaut du paramètre pro-drop avec les données de cinq enfants français âgés de 2 à 4 ans et conclut à l'impossibilité d'un paramètre initial pro-drop, trop peu de pronoms clitiques sujets étant omis.

Afin de défendre leur modèle prônant des limitations de performance et discréditer les modèles proposant une limitation de compétence, certains auteurs réalisent des comparaisons inter-langues. Bloom P. (1993) relève ainsi dès l'âge de deux ans une différence dans la production des omissions chez des enfants anglophones et italo-phones et avance que le paramètre pro-drop est déjà configuré. Mazuka et al. (1995) font de même en comparant des enfants anglais et japonais. Ils ajoutent néanmoins aux facteurs de performance liés à la longueur du groupe verbal l'influence d'un autre facteur, en lien avec un paramètre de structuration des syntagmes. Austin et al. (1997) constatent une différence d'évolution des omissions des sujets et de leurs productions sous forme de pronoms clitiques et sous forme lexicale chez des enfants anglophones et hispanophones, âgés de 2 à 4 ans. Austin et al. (1997) concluent de leurs observations que les enfants ont une connaissance grammaticale correcte de leur langue très tôt et notamment du paramètre pro-drop de leur langue. Selon eux, à aucun moment les enfants ne font d'hypothèses fausses sur ce paramètre qui est configuré très précocement. Il faut noter que l'ensemble de ces auteurs mentionnent l'absence ou la présence de sujets mais à aucun moment la présence d'éléments transitionnels devant les verbes dans le langage de l'enfant.

Dépassant le cadre des omissions, certains auteurs vont défendre également cette continuité entre grammaire de l'enfant et grammaire de l'adulte, et donc des limitations de performance, en observant le développement des pronoms clitiques. Eisenchlas (2003), par exemple, décide de s'intéresser au statut des pronoms clitiques chez des enfants à partir de 3 ans jusqu'à 6 ans. Cette auteure réalise pour cela des expérimentations avec tâches d'imitation sur soixante et onze enfants hispanophones, avec dix enfants par tranches d'âge de six mois, où est sollicitée la production de clitiques objets et sujets. Son objectif est d'étudier les connaissances du statut argumental des clitiques, des différences morpho-lexicales entre les pronoms clitiques et non-clitiques et enfin, des règles de placement des clitiques, en observant les erreurs de l'enfant afin de déterminer s'il y a discontinuité entre la grammaire de l'enfant et celle de l'adulte. Ses résultats lui permettent de mettre en évidence que les enfants possèdent dès l'âge de trois ans une compétence grammaticale des propriétés des pronoms clitiques et qu'ils ne font quasiment aucune erreur. Eisenchlas (2003) confirme alors l'influence des contraintes de la grammaire universelle limitant dès le début les hypothèses faites par l'enfant. Cette auteure précise toutefois que des expériences avec des enfants hispanophones plus jeunes seraient nécessaires pour savoir si les pronoms clitiques sont présents dès le début du langage, ou s'ils se développent après d'autres catégories fonctionnelles.

Bien que certains auteurs ne partagent pas tout-à-fait la même vision de la grammaire initiale de l'enfant, ils invoquent également des facteurs de performance pour expliquer l'omission du sujet chez l'enfant. Valian (1991) suggère que la grammaire de l'enfant ne serait pas complète dès le départ, tous les éléments de cette dernière ne seraient pas innés. L'enfant devrait apprendre certains aspects, comme l'ordre des mots par exemple. L'enfant développerait des mécanismes de performance au contact de la langue à laquelle il est exposé. Les facteurs de performance joueraient donc un rôle important dans les productions de l'enfant. En réalisant des comparaisons inter-langues entre des enfants anglophones et italophones, Valian (1991) rejette les théories de limitation de compétence, constatant une différence dans l'utilisation des sujets et des omissions, éliminant ainsi la possibilité d'un paramètre sujet nul configuré par défaut. A l'aide d'une tâche d'imitation d'énoncés réalisée sur dix-neuf enfants américains anglophones (1996a), et sur vingt enfants parlant portugais (1996b), Valian et al. mettent également en évidence l'influence du niveau de la longueur d'énoncé moyenne de l'enfant et de la longueur de l'énoncé sur l'omission et sur la production des sujets syntaxiques.

Erreich, Valian et Winzemer (1980) défendaient déjà ce type d'approche en présentant les avantages face aux autres modèles, notamment de limitations de compétence ou de prise en compte des aspects sémantiques et pragmatiques. Ces auteurs mettent toutefois en avant le fait que les modèles de compétence et de performance ne s'intéressent pas aux mêmes aspects du développement linguistique. Ainsi, les modèles basés sur la compétence se focalisent sur l'acquisition des règles alors que ceux sur la performance se centrent sur l'utilisation de ces règles. Les erreurs de l'enfant peuvent être liées à l'un ou l'autre de ces aspects. Ces auteurs concluent que la question principale n'est pas de savoir quel est le modèle le plus pertinent mais de déterminer comment les deux dimensions de compétence et de performance s'interconnectent.

### **1.1.3. Synthèse sur l'étude du développement des éléments morphologiques dans les approches générativistes innéistes**

Les études basées autant sur une hypothèse de limitation de compétence que de performance, inscrites dans des perspectives innéistes, s'intéressent au développement de la morphologie dans le but de pouvoir proposer des modèles du développement langagier. L'étude de la morphologie se rapproche donc des études générativistes réalisées sur la syntaxe ou la grammaire dans les années 60 et 70 où le développement des éléments morphologiques est abordé dans le cadre de leur lien avec le développement de la structuration de l'énoncé mais pas pour le développement de leurs différentes propriétés. Les théories prônant des limitations de compétence n'évoquent à aucun moment la présence d'éléments dont la forme est non conventionnelle devant les verbes dans le langage de l'enfant, qui de ce fait omet ou produit sous une forme standard les pronoms. Certaines théories de limitation de performance notent quant à elles la présence de formes réduites des pronoms dans le langage de l'enfant. Ce dernier, bien que possédant la capacité à représenter le pronom dans ses énoncés, ne possède encore pas la capacité de le produire sous sa forme complète. Aucune analyse de ces éléments n'est proposée puisqu'il s'agit déjà de pronoms.

## **1.2. Rejet de l'idée d'une grammaire innée : prise en compte des relations sémantiques et des aspects fonctionnels dans le développement de l'organisation grammaticale du langage**

Face à ces approches essentiellement cognitives et formelles du développement langagier, différentes théories émergent en réaction notamment à la vision modulaire et innéiste du langage qu'elles défendent. Bien que certains reconnaissent l'existence d'une grammaire générative permettant à l'enfant de construire des énoncés qu'il n'a jamais entendus, les auteurs s'opposant aux idées chomskyennes réfutent l'idée que cet ensemble de règles profondes d'organisation soit inné. Pour eux, le développement de la grammaire chez l'enfant est le résultat d'un apprentissage ou d'une construction ; leur but est donc de découvrir comment cette dernière se met en place (Braine, 1971 ; Schlesinger, 1971 ; Slobin, 1973).

Différentes positions sont adoptées quant à la façon dont ce système de règles de structuration du langage se développe. Néanmoins, toutes les approches reposent sur une idée commune. Les théories générativistes de Chomsky considèrent le développement des relations syntaxiques comme central dans le développement du langage, relayant les relations sémantiques au niveau secondaire du lexique. Certains auteurs réagissent en soulignant que l'étude du langage ne doit pas séparer les processus syntaxiques des processus sémantiques sous-jacents.

Une des positions adoptées consiste à considérer ces processus sémantiques comme étant les premiers à émerger, l'enfant étant capable de se représenter les relations sémantiques avant même de les exprimer sous leur forme linguistique (Schlesinger, 1971 ; Slobin, 1973). Considérant que la position des éléments dans l'énoncé s'acquiert à partir des relations sémantiques, ces auteurs relient directement l'acquisition du langage au développement cognitif général. Ils rejettent l'idée de capacités linguistiques innées mais postulent l'existence de processus, de mécanismes cognitifs généraux innés permettant le développement du langage, comme par exemple des mécanismes de perception du monde (Schlesinger, 1971).

Certains auteurs postulent ainsi l'innéité de structures internes permettant à l'enfant de traiter, d'assimiler l'*input* linguistique et non-linguistique. Ces stratégies cognitivo-perceptuelles serviraient à l'enfant à découvrir les différentes significations et relations sémantiques régissant le langage, et l'aideraient à élaborer progressivement les règles d'organisation des éléments pour exprimer ces intentions sémantiques. Slobin (1973) se fixe

comme objectif de déterminer l'ensemble des pré-requis contribuant à la construction de la grammaire. Il souligne l'importance des comparaisons inter-langues afin de dégager des principes développementaux généraux, communs aux différentes langues. Ses observations du langage d'enfants de langues différentes le conduisent à établir une liste de principes opératoires universels, « operating principles », rendant compte de la façon dont les enfants traitent l'*input* linguistique et construisent leurs règles de production langagière. La mise en fonctionnement de ces principes opératoires nécessite un fonctionnement cognitif actif chez l'enfant. Cet auteur postule ainsi l'existence d'une base cognitive universelle pour l'acquisition du langage, permettant le développement des règles de grammaire. Le modèle proposé par Slobin repose ainsi sur l'hypothèse que les enfants possèdent un ensemble de principes opératoires universels innés leur permettant de développer leur langage. Dans la suite de ses études, Slobin (1985, 1997, 2001) va affiner son modèle en effectuant de nombreuses observations de données trans-linguistiques. Il va ainsi s'intéresser, par exemple, au développement de phénomènes grammaticaux précis dans différentes langues comme notamment les relations temporelles ou la structure des propositions relatives (Berman, Slobin, 1994). Bates, Bretheton et Snyder (1988), qui cherchent également à proposer un modèle des processus sous-jacents à l'acquisition du langage inspiré du modèle de Slobin, soulignent la pertinence de réaliser des comparaisons inter-langues afin de déterminer ce qui ressort de l'universel et du particulier. Peters et Menn (1990) soulignent néanmoins que malgré ses nombreuses études sur l'acquisition de la morpho-syntaxe dans plusieurs langues, Slobin ne propose pas d'analyse micro-structurelle du développement morphologique. De nombreux auteurs vont suivre la théorie de Slobin afin de préciser, d'enrichir son modèle du développement langagier. Bowerman (1985) va par exemple proposer un ensemble de pistes, de problèmes que ce modèle devrait envisager dans la mesure où ils sont en partie pris en compte par les modèles innéistes chomskyens.

Refusant de mettre les relations sémantiques au premier plan dans le développement de la grammaire et rejetant l'idée d'une grammaire innée au centre du développement langagier, certains auteurs adoptent une autre position. Ainsi, Braine (1971) revient sur les deux aspects principaux de la théorie générativiste. Il ne réfute pas l'idée d'innéité dans le développement de la compétence langagière. Il souligne néanmoins que ce terme peut porter différentes acceptions ne renvoyant pas aux mêmes phénomènes. Il rejette ainsi l'idée d'une grammaire innée. Il s'oppose également clairement à Chomsky sur la façon d'envisager le déroulement de l'apprentissage du langage. Selon lui, il ne peut pas s'agir d'un processus actif

de formulation et de test d'hypothèses par l'enfant sur la langue apprise. Braine (1971) considère un modèle de développement grammatical où le processus, plus passif, se compose de deux mécanismes, qui seraient innés : un qui accumule et enregistre les propriétés organisationnelles des chaînes verbales de l'*input*, et un permettant à l'enfant de réaliser des corrélations entre les propriétés de ces chaînes et d'autres événements dans l'*input* linguistique et non-linguistique, comme les relations sémantiques notamment. Cet auteur tient donc compte des relations sémantiques dans le développement du langage mais ne les considère pas comme étant à l'origine du développement de la grammaire.

Braine (1976) passe en revue les différentes théories sur le développement de la grammaire, de celles s'appuyant essentiellement sur la grammaire à celle s'appuyant essentiellement sur les relations sémantiques. Les limites de ces approches lui permettent de justifier son modèle, intermédiaire entre les deux, qu'il ne considère pas comme renvoyant à une grammaire générative au sens strict mais à un système de règles reliées à des relations sémantiques particulières. Cet auteur (1976) explique le manque de consensus entre les différents modèles de développement de la grammaire par l'utilisation déviée des données, qui servent le plus souvent à illustrer des interprétations mais sans en démontrer la validité, et qui par ailleurs ne sont que trop rarement accessibles dans les études réalisées.

Bien que ces approches soient en opposition avec la vision de Chomsky, elles s'inscrivent tout de même dans le vaste ensemble des théories cherchant à modéliser le développement du langage dans une perspective cognitive. La seule différence repose sur la vision du lien entre le fonctionnement cognitif et le fonctionnement langagier, envisagés soit comme deux choses indépendantes (Chomsky, 1957, 1970, 1990), soit comme deux éléments liés (Braine, 1971 ; Slobin, 1973). Que ces modèles mettent en avant les règles syntaxiques ou les relations sémantiques, tous proposent une description du développement du langage basée sur l'organisation des unités de la langue, sans observer des phénomènes plus fins de mise en place du langage, comme les phénomènes morphologiques par exemple. Cela est directement lié à leur objectif de modélisation du développement général du langage et de la grammaire en lien avec la description du fonctionnement cognitif de l'individu, de l'enfant.

Par la suite, de nombreux modèles vont continuer à se développer avec des perspectives différentes, tant du côté des relations uniquement grammaticales que de celui des relations sémantiques. Dans la suite de ces perspectives sémantiques, nous pouvons notamment citer le modèle de compétition proposé par Bates et MacWhinney (1979, 1982, 1989) pour décrire le développement de la grammaire. Ces auteurs, adoptant une approche

fonctionnaliste du développement du langage, considèrent que l'acquisition des éléments linguistiques et des règles de leur organisation est liée au fait que ces éléments permettent de renvoyer à différentes fonctions dans la communication. Adoptant l'idée d'une grammaire fonctionnelle, ils ne séparent ainsi pas la forme des éléments de leur fonction et s'opposent alors clairement aux modèles innéistes générativistes basés sur la notion de grammaire transformationnelle. Ce modèle fait appel à une combinaison, une compétition de mécanismes cognitifs généraux universels, mis en évidence par des nombreuses comparaisons inter-langues.

A l'heure actuelle, la recherche de la formalisation du développement du langage donne lieu à de nombreuses propositions de modèles computationnels, tous différents les uns des autres<sup>1</sup>. MacWhinney (2010) souligne que la recherche de modèles est tellement complexe que la plupart des chercheurs se concentrent sur un aspect de l'acquisition du langage, comme la segmentation des mots, la phonologie ou encore le domaine syntaxique. Avec le développement des technologies, de nombreux modèles élaborent des programmes de simulation d'apprentissage ou de performance, notamment dans le domaine morpho-syntaxique (Perfors et al., 2010 ; Van Rij et al., 2010).

### **1.3. Une volonté de décrire les étapes du développement grammatical : place de l'étude des éléments morphologiques dans les monographies de Bloom et de Brown**

Bloom (1970) et Brown (1973) s'interrogent sur la pertinence des modèles proposés par les approches générativistes pour illustrer le développement de la grammaire chez l'enfant et de façon plus générale, le développement du langage. A l'aide de données longitudinales, ces deux auteurs partagent l'objectif de montrer l'importance de la signification et de la fonction des énoncés pour la description du développement du langage. Ils critiquent notamment les notions de grammaire pivot ou de langage télégraphique qui ne proposent qu'une analyse des énoncés en termes distributionnels et une description de la structure des énoncés ne prenant pas en compte leur signification. Avant même de chercher à établir un modèle du fonctionnement du développement du langage, ces deux auteurs cherchent, à travers la description des énoncés de l'enfant, à établir une grammaire permettant de rendre

---

<sup>1</sup> Le numéro 37-3 de *Journal of Child Language* (2010) est entièrement consacré à ces différents modèles.



compte du langage de l'enfant et de son évolution. Les deux reconnaissent des limites aux grammaires déjà établies.

### **1.3.1. Bloom : développement de la grammaire de l'énoncé chez l'enfant**

Bloom (1970, 1973) note l'importance de l'aspect créateur du langage dans le développement de ce dernier. A partir de données longitudinales recueillies auprès de trois enfants anglophones, elle tente de décrire la grammaire de leur langage, à différentes périodes déterminées selon la longueur moyenne de leurs énoncés. Elle s'appuie sur les principes de la grammaire générative, en y intégrant la fonction des énoncés dans le langage de l'enfant, déterminée par les informations non linguistiques et contextuelles. Son objectif est de proposer une grammaire rendant compte de la compétence de l'enfant, en décrivant les régularités grammaticales de sa performance.

Constatant un certain nombre de différences individuelles, elle conclut qu'une seule grammaire ne permettrait pas de décrire correctement le langage des trois enfants observés. Elle remet alors en cause la conception chomskyenne du développement du langage comme quelque chose de pré-programmé, d'inné et d'identique chez tous les enfants.

Dans sa description de l'évolution de la grammaire chez ces trois enfants anglophones, Bloom (1970) repère la présence dans leurs énoncés, dans la première phase de développement de la grammaire (aux alentours de 20 mois), d'éléments /ə/ devant les noms et les verbes. Elle différencie cet élément de celui d'hésitation que l'on peut retrouver chez l'adulte, il ne s'agit pas d'un remplissage phonologique sans motivation grammaticale. Pour deux des enfants, elle relève également les formes /e/, /i/, /əi/, /ai/, sans différences significatives d'utilisation selon les contextes. Elle souligne que beaucoup de sources sont possibles pour expliquer la présence de ces éléments dans les énoncés de l'enfant, et notamment, l'utilisation par l'adulte de l'article « a » ou du pronom « I ». Néanmoins, elle note que dans les premières grammaires de l'enfant, ces formes sont probablement non syntaxiques et n'ont pas de significations particulières. Elle les considère comme des éléments aidant l'enfant à allonger la longueur de ses énoncés à un mot, et les comptabilise donc dans le calcul de la longueur moyenne d'énoncé. Puis, dès que ces éléments apparaissent dans les constructions les plus fréquentes (dans la deuxième phase de la grammaire), suivis d'un nom ou d'un verbe, Bloom les considère comme des marqueurs de place grammaticale pour un élément non encore produit par l'enfant, et les qualifie de forme primitive, ou forme

transitionnelle. Elle remarque qu'il est difficile de rendre compte de ces éléments dans la description de la grammaire des enfants, de les spécifier et de les intégrer aux règles de grammaire.

Toujours en réaction aux idées chomskyennes, Bloom (1973) remet en cause l'idée que l'enfant ait des connaissances de la grammaire avant même de produire des énoncés. En se basant toujours sur des données longitudinales, sur quatre enfants dont deux de l'étude de 1970, elle étudie l'émergence de la grammaire en analysant les changements se produisant dans l'utilisation des énoncés à un mot, dans la période précédant l'utilisation de la syntaxe. Elle conclut qu'il est impossible d'attribuer un statut de phrase aux énoncés à un mot produits par l'enfant. Ce dernier ne possède pas de connaissances linguistiques lui permettant de lier des notions entre elles, il ne dispose pas de la syntaxe. Elle observe également que l'évolution dans les énoncés à un mot ne consiste pas seulement en une augmentation du lexique mais en un changement progressif de statut. Elle met alors en lien le développement du langage avec le développement de la pensée dans les deux premières années de l'enfant.

D'une façon générale, Bloom (1970) suggère que les modèles innéistes développés pour expliquer comment se déroule le développement du langage ne sont pas satisfaisants. Soulignant que son travail n'est que descriptif, elle propose de continuer à réfléchir à un modèle répondant de façon plus précise à la question de la façon dont l'enfant apprend à parler. Bloom et al. (1975) souligne leur accord avec différentes approches du développement du langage, tout en mettant en avant que ces dernières ne permettent pas d'expliquer l'intégralité de ce développement. Ils rejoignent ainsi Brown (1973) sur le fait que la complexité des éléments langagiers influence plus l'apprentissage du langage que la fréquence de ces éléments dans l'*input*, mais elle ajoute que ce n'est pas le seul facteur déterminant. Elle étudie ensuite les idées de Schlesinger (1971) et de Bowerman (1973) sur l'importance des relations sémantiques dans le développement du langage. Elle s'oriente plutôt vers la notion de complexité cognitive et de cycles dans le développement cognitivo-langagier, se rapprochant par là des idées constructivistes de Piaget.

### **1.3.2. Brown : développements des différents aspects grammaticaux dans le langage de l'enfant**

Brown (1973) s'intéresse également à la grammaire du langage des enfants à différents moments du développement. Il se base sur des données longitudinales recueillies auprès de

trois enfants anglophones<sup>1</sup>. Il détermine cinq stades<sup>2</sup> dans le développement de la grammaire, basés sur la longueur moyenne d'énoncé. Son objectif est d'étudier le développement de la compréhension et de la production des phrases chez l'enfant. Il précise que son objectif principal n'est pas de déterminer la façon dont l'esprit de l'enfant fonctionne mais bien de proposer une description de la grammaire de l'enfant plus pertinente que celles proposées jusque là. Il confronte ainsi ses données aux grammaires proposées par Chomsky, Schlesinger ou encore Bloom. Il en conclut que bien que certaines grammaires soient meilleures que d'autres, il est nécessaire de trouver une grammaire pouvant notamment convenir à la description du langage de l'enfant au stade 1, le plus précoce (longueur moyenne d'énoncés entre 1 et 2,25 morphèmes). Il convient que la grammaire de l'enfant est générative, mais qu'il faut parvenir à en faire une description plus explicite permettant de déterminer les règles des phrases produites par l'enfant.

A partir de ses données longitudinales mais également de données recueillies auprès de trente enfants anglophones dans le cadre d'une autre étude, il met en évidence que l'ordre de progression dans les connaissances de la langue maternelle est plus ou moins invariant entre les enfants. Le paramètre qui affiche le plus de variation d'un enfant à l'autre est la vitesse de progression dans le développement du langage. Il identifie la complexité grammaticale et sémantique des éléments comme étant les facteurs déterminant l'ordre d'apparition des éléments langagiers. Il analyse la fréquence et la saillance perceptuelle comme étant des facteurs mineurs dans cet ordre, et par conséquent dans le développement du langage.

Dans son étude du deuxième stade de développement langagier, Brown (1973) étudie le développement des morphèmes grammaticaux et de la modulation de la signification. Il établit la liste des quatorze principaux morphèmes de la langue anglaise et observe leur apparition chez les trois enfants étudiés. Il définit un critère d'acquisition de ces éléments : un morphème est acquis s'il est utilisé dans 90% des contextes obligatoires, dans trois enregistrements successifs. Il observe alors qu'aucun de ces éléments n'est acquis soudainement mais que leur présence augmente progressivement dans le temps. Cet auteur ne mentionne toutefois pas la présence de formes transitionnelles précurseurs de ces éléments, il aborde leur acquisition uniquement en termes de présence ou d'absence. Comme pour les autres éléments du langage, il constate que ces quatorze morphèmes sont acquis dans le même

---

<sup>1</sup> Il s'agit des mêmes enfants que ceux de son étude avec Fraser et Bellugi (1964), présentée dans la section 1.1.1.

<sup>2</sup> Les stades décrits par Brown ne renvoient pas à ceux décrits par Piaget.

ordre chez tous les enfants et que cet ordre est déterminé par leur complexité grammaticale et sémantique.

En réaction à ces résultats, Block et Kessel (1980) avancent que Brown n'explique pas comment ces deux complexités opèrent. Ces auteurs proposent alors une ré-analyse de ses données. Ils effectuent de nouveaux calculs de corrélations entre les trois facteurs susceptibles d'influencer l'acquisition du langage et l'ordre d'acquisition des quatorze morphèmes grammaticaux étudiés par Brown. Comme ce dernier, ils obtiennent peu de corrélation entre la fréquence dans l'*input* parental et l'acquisition langagière. Néanmoins, ils mettent en évidence que les complexités grammaticale et sémantique agissent en communauté, les corrélations étant moins significatives prises séparément. De leurs analyses ils tirent la conclusion générale que le développement langagier précoce doit être envisagé dans un cadre cognitif large, des pré-requis cognitifs étant nécessaires à l'acquisition du langage. Pinker (1981) conteste cette ré-analyse en soulignant que les résultats obtenus sur l'influence des complexités grammaticale et sémantique ne sont pas plus précis que ceux de Brown. En outre, ils ne permettent pas d'aboutir à une conclusion générale sur le rôle du fonctionnement cognitif dans le développement du langage.

Moerck (1980) ré-analyse également les données de Brown afin de mettre en évidence que contrairement à ce que Brown avance, la fréquence dans l'*input* parental joue un rôle sur l'acquisition des morphèmes. Il propose d'inclure dans l'analyse une partie des données que Brown a laissées de côté. Il suggère également que la période d'un an entre l'observation des fréquences parentales et celle d'observation des effets sur le langage de l'enfant est trop longue dans l'étude de Brown, et qu'elle explique les faibles corrélations obtenues. Il choisit de réaliser des calculs de corrélations entre les fréquences des morphèmes dans le langage des parents quand l'enfant est en fin de stade 1 avec les fréquences chez l'enfant en stade 2. Il observe également les effets à plus court terme de la fréquence dans l'*input* parental sur le langage de l'enfant en analysant un dialogue entre un enfant et son parent. Il met alors en évidence un rôle important de la fréquence dans l'*input* parental même s'il souligne que ce résultat mériterait d'être confirmé par l'étude de plus d'enfants. De nouveau, Pinker (1981) rejette cette remise en cause des résultats de Brown dans la mesure où il juge les statistiques de Moerck peu significatives. Il souligne en outre que les effets observés de la fréquence dans l'*input* parental suggèrent plutôt le développement de routines chez l'enfant que la construction de règles grammaticales.

De Villiers et De Villiers (1973), en se basant sur l'étude de l'acquisition des morphèmes grammaticaux de Brown (1973), décident d'observer si les résultats obtenus avec des données longitudinales de trois enfants sont les mêmes que ceux obtenus à partir d'une étude transversale. Ils enregistrent ainsi vingt et un enfants âgés de 16 à 40 mois, avec des longueurs moyennes d'énoncés variées. Ils relèvent la présence ou l'absence des quatorze morphèmes étudiés par Brown. Ils redéfinissent toutefois le critère d'acquisition dans la mesure où ils ne disposent que d'un seul enregistrement par enfant. Les résultats obtenus mettent en évidence une grande correspondance entre les deux études. De Villiers et De Villiers relèvent le même ordre d'apparition des quatorze morphèmes grammaticaux que celui décrit par Brown. Ils soulignent également que la valeur de la longueur moyenne d'énoncé est un facteur plus déterminant de la production de ces morphèmes que l'âge de l'enfant. Enfin, ces auteurs confirment l'influence élevée de la complexité grammaticale et sémantique sur l'ordre d'acquisition de ces éléments, en comparaison avec les faibles corrélations obtenues avec les fréquences dans l'*input* parental.

### **1.3.3. Prise en compte du développement des éléments morphologiques dans ces études monographiques sur le développement de la grammaire**

Contrairement aux approches innéistes générativistes, ces descriptions monographiques de l'évolution du langage de l'enfant ne se concentrent pas exclusivement sur le développement de la syntaxe. Bloom et Brown s'intéressent en effet au développement de la signification et des relations sémantiques et à des phénomènes plus spécifiques comme l'acquisition de la morphologie nominale et verbale ou encore aux facteurs influençant le développement du langage. Bien que leurs analyses restent descriptives, ces deux principales études monographiques ont fourni un certain nombre de résultats sur l'évolution du langage de l'enfant réutilisés par la suite dans les études en psycholinguistique, et testés sur de plus grands nombres d'enfants.

Au niveau de l'étude de la morphologie, les résultats consistent surtout en ordre d'apparition des différents morphèmes grammaticaux. Seule Bloom (1970) note la présence de formes transitionnelles utilisées par l'enfant devant les noms et les verbes. Elle ne réalise pas d'étude détaillée de ces éléments mais propose néanmoins une hypothèse sur l'évolution de leur statut au cours du développement langagier.

#### **1.4. Intérêt pour les phénomènes de transition dans le langage du jeune enfant : mise en évidence de la présence d'éléments additionnels**

Dans les approches du développement de la grammaire innéistes ou plus fonctionnalistes comme celles de Bloom ou de Brown, les auteurs envisagent une succession d'étapes dans le développement du langage, comme notamment le stade des énoncés à un mot ou celui des énoncés à plusieurs mots. Certains auteurs réagissent contre cette vision statique du développement langagier. Ils défendent l'intérêt d'observer les différents phénomènes de transition entre ces étapes majeures du développement linguistique, qui amènent à une description complète du développement du langage (Dore et al., 1976 ; Starr, 1975). La considération et la prise en compte d'un processus dynamique d'acquisition du langage, contrairement à la description d'étapes, permettent de mieux rendre compte de la façon dont le langage se développe (Peters, 1986).

Le problème majeur d'une réflexion en termes d'étapes est la discontinuité que cela entraîne dans la vision du processus. Peters (1986) remarque, par exemple, que certaines théories proposent que le développement des relations sémantiques précède celui des relations grammaticales. Le problème qu'elle soulève est que ces théories n'expliquent pas le passage des relations sémantiques aux relations syntaxiques. Peters suggère de toujours adopter une perspective partant des données de l'enfant, qui permet notamment de mieux saisir les phénomènes de transition.

L'observation détaillée de l'évolution du langage de l'enfant et de sa grammaire conduit ces auteurs à s'intéresser aux phénomènes transitionnels qui permettent à l'enfant d'allonger la longueur de ses énoncés. Toutes ces études mentionnent alors la présence d'éléments additionnels dans les productions de l'enfant, apparaissant au moment de la transition des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots ou plus (Dore et al., 1976 ; Peters, 1986 ; Starr, 1975 ; Veneziano et al., 1990).

Starr (1975) met en évidence une continuité fonctionnelle entre les énoncés à un mot et ceux à deux mots. Il se base sur l'observation longitudinale de douze enfants anglophones, entre 1 an et 2 ans et demi, une fois par mois pendant une heure quinze. Dans la mesure où l'allongement des énoncés est une transition progressive, il fixe comme limite entre les deux phases la production, pendant la séance, d'au minimum dix énoncés différents d'au moins deux mots. Afin d'observer les traits des énoncés à deux mots, il les classe en huit catégories,

suyvant un critère sémantique de signification. Cet auteur repère des suites d'unités composées d'un élément précédé de « unstressed midvowels such as « schwa » » (p.704), c'est-à-dire des voyelles intermédiaires inaccentuées telles que des schwas. Ainsi, chez sept des enfants, il relève des [ə] suivis d'un nom d'objet et chez un autre enfant, il relève des [ə] suivis de mots exprimant l'activité du locuteur. Ces deux utilisations sont classées respectivement dans les catégories phrases nominatives et phrase composée d'agent et d'action. Il repère d'autres utilisations de ces éléments mais qu'il ne parvient pas à classer. Cet auteur considère ainsi certains ces éléments additionnels comme étant des précurseurs de déterminants ou de pronoms. Néanmoins, cet auteur n'en réalise pas de réelle analyse, il repère simplement leur présence et de ce fait les insère dans son observation.

Certains auteurs assimilent la présence de ces éléments à une des stratégies utilisées par l'enfant pour allonger ses énoncés. Dore et al. (1976) inscrivent l'utilisation de ces éléments dans une catégorie plus large de procédés d'allongement, celle des « pre-syntactic devices » (PSD), c'est-à-dire procédés pré-syntaxiques. A partir de l'observation longitudinale pendant huit mois de quatre enfants anglophones âgés de 11 mois à 1 an 4 mois, ils constatent que certains énoncés de l'enfant sont plus que des énoncés à un mot mais ne remplissent pas les critères des énoncés syntaxiques. Ils décrivent alors cinq sortes d'énoncés appartenant aux PSD dont trois mentionnant la présence d'éléments phonétiques sans référent et n'exprimant pas de relations particulières, devant les éléments lexicaux. Dore et al. n'attribuent pas de statut grammatical à ces éléments, ils les considèrent comme de simples extensions phonétiques de l'énoncé. Selon eux, l'ensemble des PSD a une fonction de transition dans le développement du langage : ils facilitent l'acquisition des constructions avec relations syntaxiques en fournissant à l'enfant la place linguistique de certains éléments lui permettant d'acquérir progressivement les différents aspects de la structure linguistique. Ces PSD procurent à l'enfant des schémas intonatifs complexes de syntagmes, et à mesure qu'il acquiert de nouveaux mots et développe son langage, l'enfant peut insérer de nouveaux items dans ces schémas. L'enfant acquiert donc d'abord le schéma prosodique des syntagmes pour découvrir ensuite le détail de la structure. Ces éléments permettent à l'enfant de s'approprier une unité de sons correspondant à un syntagme dont la signification se développe et qui par la suite seulement sera découpé en catégories syntaxiques. Ces syntagmes conceptuels constituent la base pour acquérir les catégories grammaticales. Dore et al., qui adoptent une vision pragmatique de l'acquisition du langage, avancent que les compétences

grammaticales de l'enfant se développent plus tard que ce qui est avancé par certaines théories.

Peters (1986), à partir de données longitudinales d'autres études, identifie pour sa part trois stratégies de transition entre les productions d'un mot et celles de deux mots, dont l'ajout d'un élément phonétique démunie de signification aux productions d'un mot. Elle rejoint alors Dore et al. (1976) sur leur description de l'allongement des énoncés par ce procédé. Elle explique l'utilisation de ces extensions phonétiques par la volonté de l'enfant de respecter de plus en plus la prosodie du modèle adulte. Constatant un certain nombre de différences individuelles dans l'acquisition du langage et notamment dans l'application des différentes stratégies, Peters, qui accepte que quelques mécanismes soient innés, soutient que d'autres mécanismes du développement du langage sont directement liés à d'autres aspects du développement cognitif. Elle considère que l'enfant est actif et guidé par son développement cognitif dans le développement de son langage. Cette auteure (1986) note la persistance des éléments additionnels dans le stade des énoncés à deux mots, sous forme de « filler syllables ». Ne pouvant plus s'agir d'un phénomène transitionnel pour allonger les énoncés, elle assimile l'utilisation de ces éléments à une stratégie de l'enfant pour signaler sa prise de conscience du besoin d'un élément supplémentaire. Bien qu'elle attribue à ces éléments additionnels un statut d'extension phonétique, Peters (1986) va un peu plus loin que Dore et al. (1976) en proposant un premier lien avec le développement de la morphologie. Cette observation la conduira à ré-envisager le statut de ces éléments comme précurseurs de morphèmes grammaticaux dans les années 90<sup>1</sup>.

Cette considération pré-morphologique des éléments additionnels se retrouve également chez Veneziano et al. (1990). Ces auteurs relèvent dans des données longitudinales de huit dyades francophones mère-enfant les mêmes phénomènes transitionnels que ceux relevés par Dore et al. (1976). Après une analyse détaillée de leur nombre d'occurrences et de leur forme, elles proposent une nouvelle perspective pour décrire la transition des énoncés à un mot à ceux à deux mots, en considérant le développement de deux propriétés du langage humain : la linéarité des unités, « chaining », et les relations de significations entre ces unités, « relating ». Centrant leurs analyses sur un enfant en particulier, sur quatre sessions d'enregistrement entre 1 an 6 mois et 1 an 8 mois, elles relèvent différents types d'énoncés à

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 3 pour une présentation de ces analyses.



deux unités, contenant l'une, l'autre ou les deux propriétés. Dans la période où les énoncés commencent à contenir les deux propriétés, ces auteurs repèrent la présence d'éléments additionnels devant les énoncés à un mot. A 1 ;6 ;22, elles notent une majorité de mots seuls mais 5% de mots précédés d'une voyelle. Puis à 1 ;7 ;18, elles constatent que 45% des productions contiennent une voyelle initiale suivie d'un mot lexical, souvent entrecoupés d'un stop glottal. Enfin, à 1 ;8 ;15, alors que 56,50% des énoncés contiennent les deux propriétés de « chaining » et de « relating », 73% des énoncés sont composés soit d'une voyelle suivie d'un mot, soit d'un élément ressemblant à un article suivi d'un mot, le stop glottal a alors à ce moment complètement disparu.

Veneziano et al. (1990) observent donc également la présence d'éléments additionnels dans le développement de l'énoncé mais contrairement à Dore et al. (1976) et de façon plus explicite que Peters (1986), elles considèrent ces éléments additionnels vocaliques comme illustrant le repérage par l'enfant de régularités dans la langue adulte, notamment par rapport aux aspects formels des énoncés. Ces auteurs considèrent alors que le développement des deux propriétés liées à la construction des énoncés aide l'enfant à prendre conscience de la morphologie.

S'intéressant aux principaux phénomènes de transition dans le développement du langage, ces études s'appuient sur des données d'enfants à partir de 1 an. Ainsi, même si ces études sur l'allongement progressif des énoncés ne traitent pas directement de la morphologie, celle-ci est abordée dans le cadre du développement syntaxique par le repérage d'éléments transitionnels entre les énoncés à un mot et ceux à deux mots. Aucune étude ne précise si ces éléments se retrouvent par la suite dans les énoncés à trois mots et plus.

Deux positions sont adoptées face à ces éléments pouvant rendre compte du développement progressif des unités de la langue. Dore et al. (1976) les considèrent comme des éléments prosodiques marqueurs de place de futurs éléments. Starr (1975), Peters (1986) et Veneziano et al. (1990) suggèrent des prémices d'éléments morphologiques. Dans ces études, aucune analyse détaillée de ces éléments n'est proposée, sauf chez Veneziano et al. (1990) qui réalisent une analyse sur le nombre d'énoncés contenant ces éléments. Néanmoins, cette analyse ne porte pas spécifiquement sur ces éléments mais sur les énoncés qui les contiennent. Nous verrons dans le chapitre 3 comment Peters et Veneziano étudieront ces éléments en relation plus spécifique avec le développement de la morphologie chez l'enfant.

Bien que considérant ces éléments comme une stratégie de l'allongement des énoncés, ces études laissent entrevoir l'intérêt, notamment dans les approches morphologiques, qui sera accordé à ces éléments additionnels à partir des années 90.

## **1.5. Une approche interactionniste du développement de la syntaxe : la linguistique de l'acquisition**

Alors que la majorité des études sur le développement de la grammaire s'inscrit soit dans la perspective cognitiviste de la grammaire générative, soit dans une perspective fonctionnaliste, certains auteurs décident de replacer le développement de la structuration du langage et du fonctionnement cognitivo-langagier de l'enfant dans le cadre de l'interaction avec l'adulte. Bien qu'ils reconnaissent le rôle du fonctionnement cognitif pour l'acquisition du langage, ils rejettent l'idée d'une innéité des structures comme le propose les générativistes. Ainsi, si l'enfant possède des facultés cognitives lui permettant d'apprendre à parler, il doit s'appropriier les éléments et le fonctionnement de sa langue, et cela n'est possible que dans les échanges interactionnels avec les membres de son entourage.

### **1.5.1. Conceptions épistémologiques et théoriques de Vygotsky et de Bruner**

Alors qu'il s'intéresse au développement général de l'enfant aux niveaux cognitif et langagier, Vygotsky (1991[1934]) replace ce dernier dans la culture, dans la communauté, dans l'environnement social où il se déroule. Il considère que la pensée et le langage chez l'enfant ne se développent pas de façon isolée mais que cela se produit grâce à la médiation sociale que l'adulte offre à l'enfant, notamment par les interactions qu'ils partagent. Le langage n'est pas perçu comme un élément biologique appartenant à l'être humain, mais comme une fonction humaine et sociale. Les interactions avec l'adulte permettent la transmission d'une part de la culture environnante de l'enfant et d'autre part des différents concepts et significations qui concourent au développement de la pensée et du langage chez l'enfant. En opposition avec Piaget, Vygotsky avance ainsi que le langage est d'abord social avant de devenir intériorisé. Il rejette l'idée d'un langage d'abord égocentrique qui devient seulement ensuite socialisé.

Une des problématiques de Vygotsky porte sur les liens entre développement de la pensée et développement du langage. Il identifie au début du développement, deux racines de distinctes qui, si elles sont indépendantes, s'inter-influencent néanmoins l'une l'autre. Il décrit une période pré-verbale dans le développement de la pensée et évoque une pensée expérimentale indépendante du langage, parallèle à une période pré-intellectuelle dans le développement du langage qu'il associe au langage d'émotion avec notamment les premiers cris et les balbutiements. Si cette première période du développement langagier n'est pas reliée à la pensée, Vygotsky souligne qu'elle illustre le développement de la fonction sociale du langage. Il situe vers l'âge de deux ans le point de rencontre entre ces deux courbes de développement de la pensée et du langage, où la pensée devient verbale et le langage devient intellectuel. Ce recoupement se repère chez l'enfant au moment de l'explosion du vocabulaire, quand l'enfant commence à demander le nom des choses, preuve qu'il découvre la fonction symbolique du langage. En plus de se pencher sur le développement de la pensée et du langage au niveau ontogénétique, Vygotsky souligne qu'au niveau phylogénétique, la pensée verbale est liée au développement socio-historique de l'être humain. L'ensemble de ses observations le conduisent à proposer une approche de psychologie sociale.

Dans une problématique plus pédagogique en lien avec l'enseignement proposé aux enfants, Vygotsky s'interroge sur le lien entre développement de l'enfant et apprentissage. Alors que pour Piaget, l'apprentissage et donc l'enseignement doivent s'appuyer sur le niveau de développement cognitif et langagier atteint par l'enfant, Vygotsky envisage un lien plus complexe entre les deux. Il propose ainsi que le développement de l'enfant est lié à ses apprentissages : c'est parce que l'enfant apprend que son développement progresse. Cependant, cet apprentissage n'est possible que s'il s'appuie d'une part sur son niveau de développement et d'autre part sur ce qu'il est capable d'apprendre. Vygotsky propose alors la notion de « zone proximale de développement », qui correspond à la zone comprise entre le niveau de développement actuel de l'enfant et son niveau de développement potentiel. Dans la mesure où l'adulte est un médiateur entre l'enfant et sa culture, qui permet le développement cognitif et langagier, ses interventions doivent se situer dans cette zone s'il veut favoriser le développement de l'enfant. L'apprentissage, tout en se basant sur le niveau de développement actuel, doit se situer dans la zone de développement potentiel pour conduire l'enfant vers un niveau plus avancé de développement intellectuel.

Appliquant spécifiquement les conceptions de Vygotsky au développement du langage, Bruner, dans les années 70, initie le courant de la psychologie socio-culturelle. Il

considère que le développement du langage n'est pas un phénomène interne se déroulant chez l'enfant d'une façon isolée. Il replace le fonctionnement de l'activité mentale dans la culture et dans la collaboration entre les membres d'une communauté. Bruner considère la fonction communicative du langage comme principale explication de son développement : l'enfant n'apprend pas un système pour lui-même mais pour communiquer avec son entourage. Outre les règles de grammaire et le lexique, l'enfant doit apprendre à faire un usage approprié du langage, selon les règles d'usage et culturelle de sa communauté linguistique. Cet apprentissage se déroule selon Bruner dans les interactions langagières entre l'adulte et l'enfant (1983, 1987). C'est par le langage que l'adulte transmet sa culture à l'enfant. Il est alors plus qu'un simple modèle à imiter ou qu'un simple déclencheur de structures innées, l'adulte est le médiateur entre l'enfant et la culture.

Cependant, Bruner ne rejette pas l'idée d'innéité, il accepte qu'il puisse y avoir un dispositif de capacités innées prédisposant l'enfant à développer son langage, comme le décrit Chomsky avec le LAD (Language Acquisition Device). Mais pour mettre en oeuvre ce dispositif, l'enfant a besoin de l'expérience avec l'adulte qui lui apporte les règles d'usage du langage, qui donne un contexte aux règles de grammaire et éléments linguistiques. Pour Bruner, cette interaction entre l'adulte et l'enfant fournit le support nécessaire à l'acquisition du langage et il propose de considérer cette dernière comme un LASS (Language Acquisition Support System), support d'acquisition pour le langage, indispensable pour le développement de l'enfant (1983, 1987).

A partir d'observations longitudinales, Bruner (1983, 1987) identifie des modalités interactives plus favorables que d'autres. Il s'appuie sur la notion de Vygotsky de « zone proximale de développement » pour développer la notion d' « étayage ». Bruner constate que l'adulte s'adresse à l'enfant de façon à ce qu'il le comprenne et adapte son langage en fonction de ses progrès. Il apporte alors à l'enfant les éléments dont il a besoin pour progresser. Cet étayage dont les quatre rôles principaux sont de développer l'attention conjointe, de maintenir l'attention de l'enfant sur une tâche, d'apporter à l'enfant les éléments linguistiques dont il a besoin et de présenter les modèles de communication à l'enfant (1983), illustre la façon dont l'apprentissage du langage se réalise dans la collaboration avec l'adulte.

Bruner (1983, 1987) identifie également ce qu'il nomme des « scénarios routiniers et familiers » (1987, p.34) dans les interactions entre l'adulte et l'enfant. Ces échanges entre les deux interlocuteurs suivent ainsi des formats de communication qui se répètent dans le temps et où l'enfant découvre les fonctions pragmatiques du langage, comme par exemple dans des

scénarios de jeu de coucou ou de demande. Au début passif dans ces formats d'échanges routiniers, l'enfant en acquiert les principes et devient de plus en plus acteur de ces scénarios.

Ces conceptions interactionnistes du développement du langage vont conduire au développement de nombreuses approches prenant en compte le rôle du langage adressé à l'enfant. Elles coïncident avec des orientations plus syntaxiques comme nous allons le voir ici avec l'approche de la linguistique de l'acquisition initiée par Lentin.

### **1.5.2. Primauté de la syntaxe dans le développement du fonctionnement cognitivo-langagier**

Constatant un taux important d'échec scolaire au début de l'école élémentaire, Lentin, dans les années 70 en France, décide de s'intéresser aux causes de ces difficultés en amont de l'apprentissage de la lecture-écriture. Une première étude longitudinale (Lentin, 1971a et b) l'amène à constater que les différences entre les enfants portent non pas sur le niveau lexical mais sur le niveau de structuration syntaxique du langage. Une de ses hypothèses est que le système syntaxique permet d'accéder à un fonctionnement cognitivo-langagier efficient et à la production de multiples variantes permettant d'aborder l'écrit dans de bonnes conditions. La syntaxe est ainsi considérée comme l'aspect essentiel de la mise en fonctionnement du langage, qui illustre une structuration de la pensée, et qui constitue le socle nécessaire pour l'entrée dans l'écrit.

Ses observations sont basées sur des interactions individuelles entre un enfant et un adulte recueillies dans des situations diverses auprès de nombreux enfants, cinquante pour les études de 1971 et cent pour celle de 1975, âgés de 3 à 6 ans, appartenant à des milieux socio-économiques et culturels variés, dans lesquelles l'adulte tente de provoquer une verbalisation « maximale » de l'enfant.

Bien que l'enfant dispose de la faculté d'apprendre à parler, il a besoin d'interactions avec son entourage pour faire fonctionner cette faculté (Lentin, 1971a, 1972). A partir de l'observation de l'évolution de la syntaxe de deux enfants entre 3 ans 3 mois et 4 ans 3 mois, de milieux socio-culturels différents et de l'analyse du langage de leurs parents, Lentin (1973) met en évidence une différence importante dans le niveau syntaxique des deux enfants, liée au type de langage que leurs parents leur adressent. Elle souligne que si les différences entre enfants peuvent être liées au départ à des différences cognitives, elles trouvent également une

part d'explication dans la nature des interactions entre enfant et adulte. Elle rejoint en cela les conceptions de zone proximale de développement de Vygotsky et d'étayage de Bruner en avançant l'importance d'une interaction adaptée entre l'enfant et l'adulte dans l'appropriation du système syntaxique (1971, 1972, 2009[1998]). Si l'adulte s'adapte aux productions de l'enfant et répond à ses essais et ses tâtonnements, il l'aide à s'approprier les éléments langagiers.

Afin d'observer la façon dont le discours de l'enfant se complexifie progressivement, Lentin (1971b) propose d'effectuer deux mesures principales permettant d'évaluer précisément l'extension des énoncés et leur niveau de complexité, chez l'enfant et l'adulte. Elle propose ainsi d'utiliser, d'une part la mesure de la longueur moyenne des énoncés, et d'autre part la catégorisation des énoncés. Elle distingue entre constructions simples, constructions simples multiples (coordonnées ou juxtaposées), constructions complexes, énoncés avec paire de phrases, énoncés avec des essais et énoncés divers. Afin d'identifier les constructions complexes, elle élabore une liste d'introducteurs de complexité, établie à partir du langage d'enfants de 6 ans dans lequel elle a relevé différents éléments participant à la complexité de la construction, comme « parce que », « pour + verbe à l'infinitif », « qui », ...<sup>1</sup>. Ces mesures réalisées sur de nombreux corpus permettent aux chercheurs en linguistique de l'acquisition de mettre en évidence la façon dont évolue le fonctionnement syntaxique de l'enfant (Canut, 2001, 2009 ; Canut, Bocéréan et al., 2010 ; Canut, Vertalier, 2009, 2010).

Lentin et ses collaborateurs adoptent une analyse interne du langage de l'enfant, c'est-à-dire en comparant l'évolution des formes qu'il produit par rapport à elles-mêmes et non par rapport à celles de l'adulte. Lentin (1975) souligne d'ailleurs la nécessité de connaître la grammaire du français parlé par les adultes afin de pouvoir distinguer ce qui ressort des phénomènes de l'oral et ce qui ressort de la mise en fonctionnement du système syntaxique.. En outre, ne cherchant pas à établir des étapes moyennes de développement, ces chercheurs ne comparent pas les enfants entre eux mais comparent uniquement chaque enfant par rapport à lui-même, en diachronie, et par rapport à ses interactions avec des adultes, afin de mettre en évidence l'évolution progressive de son langage.

---

<sup>1</sup> La liste de ces introducteurs de complexité figure en annexe. Une mise à jour de cette liste est proposée dans Canut, 2009, p.77.

La conception de la langue sous-jacente à ces études sur l'évolution du fonctionnement syntaxique chez l'enfant est que écrit et oral ne constituent pas deux codes séparés mais que la langue se compose d'une continuité de variantes énonciatives allant de l'écrit le plus formel à l'oral le plus spontané. Les différentes observations de Lentin (1971 a et b, 1972, 1973, 1975) la conduisent à définir le « savoir parler » comme la maîtrise de différentes variétés de langage et de variantes énonciatives adaptées aux différentes situations de communication et notamment la capacité à recourir à un langage explicite et syntaxiquement structuré permettant d'exprimer une pensée uniquement à l'aide du langage, sans recourir à des éléments de la situation d'énonciation.

Pour rendre compte de cette mise en fonctionnement du langage dans l'interaction, Lentin avance l'hypothèse des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs : l'adulte, dans ses dire, reprises et reformulations, verbalise à l'enfant des raisonnements mettant en lien différents éléments dans des constructions syntaxiques. L'enfant capterait ces derniers et expérimenterait divers fonctionnements langagiers à partir desquels des hypothèses inconscientes sur le fonctionnement langagier seraient établies. L'enfant développerait des représentations mentales, qui après un certain niveau de généralisation, lui permettraient de réutiliser ces éléments dans d'autres situations. Ces schèmes ne peuvent s'intégrer au fonctionnement langagier de l'enfant que si les productions de l'adulte répondent à ses hypothèses du moment. Ainsi, ces schèmes sémantico-syntaxiques créateurs se développeraient dans les interactions où « se trouvent engagés : un couple adulte/enfant, une situation de dialogue, une énonciation suffisamment explicite de l'adulte, le caractère approprié à la situation de cette énonciation, la possibilité de réception par l'enfant de l'énonciation de l'adulte au moment précis où elle se produit » (Lentin, 2009[1998], p.48). Dans cette conception, le langage de l'adulte ne constitue pas un modèle mais fournit à l'enfant des schémas d'utilisation et de fonctionnement du langage : « les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs ne sont pas des modèles mais des stimulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables. Le fonctionnement mental permet à l'enfant, dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système langagier un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience » (2009[1998], p.52).

Dès lors, puisque l'interaction avec l'adulte est un élément constitutif de la mise en fonctionnement syntaxique dans le langage de l'enfant, le but de la recherche est de comprendre comment l'enfant s'appuie sur les verbalisations de l'adulte pour s'approprier les

constructions de la langue (par exemple, Canut, 2001, 2006, 2009 ; Canut, Bocéréan et al., 2010 ; Lentin, 1984, 1988, 1995 ; Karnoouh-Vertalier, 1998). L'utilisation de données longitudinales et d'une analyse du déroulement des interactions est par conséquent adoptée (Canut, Vertalier 2008, 2010 pour une présentation de cette méthodologie) et différents travaux ont vu le jour, avec notamment la perspective nouvelle du travail sur grand corpus dans le projet TCOF (Traitement de corpus oraux en français) (André, Canut, 2010), réunissant un nombre important de données longitudinales dans le but d'observer si des tendances générales peuvent être dégagées, si des résultats peuvent être généralisés à partir de l'analyse de ces données (Canut, Vertalier, 2011).

Les études en linguistique de l'acquisition portent principalement sur la syntaxe chez des enfants entre 3 et 6 ans<sup>1</sup> mais qu'en est-il des analyses de l'interaction adulte-enfant portant sur le développement morphologique avant 3 ans.

### **1.5.3. Etude du développement morphologique : des travaux sur le pronom « je »**

Alors que la plupart des observations portent sur la mise en fonctionnement syntaxique chez des enfants âgés de 3 ans et plus, certains auteurs adoptant les conceptions et méthodes de la linguistique de l'acquisition portent leur attention sur l'évolution plus globale du langage chez des enfants plus jeunes (Lentin et al., 1995 ; Nicolas-Jeantoux, 1980) ou sur le développement de la morphologie (Le Cunff, Baruth, 1983). Cependant, nous allons voir que bien qu'ils accordent un rôle essentiel à l'interaction avec l'adulte, les auteurs qui s'intéressent à la morphologie ne proposent pas d'étude de cette dernière.

Nicolas-Jeantoux (1980) propose une étude du développement langagier de sa fille entre 1 et 2 ans. A partir de données monographiques, elle réalise une étude phonétique succincte, une étude du développement des premiers signifiants et une étude de l'imitation chez l'enfant. Elle observe enfin les propriétés syntaxiques du langage de l'adulte à différentes époques en reprenant le classement des énoncés en trois catégories proposé par Lentin (1971b). Elle constate que plus l'enfant est âgé, plus l'adulte produit des constructions complexes. Son objectif est d'approfondir ses observations pour voir quels énoncés de l'adulte aident l'enfant dans le processus d'acquisition du langage. Il s'agit de réaliser une

---

<sup>1</sup> Se référer à Canut (2009) pour une explication de l'observation de cette tranche d'âge.



comparaison entre la forme syntaxique des énoncés chez l'adulte et l'évolution de la forme des énoncés de l'enfant. Dans son étude de l'imitation, Nicolas-Jeantoux (1980) souligne la présence d'éléments additionnels dans le langage de l'enfant à 20 mois. Lorsque l'adulte propose un nom sans article à l'enfant, celui-ci a tendance à le reprendre en le faisant précéder du son [oe] ou du son [oe~]. Elle identifie deux causes possibles. Soit il s'agit d'un nom ayant été proposé auparavant par l'adulte accompagné d'un article et l'enfant a retenu la forme globale article suivi du nom ; soit l'enfant a déjà conscience de la présence « d'éléments mobiles » à placer devant les éléments lexicaux. Cette auteure n'approfondit pas l'étude de ce phénomène qui constitue simplement une remarque dans son étude générale du développement du langage de l'enfant.

Dans leur étude de la mise en fonctionnement du langage chez des enfants vivant dans la grande pauvreté, Lentin et collaborateurs (1995) présentent l'évolution langagière de certains des enfants suivis dans le cadre de leur recherche-action. Leurs observations rendent compte de la structuration progressive des énoncés de l'enfant dans les interactions avec l'adulte, de leur allongement et complexification. Le développement de la morphologie est abordé uniquement pour Cyril. Luxereau propose une présentation de la façon dont il se désigne à l'aide des pronoms entre 4 ans et 4 ans 3 mois. Néanmoins, cette étude porte principalement sur l'utilisation des différents pronoms par l'enfant, et pas sur l'évolution des formes de ces éléments. Les différentes observations portent ainsi principalement sur l'organisation des unités de l'énoncé et beaucoup moins directement sur la forme des éléments.

Ces études mettent en évidence que dans cette approche, il s'agit d'étudier le développement de la grammaire de l'énoncé, mais sans analyser en détails l'acquisition des éléments grammaticaux. Par rapport aux études orientées plutôt sur des aspects cognitifs, l'approche et les objectifs sont différents ; néanmoins, l'objet d'étude, c'est-à-dire la structuration de l'énoncé, est similaire.

Le Cunff et Baruth (1983) décident, quant à elles, d'observer la mise en fonctionnement des marques de première personne, chacune sur un enfant entre 2 et 3 ans. Avec comme objectif de montrer que l'interaction adulte-enfant est constitutive de la mise en fonctionnement du langage et de cette contrainte grammaticale de l'utilisation des pronoms, ces auteurs, dans deux études successives, décrivent chacune le développement de l'auto-désignation chez l'enfant. Le Cunff (1983) observe l'utilisation de son prénom par l'enfant pour se désigner. Elle décrit ensuite l'évolution de l'utilisation du pronom « je » devant les

verbes pour finir par le développement de « moi » et des autres marques de personne. Baruth (1983) propose, quant à elle, une description chronologique des différentes expressions de première personne chez un enfant entre 2 et 3 ans, à savoir : l'utilisation de son surnom, la non production du pronom devant les verbes et l'utilisation du pronom « je ». Leurs analyses sont principalement descriptives. Toutefois, elles apportent des informations sur la présence d'éléments additionnels dans le langage de l'enfant devant les éléments lexicaux, entre 2 et 3 ans.

Dans l'étude de la structure des énoncés de l'enfant sur la période étudiée, Le Cunff (1983) relève la présence fréquente de formes [le] devant les verbes et également d'une forme [i] identifiée comme renvoyant à « il », entre 2 ans 2 mois et 2 ans 4 mois. A 2 ans 4 mois, elle constate l'emploi généralisé de [le] + verbe sauf devant les verbes les plus fréquents qui eux ne sont précédés d'aucun élément. Toutefois devant le verbe « jouer », elle remarque la présence d'un paradigme de formes différentes, comme [le], [ø], [ti] ou [õ]. Elle établit alors un lien avec les différentes productions que l'adulte fait avec ce verbe. Vers 2 ans 6 mois, elle note une déstabilisation du système [le] + verbe en relevant la présence d'essais de nouvelles formes ou d'omissions. A 2 ans 7 mois, elle constate une diminution dans l'utilisation de [le] + verbe qui devient plus ciblé aux contextes où « il est » serait nécessaire. Concernant le développement plus spécifique de « je », Le Cunff note qu'il apparaît sous différentes formes pré-verbales dont [ø] avant d'être produit sous sa forme standard. Cette auteure considère donc que les différentes formes qu'elle relève devant les verbes peuvent dans certains contextes être considérées comme renvoyant déjà à un pronom particulier et dans tous les cas, illustrent la conscience de la présence d'un élément. Toutefois, dans cette étude aucune analyse de l'interaction avec l'adulte et de son lien avec l'évolution de ces formes n'est proposée.

Baruth (1983) rapporte elle aussi la présence d'éléments pré-verbaux dans le langage de l'enfant qu'elle étudie, dans différents contextes. Dans un premier temps, elle repère vers l'âge de 2 ans un élément [a] entre le surnom que l'enfant utilise pour se désigner et avant le verbe. Dans un second temps, elle s'intéresse spécifiquement à l'apparition du pronom « je ». Elle relève un certain nombre d'omissions du pronom, au début autant pour « je » que pour « tu » puis vers 2 ans 2 mois, elle note une baisse de ces omissions et une spécialisation de leur apparition à la place du pronom « je ». Parallèlement, elle remarque la présence de différents essais pour ce pronom, avec une première attestation à 1 an 10 mois sous la forme [œ]. Elle note que ce [œ] peut également être utilisé dans d'autres contextes où son interprétation est ambiguë. Elle relève à cette même période d'autres formes pouvant renvoyer

à « je », comme [ø] ou [se], mais ces dernières apparaissent dans des énoncés difficilement interprétables. A 1 an 11 mois, Baruth identifie trois significations possibles pour la forme [œ], à savoir « je », « le » et « il/elle ». Entre 2 ans et 2 ans 1 mois, elle relève plusieurs essais pour marquer les autres personnes comme [œ] pour « tu » et « il », [tœ], [œ], [ty] et [m] pour « je ». Jusqu'à 2 ans 2 mois, elle note un tâtonnement de l'enfant sur la consonne initiale du « je ». Enfin, jusqu'à 2 ans 6 mois, elle constate que la première personne est très souvent exprimée par « je » qui apparaît de façon majoritaire sous forme [zœ]. Résumant ses observations dans un tableau chronologique du développement de la première personne, Baruth (1983) souligne la similarité de ces résultats avec ceux obtenus par Le Cunff (1983) à partir de l'observation d'un autre enfant. Elle ne propose pas non plus d'analyse de l'interaction avec l'adulte

Ces deux études illustrent une approche de la grammaire différente de celle habituellement constatée en linguistique de l'acquisition. D'une part, il s'agit d'observer des phénomènes grammaticaux portant sur des éléments particuliers de l'énoncé, et pas de décrire la syntaxe de ce dernier. Dans cette approche, Le Cunff et Baruth (1983) soulignent la présence d'éléments additionnels dans le langage de l'enfant. Bien que les deux auteurs n'en proposent pas une analyse détaillée mais s'arrêtent à la description de leur évolution, nous pouvons observer qu'elles les considèrent comme étant des précurseurs de morphèmes grammaticaux libres, en l'occurrence de pronoms. Ces essais font suite à l'omission du pronom, leurs contextes d'utilisation, au début assez larges, se restreignent au fur et à mesure et leur forme se précise pour aboutir au pronom sous sa forme standard, utilisé de façon appropriée. D'autre part, bien qu'elles aient pour objectif de mettre en évidence le rôle de l'interaction avec l'adulte dans l'acquisition des pronoms, ces études se sont arrêtées à la description de l'évolution du langage de l'enfant, sans lien avec le langage de l'adulte.

#### **1.5.4. Etude de la morphologie en linguistique de l'acquisition : une dimension à explorer**

Contrairement aux approches générativistes et fonctionnalistes, dans le cadre interactionniste de la linguistique de l'acquisition, les relations entre l'enfant et les membres de son entourage sont remises au premier plan dans la mise en fonctionnement du langage qui n'est alors pas envisagée comme un processus isolé, interne à l'enfant. Cependant, elle est également associée à la mise en fonctionnement de la syntaxe, de l'organisation des unités de

la langue en énoncés. Cet aspect est considéré comme reflétant directement la structuration de la pensée de l'enfant.

Certaines études s'intéressent aux aspects morphologiques et mentionnent alors la présence de formes précurseurs de morphèmes grammaticaux libres dans le langage de l'enfant. Cependant, bien que l'interaction entre l'adulte et l'enfant constitue leur cadre sous-jacent, cette dernière n'est pas étudiée. Ainsi, aucune étude ne met en parallèle l'évolution des formes des éléments avec l'interaction avec l'adulte.

En revanche, l'aspect interactionnel est largement analysé dans le cadre de la structuration progressive des énoncés de l'enfant, des plus simples vers les plus complexes. (Canut, 2001, 2008 ; Canut, Vertalier, 2009 ; Gendrin, Branchu, 1971 ; Lentin et al., 1995 ; Karnoouh-Vertalier, 1998). Nous verrons que d'autres approches interactionnelles s'intéressent plus spécifiquement au développement des éléments morphologiques<sup>1</sup>.

## **1.6. Conclusion sur l'étude de la morphologie dans le cadre de la structuration syntaxique des énoncés**

Au moment où les idées de Chomsky révolutionnent les approches de l'acquisition du langage, un certain nombre d'études se développe en adoptant une perspective générativiste. Cette perspective linguistique positionne la syntaxe au cœur du développement du langage, ainsi l'ensemble de ces études va principalement se focaliser sur le développement des aspects syntaxiques dans le langage de l'enfant. L'objectif principal des études va être alors de proposer une modélisation du développement du langage. Les auteurs vont ainsi se concentrer sur les phénomènes du développement grammatical de l'énoncé pour pouvoir généraliser leurs résultats en proposant un fonctionnement général universel du développement du langage. Différents modèles vont être proposés, certains adhérant totalement à l'idée d'innéité des structures linguistiques, d'autres prônant l'importance d'aspects plus sémantiques ou fonctionnels dans les relations entre les éléments de l'énoncé, mais tous sont centrés sur la mise en place de l'organisation syntaxique.

Ce n'est que dans les années 90 que les études de ce cadre générativiste, mais également de psycholinguistique développementale inspirée des mêmes idées, vont s'intéresser de façon plus spécifique à des phénomènes plus microlinguistiques que la

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 2 pour les aspects pragmatiques et au chapitre 4 pour les aspects dialogiques.

syntaxe. Ainsi, comme dans d'autres cadres théoriques, les études générativistes s'intéressant à l'acquisition vont se pencher sur un phénomène qui semble être commun à tous les enfants : l'omission des pronoms sujets. Néanmoins, les auteurs ne vont pas proposer de description de l'apparition de ces éléments morphologiques. Il s'agit ainsi principalement de déterminer les raisons de ces omissions. Ces analyses ont comme objectif sous-jacent de préciser les modèles innéistes du développement du langage. Ainsi, de façon générale, aucune étude détaillée du développement de la morphologie n'est réalisée dans le cadre de ces études d'inspiration générativiste.

Parallèlement aux premières études générativistes, des travaux monographiques proposent une description des étapes du développement de la grammaire chez l'enfant. Les observations se centrent sur l'organisation progressive des connaissances de l'enfant et sur les différentes phases de développement de la grammaire, dans lesquelles ils évoquent le développement des éléments morphologiques. Bloom (1970) souligne alors la présence d'éléments additionnels utilisés par l'enfant au début pour allonger ses énoncés, puis ensuite, comme précurseurs d'éléments grammaticaux. Brown (1973) traite ce développement en termes de présence ou d'absence des éléments et propose un ordre d'apparition des différents morphèmes grammaticaux. Dans ces travaux, le développement de la morphologie est donc décrit dans le cadre général de la structuration des énoncés.

Sabeau-Jouannet (1975) critique ces approches des psycholinguistes américains dans la mesure où ils appliquent de façon presque systématique des catégories adultes sur les productions de l'enfant, comme par exemple, l'opposition verbe-nom. Son observation de la construction de la grammaire chez l'enfant la conduit à envisager l'activité linguistique comme un processus dynamique et pas figé ou mécaniste.

Dans les années 70 et 90, en réaction à ces approches du développement syntaxique abordé principalement en termes d'apparition des structures, certains auteurs soulignent que ces dernières n'émergent pas d'un coup, mais que le développement de l'énoncé chez l'enfant passe par un certain nombre de phénomènes transitionnels. Différentes modalités d'allongement des énoncés sont ainsi identifiées, dont celle consistant en l'ajout d'un élément vocalique sans signification apparente aux énoncés à un mot. Cela permettrait à l'enfant de passer progressivement des énoncés à un mot à ceux à deux mots. Au début des années 90, certains auteurs repèrent que ces éléments persistent parfois quand l'enfant produit déjà des énoncés à deux mots. C'est alors qu'un des premiers rapprochements entre ces éléments et le

développement de la morphologie chez l'enfant est suggéré. Dans ce cadre d'études, le développement syntaxique reste toutefois au centre des observations.

Face à ces approches innéistes et fonctionnalistes, une approche issue de la linguistique, basée sur les théories de Vygotsky et de Bruner, est proposée. Ainsi, la linguistique de l'acquisition replace l'apprentissage du langage dans le cadre de son utilisation en interaction entre l'enfant et son entourage et plus particulièrement avec les adultes. Cet apprentissage est envisagé comme une structuration progressive des idées dans des énoncés permettant de verbaliser sa pensée au seul moyen du langage. Les analyses sont alors focalisées sur la syntaxe et sur son développement dans l'interaction avec l'adulte, qui est considérée comme un des facteurs déterminants de l'acquisition langagière. Les études sur le développement des aspects morphologiques ne sont que minoritaires. Il s'agit en outre d'études principalement descriptives ne mentionnant pas la plupart du temps le rôle de l'interaction avec l'adulte.

Ce premier ensemble de recherches porte principalement sur l'organisation du langage par le développement de la syntaxe dans le langage de l'enfant. L'apparition des éléments morphologiques, contribuant à la structuration de l'énoncé, est étudiée. Nous repérons ainsi dans certaines de ces études des mentions de la présence d'éléments additionnels dans le langage de l'enfant, dont le statut ambigu est situé entre le développement de l'énoncé et des éléments morphologiques. L'évolution de ces éléments ne fait toutefois pas l'objet d'études détaillées.



## **Chapitre 2 : Perspectives pragmatiques du développement de la morphologie dans le langage de l'enfant**

Les études présentées dans le chapitre précédent se centrent principalement sur le développement des aspects formels du langage, ce dernier étant alors envisagé uniquement comme un code organisant différentes unités. Outre le fait que ces études se centrent presque exclusivement sur le développement des aspects syntaxiques du langage, sans préoccupation pour la morphologie, comme le souligne Derwing et Baker (1986), le principal reproche adressé par certains auteurs à ces approches est que la plupart isole le langage de son utilisation et de son rôle communicationnel.

Certains auteurs, pour qui le langage est plus qu'un ensemble de structures ou d'intentions sémantiques, décident d'envisager un autre aspect important de son développement, celui des fonctions discursives que peuvent avoir les unités linguistiques. Ainsi cette approche ne sépare pas la forme linguistique des unités de leur signification et des rôles qu'elles occupent dans la chaîne langagière. L'enfant n'apprend pas uniquement les règles d'organisation des unités, il apprend également à les choisir et à les utiliser de manière efficace et pertinente pour la communication.

Deux axes d'études du développement des éléments morphologiques se repèrent alors dans ces approches considérant le rôle des aspects pragmatiques dans le développement du langage. D'une part, le développement des éléments morphologiques dans le langage de l'enfant est abordé en termes de présence ou d'absence. Il s'agit de présenter les facteurs pragmatiques et discursifs responsables de la production ou de l'omission de ces derniers par l'enfant. D'autre part, il s'agit d'observer le développement des valeurs sémantico-pragmatiques des éléments morphologiques dans le langage du jeune enfant.



## **2.1. Des approches pragmatiques pour expliquer le développement des éléments morphologiques**

### **2.1.1. Prise en compte des aspects pragmatiques et discursifs dans le développement des pronoms**

#### **2.1.1.1. Nécessité d'une approche pragmatico-discursive du développement langagier : le cas du développement des pronoms**

Pour certains auteurs, outre le fait d'être un code symbolique, le langage est avant tout un moyen de communication permettant l'échange, l'interaction avec les membres de son entourage. Cela implique de maîtriser le fonctionnement des rôles discursifs exprimés par les unités langagières. En plus d'acquérir la forme des éléments de sa langue et les règles syntaxiques pour les combiner, l'enfant doit surtout apprendre à les utiliser de façon appropriée afin d'assurer une interaction opérationnelle avec ses interlocuteurs.

Ces auteurs s'intéressent directement aux éléments en eux-mêmes, et plus seulement à leur organisation syntaxique ou sémantique, portant ainsi leur attention sur le développement de la morphologie, en lien avec les fonctions discursives de ces éléments, et notamment des pronoms sujets (Budwig, 1990 ; Charney, 1980 ; Chiat, 1986 ; Gerhardt, 1988 ; Girouard et al., 1997 ; Ricard et al., 1999). Budwig (1990) souligne que le développement de la grammaire et le développement pragmatique sont peu souvent étudiés ensemble, et lorsqu'ils le sont, les auteurs se basent trop sur le lien entre forme et fonction tel qu'il existe chez l'adulte.

Selon Charney (1980), la meilleure façon d'observer comment l'enfant comprend les rôles discursifs est d'étudier l'acquisition des pronoms. La maîtrise du système des pronoms, bien que nécessitant l'apprentissage de leur forme et de leur comportement syntaxique, implique le contrôle de leurs propriétés sémantiques et pragmatiques (Chiat, 1986). Leur utilisation demande une connaissance des rôles discursifs qu'ils encodent et la capacité à identifier ces rôles sur les interlocuteurs de l'échange (Charney, 1980).

Certains auteurs cherchent à démontrer que l'utilisation du langage en discours a un impact sur son acquisition. Charney (1980), par exemple, réalise une série d'observations sur vingt-et-un enfants anglophones âgés de 1 an 6 mois à 2 ans 4 mois au début de l'étude. Il analyse leur production et compréhension des pronoms au début de l'étude et deux mois

après, dans les trois rôles discursifs que peut prendre l'enfant, à savoir, locuteur, interlocuteur et interlocuteur indirect. Ses résultats lui permettent de valider son hypothèse sur l'influence du rôle de la personne qui parle sur l'acquisition des pronoms. Elle met ainsi en évidence que l'ordre relatif de l'acquisition de la première et de la deuxième personne dépend du rôle discursif que l'enfant occupe : dans chacun des cas, l'enfant commence par utiliser le pronom qui lui permet de se désigner

Girouard et al. (1997) s'interrogent également sur l'influence des places discursives de l'enfant sur l'acquisition des pronoms et décident de tester plusieurs hypothèses, dont celle de Charney (1980), sur douze enfants francophones et douze enfants anglophones à partir de 1 an 6 mois. À partir de données de compréhension et de production, ces auteurs mettent en évidence un schéma développemental commun où la compréhension arrive avant la production et où la production de la première personne arrive avant celle des deuxième et troisième personnes, dans les deux langues. Ces auteurs concluent à l'existence de mécanismes sous-jacents généraux dans le développement des pronoms. En testant l'hypothèse de Charney (1980), ces auteurs constatent qu'elle ne fonctionne que dans un seul cas : pour l'ordre de production des différentes personnes. Les autres hypothèses envisagées par ces auteurs ne se vérifient pas non plus. Girouard et al. (1997) concluent alors à l'influence possible de multiples facteurs, discursifs, pragmatiques et sémantiques.

Gerhardt (1988) s'interroge sur l'utilisation différentielle de la morphologie verbale chez l'enfant anglophone. Il remarque également que l'utilisation précoce de cette dernière est sensible aux caractéristiques discursives du langage de l'enfant. Afin d'observer si une relation peut être établie entre l'acquisition de certaines formes et certaines fonctions pragmatiques et sémantiques, Budwig (1990) décide d'étudier l'évolution des formes d'auto-désignation utilisées par l'enfant, leur fréquence, contexte distributionnel et fonction. Il dégage deux types d'enfants à partir de l'observation longitudinale pendant quatre mois de six enfants anglophones âgés de 20 à 32 mois au début de l'étude : ceux qui réfèrent plus souvent à eux-mêmes et ceux qui réfèrent autant aux autres qu'à eux-mêmes. Il fait finalement correspondre ces deux types à deux phases développementales. Il repère, chez l'ensemble des enfants, que l'utilisation d'une forme plutôt qu'une autre est liée à une motivation fonctionnelle. Il souligne que la prise en compte des fonctions pragmatiques des éléments permet de mieux comprendre l'utilisation de certaines formes par l'enfant.

Ces auteurs s'appuient ainsi sur l'étude de la morphologie pour montrer l'importance de prendre en compte les aspects discursifs quand on veut décrire l'acquisition du langage.

D'autres auteurs cherchent eux à déterminer comment les fonctions pragmatiques et discursives des éléments sont acquises par l'enfant. Chiat (1986) souligne que l'établissement de l'ordre d'acquisition des pronoms ne permet pas de mettre en évidence les concepts sous-jacents à leur utilisation. Elle suggère alors une étude des erreurs de l'enfant pour atteindre cet objectif.

Cette auteure se pose toutefois la question des données à analyser. Elle réalise une comparaison des résultats obtenus avec des données naturelles et des données expérimentales. Les données naturelles longitudinales lui permettent de mettre en évidence l'apparition progressive des différentes formes de pronoms. Elle constate notamment l'existence de formes amalgamées exprimant une intention mais dans lesquelles il est impossible de reconnaître le pronom en tant que tel. Cependant, ses observations ne lui permettent pas de dégager un ordre d'émergence précis des différents pronoms. Elle décide d'utiliser des données expérimentales afin d'obtenir des résultats plus fins. Bien que ces données lui apportent des réponses plus précises sur l'ordre d'apparition des pronoms, Chiat constate qu'elles posent certains problèmes, notamment avec les enfants les plus jeunes pour qui la fiabilité de certaines réponses est mise en cause. Elle a ainsi constaté que certains pronoms se repéraient plus tôt dans les données naturelles que dans celles expérimentales.

Lorsqu'elle décide d'observer les erreurs de l'enfant dans l'utilisation des pronoms, Chiat (1986) constate que celles-ci sont rares. L'enfant n'utilise jamais un pronom pour un autre et n'utilise que quelques fois un nom propre à la place d'un pronom pour s'auto-désigner. Dans la mesure où elle comptait mettre en évidence le développement des fonctions pragmatiques des pronoms à partir de l'étude des erreurs de l'enfant, et qu'elle n'en a trouvé que très peu chez les enfants entre deux et trois ans, Chiat conclut que la fonction discursive est acquise très tôt chez l'enfant et qu'elle ne peut pour l'instant pas l'expliquer.

Un des résultats de son étude est que les pronoms sont d'abord utilisés de façon sporadique avant d'être systématisés. Néanmoins, même pendant cette période, l'enfant ne fait que très rarement des confusions entre les différents pronoms. Chiat (1986) ne mentionne pas la présence de formes pouvant être identifiées comme des pronoms en devenir. Elle repère simplement des formes amalgamées où le pronom est difficilement identifiable.

Rispoli (1998), dans une observation de vingt-neuf enfants anglophones de 1 an 6 mois à 4 ans, relève quant à lui un certain nombre d'erreurs de cas dans l'utilisation des pronoms (où les pronoms objets sont utilisés pour les sujets). Rispoli (2005) se pose alors la question de savoir pourquoi certains enfants font beaucoup d'erreurs dans le développement

des pronoms alors que d'autres n'en font pas. A partir de l'observation transversale de quarante-quatre enfants anglophones entre 2 et 4 ans, en production spontanée dans une interaction adulte-enfant, cet auteur fait appel à l'idée innéiste du développement du langage par configuration de paramètres, comme le fonctionnement de la flexion (trait INFL). Rispoli (2005) propose que les erreurs des enfants sont liées au décalage pouvant exister entre la construction du paradigme des pronoms et le développement du paramètre INFL. Si le premier est plus rapide que le second, l'enfant va tester beaucoup de formes et va donc faire plus d'erreurs. Mais dans le cas où les deux se développent au même rythme, le risque d'erreur est beaucoup moins élevé. Rispoli (2005) fait alors directement référence à une conception innéiste du développement du langage où les différentes propriétés se développent progressivement sans influence extérieure, pragmatique ou sémantique.

Oshima-Takane et al. (1999) relèvent également des erreurs d'inversion entre la première et la deuxième personne chez des enfants anglophones après 3 ans. Mais ils expliquent ces erreurs par l'importance du rôle discursif, de la nature de l'information contenue dans le référent, et de l'exposition à des situations d'interaction où plusieurs personnes interviennent, qui permettent le développement de la capacité à généraliser les différentes relations entre chacun.

L'ensemble de ces études évoque le développement de l'utilisation des pronoms en référant à leurs rôles discursifs. Aucun auteur ne mentionne toutefois la présence de formes transitionnelles dans l'apparition de ces derniers qui sont évoqués seulement en termes d'absence ou de présence.

#### **2.1.1.2. Rôle des aspects pragmatico-discursifs dans la production et l'omission des pronoms sujets**

Alors que dans les années 90, les théories générativistes expliquent le phénomène de l'omission du sujet par des limitations de compétence ou de performance qui s'appliquent à la grammaire innée de l'enfant, certains auteurs invoquent des facteurs pragmatiques.

Allen (2000) ou encore Serratrice (2005) rejettent ainsi les explications grammaticales de limitation de compétence ou de performance qui envisagent un développement en deux stades, celui où le pronom est omis et celui où il est produit. Pour Allen (2000), ce

développement est plus progressif, l'omission et la production des pronoms sujets peuvent coexister à un certain moment du développement. Elle recherche alors une explication de cette période de transition. Son étude longitudinale sur neuf mois de quatre enfants parlant l'inuktitut et des contextes d'omission et de production des pronoms la conduit à valider son hypothèse de l'influence des contextes discursifs et pragmatiques. Serratrice (2005), à partir de l'observation longitudinale de six enfants italophones de 1 an 7 mois à 3 ans 3 mois, conclut également que l'omission des pronoms sujets est liée à un certain nombre de contraintes pragmatiques.

Bien que l'omission des pronoms sujets puisse être expliquée par des facteurs pragmatiques, De Cat (2004 a et b) souligne qu'elle n'est en rien liée à un manque de compétence pragmatique précoce chez l'enfant. Elle décide d'observer l'encodage des éléments topiques et focus chez l'adulte et de comparer avec la façon de l'enfant d'encoder les nouveaux référents. Elle observe la forme des déterminants qu'il utilise dans les groupes nominaux. Elle constate que celui-ci encode très rapidement les nouveaux référents d'une façon semblable à l'adulte (2004a et b). Elle remet alors en cause des études comme celles de Maratsos (1974) ou d'Emslie et Stevenson (1981), qui avancent le contraire (De Cat, 2004b). Cette auteure (2004b) conclut de ses observations que les enfants possèdent très tôt les compétences requises pour encoder les nouveaux référents et connaissent les conditions de fonctionnement du topic. Elle propose que l'omission des pronoms sujets serait liée au statut du topic : lorsque ce dernier est très saillant dans la situation d'énonciation, il aurait plus souvent tendance à être omis.

Afin de compléter les résultats de Allen (2000) portant uniquement sur l'inuktitut, Hughes et Allen (2006) réalisent le même type d'étude mais sur un enfant anglophone. Elles observent les différents traits portés par les sujets omis ou produits : personne, inanimé, absence, nouveauté, différenciation en contexte et différenciation en discours. Elles classent ainsi les sujets du référent le plus accessible au moins accessible. Leur hypothèse est que plus un référent est accessible dans le contexte discursif, moins il peut sembler obligatoire de le nommer. Elles constatent ainsi que la quasi-totalité des sujets omis renvoient à des référents accessibles et confirment alors le rôle des facteurs pragmatico-discursifs. Elles rejoignent ainsi la conclusion de De Cat (2004 a et b). Elles soulignent cependant que l'influence de ces facteurs est moins évidente pour les sujets produits.

Allen (2000) souligne qu'elle considère l'apparition des pronoms sujets comme progressive dans la mesure où la production et l'omission de ces derniers peuvent être

concomitantes à un même stade de développement langagier. Les observations de l'ensemble de ces auteurs prenant en compte les facteurs pragmatiques rendent compte du même phénomène. Néanmoins, aucune étude ne mentionne la présence de formes transitionnelles entre l'omission du pronom et sa production sous forme standard. Soit ces auteurs n'en ont pas relevé dans leur données en lien avec les propriétés de la langue étudiée, soit ils ne les ont pas considérées. Ainsi, De Cat (2000), dans une étude portant sur l'acquisition de la dislocation chez les enfants francophones avant 2 ans 6 mois, propose plusieurs exemples pour illustrer ses propos. Nous pouvons repérer dans ces derniers la présence de formes ne correspondant pas à la forme standard du pronom : « e met quoi, e Mimi ? » (p.244). Dans l'analyse, ces formes sont considérées comme étant des pronoms, l'auteur ne souligne pas leur particularité. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces auteurs se concentrent sur le fonctionnement pragmatique et discursif d'une structure, d'un élément et pas sur la forme concrète sous laquelle il apparaît.

Dans ce cadre d'étude, l'analyse d'un phénomène morphologique particulier permet aux auteurs de remettre en avant l'importance de prendre en compte les compétences pragmatiques et discursives de l'enfant pour décrire le développement de son langage.

### **2.1.2. Importance des aspects pragmatiques et discursifs dans le développement des déterminants**

La plupart des études prenant en compte les aspects pragmatiques et discursifs dans l'acquisition des déterminants portent sur le développement de la distinction entre référence spécifique et non-spécifique. Elles se centrent alors plutôt sur le développement de la sémantique de ces éléments (Emslie, Stevenson, 1981 ; Maratsos, 1974). Une approche plus fonctionnaliste du développement de la fonction pragmatique des déterminants et de leur utilisation en discours chez l'enfant est cependant proposée par Karmiloff-Smith (1979) dont l'objectif est de mettre en évidence l'importance d'une telle approche pour l'étude du développement langagier.

Afin de montrer l'importance d'une approche fonctionnelle du développement du langage, Karmiloff-Smith (1979) décide d'étudier un phénomène morphologique spécifique : l'utilisation des déterminants du nom. Elle propose d'observer les fonctions que ces éléments

prennent dans le langage adulte pour analyser le développement de ces dernières dans le langage de l'enfant.

Elle fait alors remarquer que ces éléments n'ont pour l'instant jamais été envisagés sous cet axe. Dans les études générativistes, il s'agit de rendre compte du développement des structures profondes d'organisation de la langue. Les déterminants n'étant que des phénomènes de surface n'existant pas dans toutes les langues, ils ne sont pas étudiés dans ce cadre. Puis, lorsqu'ils sont analysés, il s'agit surtout pour les auteurs d'observer l'acquisition des articles définis et indéfinis, en lien avec la différenciation de référence qu'ils impliquent : spécifique versus non spécifique. L'objectif de Karmiloff-Smith est de montrer la complexité de l'acquisition de la plurifonctionnalité des déterminants pour l'enfant et de mettre en évidence l'importance de prendre en compte cet aspect dans les études du développement langagier.

Dès le début de son étude, Karmiloff-Smith (1979) précise son accord avec les théories de Piaget (1930, 1959). Elle considère en effet que le développement du langage et de ses différents aspects, notamment de la fonction discursive des éléments ou encore de la représentation des relations de signification, implique un certain fonctionnement cognitif de l'enfant. L'acquisition du langage est donc tributaire d'un certain niveau de développement cognitif. La mise en place du langage résulte d'une construction de connaissances linguistiques et générales. Le langage n'est pas perçu comme renvoyant à un fonctionnement modulaire mais comme dépendant d'autres capacités cognitives générales. Il n'y aurait pas de mécanismes linguistiques innés. Seuls les mécanismes de perception et d'appréhension du monde appartiendraient au bagage initial de l'enfant. Ils permettraient progressivement le développement de processus d'organisation cognitive et de représentation du monde permettant par la suite à l'enfant d'accéder au développement de la fonction symbolique, nécessaire à l'acquisition du langage. En outre, comme le propose Piaget, chaque nouvelle connaissance entraînerait une réorganisation du système de connaissances. Karmiloff-Smith (1985) souligne ainsi que les apparentes régressions dans le langage de l'enfant sont le signe de ces réorganisations.

Néanmoins, Karmiloff-Smith prend le parti d'accorder un rôle plus central au langage dans le développement de l'enfant que celui défini par Piaget. Ce dernier envisage un processus uni-directionnel où le développement cognitif est responsable du développement langagier. Karmiloff-Smith (1979) suggère un processus pouvant aller dans les deux sens. Elle souligne alors que si à la base, l'enfant a besoin d'avoir atteint un certain niveau de

développement cognitif pour développer son langage, ce dernier va également influencer le développement cognitif, en lien notamment avec la capacité de représentation qu'il implique.

Dans cette étude de 1979, Karmiloff-Smith réalise une série d'expérimentations avec des enfants francophones âgés de 2 à 11 ans pour tester leur production et compréhension des différentes fonctions (déictique, exophorique, anaphorique) des déterminants au sens large (articles, possessifs, démonstratifs...). Bien que soulignant la possibilité d'autres approches, Karmiloff-Smith conclut les résultats de ses analyses en modélisant une explication fonctionnelle du développement du langage. L'enfant assignerait ainsi une fonction basique à chaque nouveau morphème en se basant sur les modèles proposés dans l'*input*. Une fois la fonction basique consolidée, l'enfant pourrait lui ajouter de nouvelles informations et établir ainsi de nouvelles fonctions. Cela lui permettrait de développer progressivement la structure de sa langue.

Karmiloff-Smith propose également un schéma du développement des différentes fonctions des déterminants chez l'enfant. Au début de ce schéma, elle place une première étape où l'enfant produit ce qu'elle appelle un « article-like element » ou « a-form ». Il s'agit d'éléments courts utilisés en lieu et place de déterminants. Cette auteure pose l'hypothèse de deux fonctions principales pour ces formes. Leur première fonction serait de permettre à l'enfant de faire la distinction entre nom commun et nom propre. La deuxième fonction de ces éléments serait métalinguistique ou métacommunicative. Ils permettraient à l'enfant de distinguer entre les éléments servant à désigner des objets et ceux servant à désigner des actions. Elle ne propose toutefois pas d'étude détaillée de ces éléments. Dans la suite de son schéma, elle propose une suite chronologique du développement des différentes propriétés des articles définis et indéfinis, illustrant ainsi le développement progressif de leurs fonctions.

Karmiloff-Smith ne parle pas d'éléments transitionnels dans le développement du langage de l'enfant. Elle évoque toutefois un phénomène pouvant s'y apparenter. Dans son modèle de développement du langage, elle souligne que lorsque l'enfant découvre qu'une même expression peut occuper deux fonctions différentes, ce dernier a tendance à inventer une deuxième forme, agrammaticale, pour remplir cette fonction. Cette forme n'est abandonnée que lorsque la deuxième fonction de l'expression est consolidée. Cela pourrait éventuellement être rapproché des éléments transitionnels repérés par Bloom (1970).

Bien que cette étude propose une analyse du développement de la morphologie, elle n'a pas pour objectif premier d'en décrire l'évolution chez l'enfant mais bien de démontrer la validité d'un modèle fonctionnel, pragmatique du développement langagier.



### 2.1.3. Approche lexicale des grammaires de construction

#### 2.1.3.1. La théorie « usage-based » de Tomasello

Contrairement aux approches formelles de l'acquisition du langage comme celles de Chomsky et des générativistes, certains auteurs suggèrent que l'enfant n'entre que progressivement dans l'abstraction langagière, partant d'une base spécifique qui se généralise progressivement (Tomasello, 1992, 2006). Tomasello (1992) précise qu'il s'inscrit dans le cadre général de la psycholinguistique développementale et plus précisément de la linguistique cognitive (Langacker, 2009). Cette dernière fournit une approche plus psychologique de la compétence linguistique permettant une description des structures du langage en termes de processus psychologiques basiques et convenant mieux aux analyses développementales. Il réfute la conception du développement langagier comme une configuration de paramètres, et envisage un processus graduel.

Ninio (1988) souligne que le problème de la psycholinguistique développementale est de trop souvent utiliser directement les concepts linguistiques pour décrire le fonctionnement du langage. Tomasello (1992) reproche aux approches linguistiques formelles de trop séparer la description linguistique de la réalité, en associant des éléments comme nom et verbe aux idées d'objet et d'action par exemple. Il rejette l'idée de catégories et de règles abstraites chez l'enfant. Il souligne que bien que la plupart des études sur le développement syntaxique évoquent le développement de règles, la façon la plus pertinente de rendre compte du développement de la compétence linguistique est de décrire les rôles et fonctions que vont prendre progressivement les unités de la langue. Tomasello (1992, 2006) inscrit alors le développement du langage dans le développement général des processus cognitifs. Cet auteur envisage ainsi le développement des éléments et combinaisons du langage d'un point de vue fonctionnel et non à partir des catégories formelles et *a priori* de la grammaire traditionnelle.

Concernant par exemple le développement des classes de mots, il fait l'hypothèse que pour l'enfant, les éléments susceptibles d'appartenir à une même catégorie pragmatique ont la même fonction communicative. Les unités de la langue se distinguent par ce qu'elles permettent de faire dans la langue (Tomasello, 2003). Cet auteur s'oppose alors à des auteurs comme Bassano (1998) par exemple, qui considère que le développement des marques syntaxiques illustre le développement des classes de mots, ou comme Maratsos (1982) pour qui les catégories grammaticales formelles de la langue se développent à partir de l'analyse par l'enfant des opérations grammaticales possibles pour un élément. Pour Tomasello, les

classes de mots se forment par le rôle et l'aspect communicatif des éléments, les marques syntaxiques ne se développent qu'après pour chacune des classes. Ninio (1988) avance que le langage de l'enfant ne peut pas être décrit en utilisant les catégories de la grammaire adulte. Même s'il possède quelques caractéristiques du langage adulte, le langage de l'enfant ne les possède pas toutes et ne peut donc pas être envisagé à partir de son état final. Cette auteure fait remarquer que l'objectif n'est pas de savoir à partir de quel moment l'enfant possède les catégories finales mais bien de déterminer comment l'enfant structure progressivement les éléments de son langage.

En plus d'adopter une approche fonctionnelle de l'acquisition du langage, ces auteurs considèrent la langue comme étant un produit culturel. S'appuyant sur les nombreux travaux de Ochs et Schieffelin depuis les années 70 (1979, 1995) sur les liens entre culture et développement du langage, Tomasello avance que l'utilisation du langage humain implique des structures cognitives et des stratégies communicatives. L'acquisition du langage se réalise dans l'interaction de l'enfant avec son environnement social. L'adulte a ainsi un rôle important : l'enfant infère la structure des événements dans ses échanges avec l'adulte, ce contexte structurel lui permet de capter progressivement les informations véhiculées par les éléments linguistiques. Une analyse distributionnelle basée sur les fonctions communicatives des éléments permet ensuite à l'enfant d'acquérir les catégories pragmatiques (Tomasello, 1992, 2006 ; Tomasello et al., 1993). C'est le développement cognitif de l'enfant qui lui permet de reproduire, comprendre et interpréter les connaissances et intentions de son interlocuteur (Tomasello et al., 1993). L'objectif de ces auteurs est de proposer un modèle du développement précoce du langage où la communication linguistique est envisagée comme une activité nécessitant des compétences cognitives et socio-cognitives. Les capacités cognitives sociales et non-sociales permettraient à l'enfant de s'appuyer sur les structures événementielles développées dans l'interaction avec l'adulte pour développer son langage (Tomasello, 1992). Tomasello propose ainsi une théorie du développement du langage basée sur l'usage qu'il nomme « usage-based theory ». Cette théorie renvoie directement à la perspective présentée par Ninio et Snow (1988) qui défendent une approche pragmatique de l'acquisition du langage qui se fait grâce à l'utilisation de ce dernier.

Bien que considérant l'interaction avec l'adulte comme essentielle dans l'acquisition du langage, ces auteurs ne l'étudient pas directement. Ils s'appuient sur l'idée que le langage de l'adulte adressé à l'enfant lui permet de découvrir les fonctionnalités des unités de la langue mais ils observent uniquement le développement de ces fonctions dans le langage de

l'enfant. Cette approche diffère en cela des approches plus interactionnistes comme celles de Lentin<sup>1</sup> ou de François<sup>2</sup>, ou encore de celle des études sur l'*input*<sup>3</sup> (Furrow, Nelson, Benedict, 1979 ; Snow, 1995).

Pour les auteurs adoptant cette vision du développement langagier, les unités syntaxiques se développent à partir de structures prototypiques. L'enfant s'approprierait des patterns de constructions langagières et identifierait progressivement les unités et leur fonctionnement, il deviendrait seulement ensuite capable de les réutiliser dans d'autres contextes. L'enfant partirait donc de l'acquisition de structures globales dont le fonctionnement des différentes unités se préciserait progressivement (Kemp, Lieven et Tomasello, 2005 ; Pine et Lieven, 1997 ; Tomasello, 1992, 2003).

L'hypothèse principale de Tomasello, et des auteurs de la linguistique cognitive, est que le développement des verbes et des moyens linguistiques de marquage des rôles sont au centre du développement langagier. Il ne s'agit pas des verbes au sens de la grammaire traditionnelle. Tomasello utilise ce terme pour désigner toute unité servant à prédiquer. Cet auteur (1992) considère les verbes comme étant les clés de l'organisation grammaticale précoce. Il formule l'hypothèse des îlots verbaux, « Verb Island Hypothesis » : à partir de constructions prototypiques captées dans les usages que l'adulte qui s'adresse à l'enfant lui propose, l'enfant découvrirait les arguments et marques syntaxiques possibles pour chaque verbe et à mesure que l'attention de l'enfant se porterait sur ces unités, ces dernières se généraliseraient progressivement aux autres verbes et constructions (Childers et al., 2001 ; Tomasello, 1992, 2003, 2006). Tomasello parle de « grammaire des constructions » (2006).

Dans son étude de 1992, Tomasello propose d'observer la façon dont l'enfant acquiert les premiers verbes à partir de l'étude longitudinale d'une enfant entre 1 et 2 ans. En plus de mettre en évidence les structures cognitives sous-jacentes à l'utilisation précoce des verbes et de donner la liste des contextes socio-pragmatiques dans lesquels l'enfant apprend les verbes, son objectif principal est de valider cette hypothèse des îlots verbaux. Dans ses données, Tomasello relève l'ensemble des verbes produits par l'enfant. Il les classe en deux catégories (verbes d'état et verbes d'action) qu'il étudie de la même façon. Il observe l'évolution de leur utilisation sur différentes tranches d'âge en relevant leurs contextes syntaxiques et

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 1, section 1.5. pour la présentation de l'approche de Lentin.

<sup>2</sup> Se reporter à la section 2.2.1. pour une présentation de l'approche de François.

<sup>3</sup> Se reporter au chapitre 4, section 4.1. pour une présentation de ces approches.

sémantiques. Néanmoins, dans la mesure où cet auteur se focalise sur l'organisation de la structure des énoncés, il n'observe à aucun moment la forme des verbes.

Tomasello (1992) conclut de son étude la validité de son hypothèse en mettant en évidence que les verbes se développent selon un système de symboles portant une valence grammaticale, et non en suivant des règles de construction syntaxique. Il fait alors beaucoup référence au modèle proposé par Ninio. Cette dernière (1988) adopte une approche lexicale du développement de la grammaire chez l'enfant, rejetant les approches traditionnelles syntaxiques et/ou sémantiques. Elle propose que la solution pour décrire de façon pertinente la grammaire de l'enfant est d'observer les règles de combinaison définies par les éléments prédicatifs et leurs arguments. C'est cette approche lexicale que Tomasello utilise dans son approche à partir d'îlots verbaux.

Afin de compléter l'étude de Tomasello, Childers et al. (2001) recourent à des données expérimentales de compréhension et de production sur le développement de la morphologie verbale chez des enfants anglophones et hispanophones de 2 et 3 ans dans le but de déterminer la façon dont les connaissances morphologiques de l'enfant émergent. Ils rapportent quatre études expérimentales portant sur la compréhension de verbes connus et une étude expérimentale sur des verbes nouveaux. Ils constatent chez tous les enfants à partir de 3 ans la compréhension de la troisième forme singulier du pronom sujet mais pas de la forme plurielle, et une capacité à étendre cette connaissance à des verbes nouveaux. Ils suggèrent que leurs résultats confortent une vision lexicale du développement morphologique. Ces auteurs font alors un parallèle avec l'approche cognitive de configuration des paramètres et concluent que, même si les prédictions dans un stade précoce sont les mêmes pour les deux théories (cognitive et lexico-fonctionnelle), elles divergent par la suite et seule une approche lexicale permet de rendre compte des données.

Des auteurs envisagent également cette hypothèse d'une base lexicale pour le développement morphologique. Armon et Berman (2003) s'intéressent au statut des premières formes verbales chez les enfants afin de déterminer si elles impliquent déjà une connaissance grammaticale ou pas. Leurs observations du développement de ces formes chez six enfants hébreux entre 1 an 2 mois et 2 ans 1 mois les conduisent à considérer que les premières formes verbales utilisées par l'enfant sont issues d'un apprentissage ayant une base lexicale, et que cela est vrai pour tous les domaines de la grammaire. Pour ces auteurs, toutes les nouvelles structures sont d'abord utilisées de façon lexicale (par cœur, sans analyse morphologique) et c'est seulement quand elles deviennent productives que l'enfant tente de

leur appliquer des règles afin de les rendre plus complexes. Armon et Berman (2003) évoquent alors l'universalité de ces processus.

Leroy-Collombel (2010), qui s'intéresse à l'évolution de la conscience grammaticale chez une enfant francophone entre 18 mois et 3 ans, conclue de ses observations sur le développement du genre et des adjectifs possessifs que le développement de la grammaire chez l'enfant semble suivre l'idée des grammaires de constructions : l'enfant assemble des unités dans des structures sans accéder immédiatement à la complexité des marqueurs. Elle souligne que c'est dans le dialogue avec l'adulte que l'enfant peut tester les règles qu'il a établies à partir de l'analyse qu'il fait du langage qui lui est adressé, analyse qui se perçoit notamment par ses « écarts » aux productions adultes.

Cette approche est toutefois rejetée par certains auteurs comme Serrat et al. (2001) qui avancent que la présence d'erreurs d'omission, de sur-généralisation dans la morphologie verbale est une preuve que l'enfant est créatif au niveau de la morphologie et que l'apprentissage ne se réalise pas simplement sur une base lexicale.

L'approche lexicale fonctionnelle développée par Tomasello propose ainsi un nouveau modèle du développement du langage, qui suscite la réaction de nombreux chercheurs, soit partisans, soit opposants, dans la mesure où elle propose une alternative aux modélisations innéistes sans être véritablement interactionniste.

### **2.1.3.2. Explications de l'utilisation des éléments morphologiques par l'enfant basées sur l'usage**

Dans l'idée d'un développement du langage par l'appropriation par l'enfant de constructions globales dont les unités se séparent et se précisent progressivement, Pine et Lieven (1997) étudient l'acquisition des déterminants définis et indéfinis à partir de l'observation longitudinale de onze enfants anglophones entre 1 et 3 ans. Ces auteurs cherchent à découvrir quels seraient les indices permettant à l'enfant de choisir d'utiliser un déterminant défini ou indéfini. Leurs observations les conduisent à étudier les déterminants dans des constructions particulières. Ils concluent que l'apparition des déterminants est conditionnée par la construction dans laquelle ils sont employés, mettant en évidence une association forte entre déterminant et nom. Les déterminants se développeraient d'abord dans

des constructions prototypiques avant de se généraliser à d'autres contextes. Ils poursuivent ensuite leurs observations sur le développement des pronoms.

Ainsi, Lieven, Pine et Baldwin (1997), qui rejettent les approches de limitation de compétence et les perspectives sémantiques, adoptent une approche distributionnelle et analysent les régularités apparaissant dans le langage de l'enfant. Leur objectif est d'étudier les aspects de l'allongement de l'énoncé chez l'enfant, à savoir la production de différents types d'énoncés, l'utilisation des pronoms et la structuration progressive des arguments du verbe. Ils utilisent pour cela les mêmes données que Pine et Lieven (1997) : onze enfants anglophones entre 1 et 3 ans. Leur étude du développement des pronoms consiste en un calcul des fréquences d'apparition de chaque pronom en position sujet et objet, avec un taux d'utilisation correctes et incorrectes. Les utilisations incorrectes consistent en l'emploi d'une forme pour une autre. A aucun moment Lieven et al. (1997) ne mentionnent la présence de formes précurseuses utilisées par l'enfant dans ces positions de pronoms.

Après son étude du développement des verbes pour démontrer son hypothèse des îlots verbaux, Tomasello (1992) analyse le développement de la morphologie grammaticale et des phrases complexes. Il observe la morphologie nominale (pluriel et possessif) et verbale (temps) et celle de leurs syntagmes correspondants. Dans le syntagme nominal, Tomasello observe le développement des pronoms, articles et adjectifs. Il décrit l'âge d'apparition de ces éléments et les contextes syntaxiques et sémantiques dans lesquels l'enfant les utilise. Cet auteur ne propose pas d'étude du développement de la forme de ces éléments mais évoque directement leur utilisation sous leur forme standard, qui semble apparaître pour certains entre 17 et 20 mois. Il étudie alors l'évolution des contextes d'utilisation de ces derniers.

D'autres études du développement de la morphologie sont réalisées dans ce cadre, notamment pour observer le développement des catégories des déterminants, adjectifs ou pronoms. Kemp, Lieven et Tomasello (2005), par exemple, proposent de tester expérimentalement les connaissances d'enfants anglophones de 2, 3 et 4 ans des catégories des déterminants et des adjectifs. A chaque groupe d'enfants, ils proposent un modèle de construction où un nom est introduit avec un déterminant et ils observent comment l'enfant reprend le déterminant associé au nom quand il répond à une question posée impliquant la production de ce dernier. De nouveau, ce type d'étude permet de mettre en évidence des âges d'apparition des éléments morphologiques et de la maîtrise de leurs propriétés fonctionnelles, mais ne porte pas sur la forme de l'élément utilisé par l'enfant.

Au vu du débat sur la présence d'erreurs dans l'utilisation des pronoms par l'enfant, Matthews et al. (2009) se base sur ce phénomène pour de nouveau affirmer la pertinence d'une théorie « usage-based » (basée sur l'usage) comme celle de Tomasello, et leur opposition avec les approches générativistes. Ces auteurs testent ainsi des prédictions d'erreurs de co-référence entre les noms et les pronoms chez des enfants de 4 ans et demi, 5 ans et demi et 6 ans et demi, à l'aide de tâches de jugement sur des productions proposées et de production. Les résultats qu'ils obtiennent leur permettent de montrer que les prédictions des théories générativistes ne correspondent pas aux données. Néanmoins, ces auteurs constatent également un problème avec une approche « usage-based » si celle-ci est uniquement envisagée en termes de fréquences d'apparition. En effet, les erreurs de l'enfant portent souvent sur des éléments qui sont pourtant fréquents dans le langage qui lui est adressé et au contraire, il y a parfois assez peu d'erreurs sur les items les moins fréquents. Toutefois, Matthews et al. (2009) soulignent que cette théorie reste la plus adéquate pour décrire le phénomène de l'anaphore. Ils suggèrent alors de compléter cette approche avec la prise en compte d'autres aspects liés au langage entendu par l'enfant, comme l'accessibilité des syntagmes nominaux ou les contrastes de fonctionnement des différentes expressions référentielles.

La problématique de l'acquisition des phénomènes anaphoriques est donc envisagée dans ce cadre, où de nouveau le développement des éléments morphologiques (pronoms) est principalement abordé en termes d'utilisation et pas de développement de leur forme. Nous verrons que cette problématique est également abordée depuis plusieurs années dans le cadre d'approches dialogico-pragmatiques de l'acquisition du langage<sup>1</sup> (Salazar-Orvig et al., 2004, 2005, 2006).

Les approches en linguistique cognitive s'intéressent principalement aux facteurs pragmatiques liés à l'utilisation des éléments morphologiques. Elles abordent par conséquent leur développement en termes de présence et d'absence. Aucune de ces études ne semblent mentionner la présence d'éléments placés devant les noms entre la période où le nom apparaît seul et celle où il est accompagné d'un déterminant. L'étude de la morphologie dans cette approche rend directement compte de la façon de considérer le langage comme un outil culturel dont la propriété principale des unités est de remplir des rôles communicatifs. L'étude de ces dernières se centre donc sur ces aspects fonctionnels et pas sur la forme des éléments.

---

<sup>1</sup> Se reporter à la section 2.2.2. pour une présentation de ces approches.

#### **2.1.4. Synthèse sur les explications pragmatico-discursives du développement des éléments morphologiques dans le langage de l'enfant**

Contrairement aux approches formelles du développement du langage, ces approches prenant en compte les aspects pragmatico-discursifs dans le développement du langage cherchent à observer le développement du fonctionnement communicatif de chaque élément. C'est dans ce cadre qu'elles abordent le développement de la morphologie.

Ces approches considèrent le langage comme étant avant tout un outil de communication et s'intéressent plus au rôle des unités qu'au développement de leur forme. De ce fait, l'étude de la morphologie est abordée en termes de présence ou d'absence des éléments. Les auteurs étudient le développement des éléments morphologiques dans les productions de l'enfant en rapport avec les rôles et fonctions qu'ils remplissent. Aucune analyse ne porte sur le développement des formes et ne mentionne de ce fait la présence d'éléments transitionnels avant l'utilisation des morphèmes grammaticaux libres sous leur forme standard, bien qu'ils soient parfois présents dans leurs données. Le but de l'ensemble de ces études s'intéressant à l'évolution de la morphologie est de mettre en évidence un ordre d'émergence de ces éléments selon leur fonction.

### **2.2. Valeurs sémantico-pragmatiques des éléments morphologiques dans les échanges entre l'enfant et l'adulte**

#### **2.2.1. D'une approche fonctionnaliste à une approche interactionniste du développement du langage : prise en compte des aspects communicationnels**

Pour certains auteurs adoptant une approche fonctionnaliste, le développement de la grammaire n'est pas l'élément principal de l'acquisition du langage, il s'agit d'un élément secondaire se développant à mesure que l'enfant acquiert des compétences communicationnelles dans l'interaction avec son entourage, tout comme le lexique (François, 1988 ; François et al., 1984). Pour ces auteurs, il est impossible d'étudier le développement de la structure de la langue sans étudier dans le même temps le développement de la compétence communicative de l'enfant. François (1988) souligne que l'enfant part de la communication vers le langage, il développe des connaissances pragmatiques de l'énoncé avant d'en apprendre la syntaxe et la sémantique correcte. La structuration du langage est conditionnée



par l'expérience linguistique de l'enfant mais également par son expérience extra-linguistique. François (1977b) réfute ainsi une source unique pour l'apparition de la syntaxe et propose la prise en compte de facteurs multiples (développement cognitif, imitation,...).

Le développement de la grammaire, de la syntaxe est en outre considéré parmi l'ensemble des aspects langagiers. François (1977a) souligne qu'il est artificiel d'étudier le développement du lexique, de la syntaxe et de la morphologie séparément puisqu'ils dépendent tous trois de la compétence communicative de l'enfant et qu'ils suivent les mêmes processus.

Ces auteurs rejettent les différentes approches s'appuyant sur les théories générativistes. Sourdot (1977) souligne que considérer que la compétence de l'enfant est supérieure à sa performance revient plus à écrire « une grammaire idéalisée de la compétence de l'enfant que de décrire le système à travers ses réalisations manifestes » (p.91). Cela implique de décrire le langage de l'enfant à partir de ce que perçoit et infère l'adulte, ce qui renvoie directement à une application des catégories de la langue adulte sur celle de l'enfant. François et al. (1984) notent que ce genre de théories convient pour étudier l'objet-langue mais pas pour étudier les productions réelles des enfants dans des situations données. Ces auteurs rejettent également l'application des catégories et règles de la grammaire traditionnelle au langage de l'enfant. François (1986) met en évidence la non-pertinence de l'application des classes syntaxiques adultes au langage de l'enfant. Pour ces auteurs, le langage de l'enfant est un système avec ses unités et son fonctionnement propre et pas « de la langue adulte moins quelque chose » (Sourdot, 1977, p.98). Ces auteurs n'envisagent ainsi pas la syntaxe sous un aspect de grammaticalité ou de règles de combinaison par rapport aux énoncés adultes mais comme l'apprentissage des différentes relations entre les unités d'une langue donnée.

Il s'agit alors pour ces auteurs d'une part d'observer le développement des structures syntaxiques (identification et différenciation des unités des syntagmes, développement des énoncés), mais surtout d'étudier ce que les différentes relations utilisées expriment, leur rôle dans les messages de l'enfant, leurs contextes d'utilisation. Se focalisant sur l'expression des relations entre les éléments, ces auteurs travaillent sur des données d'enfants de 3 ans et plus chez qui la syntaxe commence à se développer. Ils considèrent la syntaxe comme un des moyens d'organiser les messages mais pas comme un objet d'étude en lui-même.

L'étude du développement de la morphologie passe alors au second plan dans la mesure où cette dernière n'intervient pas directement dans l'organisation des idées de

l'enfant ; certaines études générales l'évoquent tout de même parfois, tout comme certaines études pragmatiques sur le fonctionnement des éléments morphologiques.

Rabain-Jamin et Sabeau-Jouannet (1989), par exemple, décident d'observer la façon dont la mère utilise les pronoms pour référer au bébé lorsqu'elle s'adresse à lui. Elles se basent pour cela sur des données longitudinales d'interaction entre six enfants et leurs mères, recueillies au domicile de l'enfant en vidéo dans des situations de jeux libres, à l'âge de 3 mois, 7 mois et 10 mois. Elles analysent ainsi les contextes sémantiques dans lesquels sont produits les différents pronoms pour désigner l'enfant. Leur objectif est de déterminer les situations d'interaction qui impliquent l'utilisation de tel ou tel type de pronom. Elles constatent que les pronoms de première et de troisième personne sont plus souvent utilisés dans des activités affectives et que ceux de deuxième personne le sont dans des activités où un but est poursuivi. Elles concluent que le contraste entre ces deux utilisations met en évidence la façon dont la considération de l'enfant comme interlocuteur se met en place progressivement dans le langage adressé à l'enfant, et que la façon dont la mère utilise les pronoms pour désigner son bébé évolue en conséquence.

Dans leurs observations du développement des syntagmes nominaux à travers l'étude des modalités nominales, Sourdot (1977) mais également François (1977a) mettent en évidence que l'identification des unités et de leurs contraintes morphologiques est assez tardive chez l'enfant qui intègre en premier lieu une forme globale. Ils soulignent alors l'existence d'une solution intermédiaire entre la répétition d'une forme globale et la production des éléments fonctionnels dans les prémices de la séparation des éléments : l'enfant produit une voyelle indéterminée, [a] ou [ə], pour remplacer les éléments fonctionnels qui précèdent le nom. Ces auteurs ne proposent toutefois pas d'analyse plus détaillée de ce phénomène, ils mentionnent juste la présence de ces éléments qu'ils considèrent comme une stratégie de l'enfant pour marquer la présence d'un élément fonctionnel qu'il n'a pas encore identifié. Dans la majorité des études réalisées par les auteurs de cette approche, l'acquisition des éléments fonctionnels est évoquée principalement en termes de présence ou d'absence, sans qu'aucune analyse plus poussée ne soit proposée. Ainsi, dans cette approche, les éléments additionnels sont considérés comme précurseurs généraux mais ne sont pas associés à un élément fonctionnel spécifique ; ils sont ainsi considérés comme des marqueurs de place. Repérés dans le cadre d'études sur des phénomènes plus généraux, ils ne sont pas étudiés en détails.

Alors que dans leurs premières études, François et ses collaborateurs adoptent plutôt une approche fonctionnaliste, ils s'inspirent progressivement des théories de Bruner pour s'orienter vers une approche plus interactionniste. A partir des années 80, ils s'intéressent alors aux mouvements discursifs dans l'interaction entre l'adulte et l'enfant et aux stratégies communicatives utilisées par les enfants, afin de mettre en évidence le développement des conduites linguistiques chez l'enfant (François, 1988 ; François et al., 1984). En s'appuyant sur ces conceptions, des travaux adoptant une perspective dialogique vont se développer sur les fonctions pragmatiques et discursives des différents types d'énoncés et d'éléments produits par l'adulte et l'enfant.

### **2.2.2. Approches dialogico-pragmatiques du développement du langage**

Après un développement important depuis les années 70 d'études quantitatives et corrélatives sur les liens entre les propriétés du langage de l'adulte adressé à l'enfant et le développement des propriétés du langage de l'enfant<sup>1</sup>, un certain nombre d'études adoptant des perspectives dialogiques se développent. Les auteurs rejoignent alors les positions de Bruner<sup>2</sup> et de François en considérant que c'est dans l'échange avec l'adulte que l'enfant apprend à structurer et à articuler ses énoncés. Salazar-Orvig (2000) souligne qu'il est impossible « de ne pas considérer la façon dont [l'enfant] s'approprie le discours qui lui est adressé » (p.68) si l'on veut rendre compte des processus d'acquisition du langage. Pour les auteurs de ces approches, les différentes articulations du langage, syntaxique, discursive et dialogique, se mettent en place dans le dialogue entre l'adulte et l'enfant. Salazar-Orvig (2003) souligne ainsi que « c'est parce qu'ils exploitent les ressources que leur fournit le dialogue que les enfants construisent des énoncés plus complexes. » (p.8).

D'une façon générale, l'objectif des auteurs est d'observer le fonctionnement du dialogue entre adulte et enfant, et son rôle dans le développement du langage. Ils considèrent que les compétences dialogiques de l'enfant se développent très tôt, au moment où les compétences linguistiques se mettent en place (Bernicot, Salazar-Orvig, Veneziano, 2006 ; Salazar-Orvig, 2003). Contrairement à ce que présentent les données d'interaction utilisées le plus souvent dans les études, Salazar-Orvig (2003) souligne que les enfants apprennent à

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 4 pour une présentation des ces études.

<sup>2</sup> Se reporter au chapitre 1, section 1.5.1. pour une présentation de l'approche de Bruner.

dialoguer dans de multiples situations, qui ne sont que peu souvent des séquences focalisées sur un objet ou une action. L'ensemble des situations où l'enfant s'inscrit dans une interaction avec un adulte est très hétérogène. Un des aspects particuliers du dialogue, étudié à partir de séquences focalisées et constituant une part importante des études de cette approche dialogique, est le rôle et les fonctions de la reprise chez l'adulte et chez l'enfant dans le développement du langage. Les auteurs, reconnaissant la présence de ce procédé dialogique dans les conversations entre adultes, s'interrogent sur la fonction qu'il peut avoir entre un locuteur expérimenté et un locuteur en train d'acquérir sa langue.

### **2.2.2.1. Rôles et fonctions de la reprise dans les échanges entre adulte et enfant**

La plupart des auteurs de ces approches dialogiques s'accordent à dire que la reprise chez l'adulte et chez l'enfant a deux fonctions principales : une pragmatique permettant à l'enfant de faire l'expérience du fonctionnement du dialogue et une linguistique dans la mesure où les reprises de l'adulte offrent à l'enfant les structures conventionnelles qu'il ne maîtrise pas encore (Bernicot, Salazar-Orvig, Veneziano, 2006 ; De Weck, 2000 ; Leroy, Morgenstern, 2005 ; Vinter, 2000) ; les auteurs s'attachent le plus souvent à la description de l'une ou de l'autre.

Le rôle de la reprise est donc considéré comme central dans l'acquisition du langage (Salazar-Orvig, 2000), comme la première relation de type dialogique entre l'adulte et l'enfant dans laquelle l'enfant entre à partir de 14-15 mois (Bernicot et al., 2006). Des études sur les différentes formes et fonctions de la reprise chez l'enfant, s'appuyant sur des données longitudinales (par exemple, Salazar-Orvig, 2000, sur un enfant francophone entre 1 an 6 mois et 2 ans 3 mois), ou des données transversales (par exemple, Bernicot et al., 2006 sur trente-six enfants francophones de 26 mois à 28 mois et longitudinales sur six enfants parlant hébreux entre 14 et 17 mois), montrent la reprise comme structurant le déroulement des échanges. Elle contribue de plus, à la création de l'espace intersubjectif entre les deux interlocuteurs (Bernicot, Clark, 2010), il s'agit donc de plus qu'un simple phénomène d'imitation ou d'apprentissage explicite.

Avec son analyse de séquences d'interactions dans ses données longitudinales, Salazar-Orvig (2000) relève plusieurs types de relations de la reprise avec l'énoncé-source : reprise de l'intention communicative, de la référence, du codage, ou encore du genre. Après

s'être penchée sur les différentes formes de la reprise et de ses fonctions en lien avec les phénomènes d'anaphore dans les reprises de groupes nominaux de l'enfant par l'analyse du statut de l'objet de discours et du mode de relation au discours de l'interlocuteur, Salazar-Orvig (2000) avance que la reprise du nom chez l'enfant possède deux propriétés de l'anaphore discursive : elle renvoie à un segment discursif précédent et permet le maintien de l'attention conjointe des interlocuteurs. Pour cette auteure, la reprise représente donc un mouvement langagier aux sources de la construction discursive, permettant à l'enfant d'établir un lien continu entre les énoncés et d'apprendre à s'appuyer sur ce que l'autre vient de dire pour parler, dont les fonctions et les types évoluent selon les changements qualitatifs dans le langage de l'enfant.

Les observations transversales de Bernicot et al. (2006) complètent ces observations. Quatre formes de reprises sont identifiées : reprise complète, reprise complète avec ajout, reprise partielle avec suppression, reprise partielle avec ajout, en auto- ou en hétéro-reprise (le locuteur reprend son énoncé précédent ou celui de l'interlocuteur). Ces auteurs relèvent alors une majorité d'auto-reprises chez la mère et chez l'enfant et de reprises partielles avec ajout d'informations. Ils constatent également que la mère reprend plus que l'enfant. Adoptant une perspective pragmatique, ils s'intéressent ensuite aux valeurs illocutoires des reprises et identifient quatre fonctions : mise au point sur les formes de l'énoncé, ajustement des états mentaux (dialogue, confirmation, reformulation...), reprises assertives, reprises directives. Bien qu'il y ait une présence importante des quatre fonctions dans les reprises de la mère, la fonction d'ajustement des états mentaux reste la plus présente chez la mère et l'enfant. Dans leur étude sur la répétition basée sur un grand corpus d'interaction mère-enfant francophones de 2 ans 3 mois et de 3 ans 6 mois, Bernicot et Clark (2010) mettent en évidence que la fonction de la répétition varie avec l'âge de l'enfant, chez la mère et chez l'enfant, servant ainsi de moins en moins à corriger les énoncés et de plus en plus à ratifier ou à ajouter de l'information.

A partir de leurs analyses des reprises chez l'adulte et l'enfant, Bernicot et al. (2006) concluent à l'importance de la relation dialogique dans le développement langagier de l'enfant, tant sur un plan structurel que pragmatique entre un et deux ans, et principalement pour maintenir l'espace intersubjectif et le déroulement du dialogue entre deux et trois ans. La reprise est alors considérée comme un aspect essentiel dans le développement de l'articulation dialogique et discursive.

### 2.2.2.2. Des prémices de l'anaphore : étude de l'utilisation des pronoms de troisième personne chez l'enfant dans le dialogue avec l'adulte

A partir de ces observations, Salazar-Orvig et certains de ses collaborateurs décident de s'intéresser plus spécifiquement au développement de l'anaphore chez l'enfant<sup>1</sup>. Leur objectif est de montrer que les prémices de ce phénomène se trouvent très tôt dans le langage de l'enfant, mais surtout, qu'il se développe dans l'interaction entre l'adulte et l'enfant (Salazar-Orvig, Fayolle et al., 2004 ; Salazar-Orvig, Hassan et al., 2005, 2006 ; Salazar-Orvig, Marcos et al., 2010a et b). Pour cela, ces auteurs s'appuient sur un corpus rassemblant des données longitudinales et transversales d'interaction naturelle entre des adultes et des enfants francophones âgés d'environ 1 an 8 mois à 3 ans, en famille, à la crèche ou à l'école. Salazar-Orvig et ses collaborateurs partent du constat d'une dichotomie d'une part sur la définition de l'anaphore (soit localiste avec nécessité d'un antécédent dans le texte), soit cognitive (avec la nécessité de la représentation mentale d'un antécédent), et d'autre part sur le développement de l'anaphore qui pour certains auteurs a des origines déictiques.

Adoptant une perspective cognitive de l'anaphore, ces auteurs décident de s'interroger sur le statut des premières expressions référentielles des enfants, afin de déterminer si les prémices de l'anaphore se trouvent ou pas dans des références déictiques. Afin de mieux saisir le développement des marqueurs anaphoriques, ces auteurs décident de s'intéresser aux pronoms personnels de troisième personne. Dans la mesure où leurs observations portent sur des enfants jeunes, ils considèrent toutes les formes produites par l'enfant partageant les propriétés des pronoms adultes : celles proches de la forme adulte mais aussi des proto-pronoms (se rapprochant des *fillers* décrits dans le chapitre 3) dont le contexte permet une interprétation comme pronom (Salazar-Orvig et al., 2004, 2006). Dans leurs dernières études cependant, ces formes ne sont plus comptabilisées car considérées comme ayant un statut morphologique trop incertain (Salazar-Orvig et al., 2010a et b).

Les deux questions principales de Salazar-Orvig et de ses collaborateurs portent sur le mode de référence des pronoms utilisés par l'enfant avant trois ans et sur le rôle du dialogue dans le développement de l'anaphore. Le but de ces auteurs est de démontrer que les premiers pronoms de l'enfant possèdent certaines propriétés de l'anaphore et ne sont donc pas

---

<sup>1</sup> Un groupe de travail sera ainsi créé, aux réunions duquel nous avons participé pendant trois ans.

déictiques et en outre, que ce développement se réalise dans les échanges entre l'adulte et l'enfant (Salazar-Orvig et al., 2004, 2005, 2006).

Une des premières observations de Salazar-Orvig et al. (2004) a pour objet l'identification de la nature (explicite ou implicite) et du statut attentionnel de l'objet de discours chez l'enfant. L'observation des productions de l'enfant énoncé par énoncé leur permet de mettre en évidence que les enfants avant trois ans sont « sensibles à l'état du dialogue au moment où ils interviennent » (p.66) dans la mesure où quand ils introduisent un nouvel objet de discours, celui-ci est toujours explicite, à l'inverse des objets de discours déjà sous attention qui sont le plus souvent implicites.

Afin de déterminer si les premiers pronoms de l'enfant sont déictiques ou anaphoriques, Salazar-Orvig et al. (2004, 2006) observent le statut attentionnel de l'objet de discours désigné par le pronom. Ils constatent que les pronoms sont majoritairement utilisés par l'enfant pour désigner des objets de discours déjà sous attention. Ces auteurs observent ensuite le rang de référenciation dans lequel apparaît le pronom. Ce dernier est majoritairement en référence seconde. Ces auteurs concluent alors que les premiers pronoms chez l'enfant partagent deux caractéristiques de l'anaphore et en constituent donc des prémices puisqu'ils concourent à la continuité discursive et sont utilisés dans des cadres d'attention partagée par les interlocuteurs.

Afin de démontrer que ce développement se réalise dans les échanges entre l'adulte et l'enfant, Salazar-Orvig et al. (2004, 2006) observent le lien entre la production des pronoms chez l'enfant et le statut de l'objet de discours dans le discours précédent de l'adulte : présent mentionné, présent à distance, implicite ou absent. Ces auteurs constatent que la majorité des pronoms produits par l'enfant font suite à un objet de discours précédemment mentionné par l'adulte. Ils en concluent que l'enfant s'appuie sur le discours de l'adulte pour produire ces éléments. Salazar-Orvig et al. (2004, 2006) soulignent alors que c'est dans le dialogue avec l'adulte que l'enfant peut expérimenter le développement de l'anaphore, qu'il apprend à tenir compte du discours de l'autre et à faire référence à des éléments présents dans les représentations mentales partagées. Salazar-Orvig et al. (2004) avancent que le contexte dialogique est une condition à ce développement et rejettent l'idée que l'interaction entre l'adulte et l'enfant serait juste un facteur facilitant pour l'acquisition du langage.

Dans ces études, l'interaction adulte-enfant est étudiée d'une façon quantitative (avec des calculs de fréquences d'apparition des éléments selon les contextes discursifs) mais avec

une approche pragmatique qui s'intéresse au statut attentionnel des référents dans les propositions de l'adulte et de l'enfant, et aux productions de l'enfant en fonction de ce statut. Salazar-Orvig et al. (2010b) complètent ces observations par des analyses qualitatives des productions de l'enfant, en se basant pour cela sur un sous-corpus tiré du corpus de base. Après avoir dégagé statistiquement que les pronoms apparaissent plus souvent dans des contextes où l'attention des locuteurs est partagée sur un référent donné, ces auteurs décident d'observer les autres cas où l'enfant utilise un pronom. Ils analysent pour cela des séquences d'interaction entre l'adulte et l'enfant afin de déterminer les raisons des utilisations inappropriées des pronoms.

Le rapprochement avec les gestes utilisés par l'enfant en même temps que le pronom leur permet de montrer que ces derniers sont toujours utilisés en contexte d'attention partagée puisque dans ces situations, ce sont les gestes de l'enfant qui attirent l'attention de l'adulte sur le nouveau référent. Salazar-Orvig et al. (2010b) procèdent de la même manière par rapport au résultat indiquant que les pronoms apparaissent statistiquement plus souvent quand le référent a déjà été mentionné dans le discours. Ces auteurs observent des séquences d'interaction où l'enfant utilise un pronom alors que le référent n'a pas été mentionné. Ils constatent que ces utilisations sont pertinentes dans le contexte discursif dans la mesure où le référent est à chaque fois activé dans l'espace discursif. Ces auteurs concluent à la rareté des cas où aucun lien n'existe entre le pronom et le référent.

Ces observations permettent à Salazar-Orvig et al. (2010b) de confirmer que l'enfant francophone utilise les pronoms de troisième personne pour maintenir la référence d'un objet de discours déjà mentionné ou sous attention partagée et donc que leur fonctionnement se rapproche d'une valeur anaphorique et pas déictique. Ces auteurs parlent de proto-anaphore dans la mesure où même si l'usage de ces pronoms présente des caractéristiques de l'anaphore, leur utilisation reste différente de celle de l'adulte.

Après avoir montré que l'enfant utilise les pronoms de troisième personne dans des contextes de continuité référentielle, Salazar-Orvig et al. (2010a) cherchent à déterminer les facteurs pouvant affecter cette utilisation, c'est-à-dire si la production de ces éléments est influencée par la forme de l'énoncé de l'adulte, ou encore si elle s'explique par des facteurs pragmatico-discursifs. Salazar-Orvig et al. (2010a) observent ainsi (toujours à partir des mêmes données) le type d'expressions référentielles utilisées par l'enfant (nom, pronom démonstratif, pronom de troisième personne, ...) après que l'adulte ait lui-même produit une expression référentielle. Ces auteurs constatent que l'enfant reprend rarement la même



expression référentielle que l'adulte. En outre, les rapprochements entre tel type d'expression produit par l'adulte et par l'enfant ne sont pas concluant et diffèrent beaucoup d'un enfant à l'autre. Ces auteurs abandonnent alors l'hypothèse d'une influence de la forme de l'énoncé de l'adulte et s'orientent vers une influence dialogique. Dans leurs observations sur le type d'expressions référentielles utilisées selon le type de continuité entre l'énoncé de l'adulte et celui de l'enfant, ces auteurs constatent qu'en cas de continuité immédiate avec l'énoncé de l'adulte, l'enfant utilise préférentiellement un pronom plutôt qu'une autre expression référentielle. Salazar-Orvig et al. (2010a) concluent à une influence dialogique sur la production des pronoms de troisième personne. Leur étude permet ainsi de mettre en évidence les capacités pragmatiques précoces de l'enfant avant trois ans, lui permettant de différencier les mouvements dialogiques et d'utiliser les moyens linguistiques appropriés.

Salazar-Orvig et al. (2010a) défendent alors la primauté du développement des aspects pragmatiques du langage sur les aspects grammaticaux qui ne s'y associent que plus tard. Ces auteurs soulignent de nouveau l'importance des échanges entre l'adulte et l'enfant dans l'acquisition du langage qui permettent à l'enfant de s'approprier les phénomènes discursifs et d'apprendre à devenir un réel partenaire de dialogue. Cependant, ces auteurs ne proposent pour l'instant pas d'analyse du langage de l'adulte adressé à l'enfant.

Parallèlement à ces études sur le développement de l'anaphore, d'autres observations sont réalisées sur le développement des pronoms de première et deuxième personne, toujours dans une perspective pragmatique. Il s'agit d'observer comment l'enfant construit progressivement sa position énonciative par l'utilisation de ces éléments. Brigaudiot et al. (1994) observent par exemple comment l'enfant acquiert l'utilisation du « je » et les différentes formules d'auto-désignation, à partir de trois corpus longitudinaux d'interaction mère-enfant de deux enfants francophones et un enfant anglophone entre 1 an 8 mois et 3 ans. Morgenstern et Brigaudiot (2004) complètent ces observations par l'étude longitudinale d'un enfant francophone entre 1 an et demi et 3 ans. Ces auteurs observent également l'évolution de l'auto-désignation chez cet enfant mais aussi comment il utilise les pronoms « je » et « tu », et notamment les erreurs qu'il peut faire. Ces auteurs constatent que les utilisations de « tu » pour « je » se trouvent dans des contextes particuliers où il ne s'agit pas d'erreurs mais soit d'échos du langage entendu par l'enfant, soit d'une sorte de langage rapporté.

### **2.2.3. Approche de la pragmatique développementale**

Cet intérêt important pour les aspects pragmatiques se retrouve depuis plusieurs années dans de nouvelles approches de psycholinguistique développementale, avec l'émergence de la pragmatique développementale. Les aspects dialogiques viennent ainsi se confronter aux méthodes transversales. Les données sont recueillies, comme souvent dans le cas de la psycholinguistique développementale, sur des groupes d'enfants de tranches d'âge différentes. Dans la mesure où les analyses se focalisent sur le développement des aspects pragmatiques du langage de l'enfant, il ne s'agit plus simplement d'étudier le langage de ce dernier mais de tenir compte des aspects discursifs liés à l'interaction avec l'adulte. Ainsi, les analyses portent sur des extraits d'interaction entre l'adulte et l'enfant et s'intéressent à certaines des propriétés discursives du langage de l'enfant qui ne peuvent se déterminer que par rapport aux échanges entre l'enfant et l'adulte.

De Weck (2005) s'intéresse par exemple à l'influence de la connaissance partagée entre les interlocuteurs sur l'introduction des référents dans le discours par les enfants francophones de 4 à 11 ans, et donc sur leur utilisation de déterminants définis ou indéfinis. Elle se base pour cela sur une expérimentation menée sur cent dix enfants (quatre groupes de vingt enfants tout-venant répartis entre 4 et 11 ans et trois groupes de dix enfants dysphasiques répartis entre 6 et 11 ans), qui doivent raconter une histoire à deux adultes : un qui connaît cette histoire et un qui ne la connaît pas. Elle observe ensuite, dans les échanges entre l'adulte et l'enfant, comment l'enfant parvient à tenir compte des connaissances de son interlocuteur, en introduisant les syntagmes nominaux par un déterminant soit défini, soit indéfini. Elle observe ainsi que les enfants tout-venants ne sont pas capables avant 6 ans d'introduire tous les référents correctement, et que cela persiste chez les enfants avec troubles langagiers jusqu'à un âge plus avancé.

Hickmann (2000), qui traite le développement de l'organisation discursive chez l'enfant, souligne son opposition avec les théories cognitivistes, issues des idées chomskyennes, qui ne considèrent que les aspects formels dans le développement du langage. Cette auteure suggère une approche fonctionnelle et connexionniste dans la mesure où selon elle, le langage se développe dans les situations de communication et qu'il est lié à d'autres composantes du développement de l'enfant. Ainsi, de façon générale, les approches de pragmatique développementale se rattachent aux perspectives fonctionnalistes du développement langagier.

#### **2.2.4. Synthèse sur l'étude des valeurs sémantico-pragmatiques des éléments morphologiques : rôle essentiel des échanges entre adulte et enfant**

L'ensemble de ces études aborde le développement de la morphologie dans le cadre dialogique de l'interaction entre l'adulte et l'enfant. Les analyses portent sur le développement des valeurs pragmatiques des éléments morphologiques mais pas sur l'évolution des formes utilisées, dont les propriétés grammaticales n'émergent, selon ces auteurs, qu'après que l'enfant ait découvert leur utilisation en dialogue. La présence de formes précurseuses de morphèmes grammaticaux n'est pas étudiée mais elle est cependant repérée.

Ces études ne mentionnent pas d'observations des réactions de l'adulte aux productions de l'enfant. Il s'agit principalement de déterminer les caractéristiques pragmatiques des productions de l'enfant par rapport aux productions de l'adulte, en fonction de l'état des connaissances partagées, afin de décrire l'acquisition des propriétés discursives du langage. A l'aide d'observations quantitatives et qualitatives de l'interaction, ces auteurs étudient les échanges entre l'adulte et l'enfant dans le but d'observer si les éléments évoqués par l'enfant sont présents ou absents dans l'espace de représentations partagées des interlocuteurs. L'objectif est d'observer sous quelle forme ces éléments apparaissent dans le langage de l'enfant, afin de décrire le développement de la fonction anaphorique et montrer que celle-ci commence à apparaître très tôt dans le langage de l'enfant.

Cet ensemble d'études, qui défend le rôle de l'interaction adulte-enfant dans le développement du langage et la primauté du développement pragmatique, dans la lignée des conceptions de François et collaborateurs, s'inspirent également des résultats d'autres approches interactionnistes comme celle de Veneziano ou comme celle de Tomasello ou de Ochs et Schieffelin.

### **2.3. Retours sur la prise en compte de la dimension pragmatique dans l'acquisition de la morphologie**

Adoptant une perspective plus communicationnelle du langage, certains auteurs, dans les années 80 et 90, s'opposent aux visions trop formelles du développement du langage et considèrent que le nœud de l'acquisition se situe dans la maîtrise des rôles discursifs exprimés par les unités langagières et des fonctions que remplissent ces dernières. Un certain nombre d'études sur l'apparition des éléments morphologiques (déterminants, pronoms, ...) dans le

langage de l'enfant va alors se développer en invoquant le rôle des propriétés discursives et pragmatiques des éléments.

Dans les années 90 et 2000, avec une opposition affichée aux théories issues des idées chomskyennes, cette perspective fonctionnelle du développement du langage est enrichie d'une approche culturelle et basée sur l'usage. Un des objectifs principaux est de proposer un nouveau modèle du développement langagier, opposé aux modèles innéistes, basé sur l'idée que le langage ne se développe que parce qu'il est utilisé par l'enfant, dans ses échanges avec l'adulte. Ce modèle s'appuie ainsi sur un réseau de compétences cognitives et sociocognitives nécessaires à la communication linguistique, nécessaire pour le développement du langage. Des études portant sur le développement morphologique sont également réalisées dans ce cadre et portent également sur les connaissances pragmatiques et discursives que l'enfant possède des éléments pour expliquer leur utilisation ou leur omission.

Le phénomène des omissions des clitiques sujets chez les enfants n'échappe pas aux auteurs de ces approches, qui rejettent les explications grammaticales données par les auteurs générativistes. Ces omissions ne sont pas considérées d'un point de vue formel mais sont associées à des contraintes discursives et pragmatiques ou encore au statut attentionnel de l'élément repris par ces unités.

Dans ce premier axe d'étude, il s'agit d'expliquer les raisons du développement des éléments morphologiques, non par des facteurs formels linguistiques mais par des facteurs pragmatiques et discursifs. Dans la mesure où le but est de déterminer les raisons de l'utilisation ou de l'omission des éléments morphologiques, aucune mention n'est faite sur la présence d'éléments transitionnels précurseurs des éléments morphologiques.

A partir des conceptions fonctionnalistes et interactionnistes de François et de ses collaborateurs, d'autres auteurs décident de s'intéresser au développement des propriétés pragmatiques et discursives des éléments morphologiques produits par l'enfant. Leurs analyses se concentrent sur la façon dont l'enfant utilise ces unités, notamment par rapport au discours de son interlocuteur. Dans la mesure où les études se focalisent sur le développement des valeurs sémantico-pragmatiques, elles ne s'intéressent pas au développement des formes en elles-mêmes. Bien qu'elles mentionnent la présence d'éléments non-conformes aux formes produites par l'adulte, ces auteurs, qui ne les prennent pas toujours en compte dans leurs descriptions, n'en proposent pas d'analyse.



### **Chapitre 3 : Des recherches sur l'émergence et la mise en place des éléments morphologiques dans le langage de l'enfant par la production de *fillers***

Alors que certaines approches envisagent le développement des éléments morphologiques dans le cadre de la structuration de l'énoncé, d'autres s'intéressent à l'apparition de ces derniers et au développement de leurs propriétés pragmatico-discursives. Néanmoins, nous avons pu constater que dans la plupart des cas, le développement de ces éléments n'est abordé qu'en termes de présence ou d'absence dans le langage de l'enfant, même dans les approches plus pragmatiques s'intéressant au développement de leurs propriétés. Aucune étude du développement des formes n'est proposée, bien que certains auteurs mentionnent la présence de formes précurseurs d'éléments morphologiques dans le langage de l'enfant. Ainsi, à aucun moment, la mise en place de ces éléments dans le langage de l'enfant n'est analysée en détail.

Un certain nombre d'auteurs s'inscrivant dans des perspectives fonctionnalistes va décider de s'intéresser à la transition entre l'absence des morphèmes grammaticaux libres et leur production. Le but général est de proposer une description du développement des éléments morphologiques, notamment dans la perspective d'étudier la grammaticalisation de ces éléments et par conséquent du langage de l'enfant. Kilani-Schoch et Dressler (2000) soulignent ainsi la différence entre les générativistes qui ont une approche morpho-syntaxique du développement de la morphologie (Bottari et al., 1993/1994), et les fonctionnalistes qui eux adoptent une approche plus morphologique.

Bien que différents objectifs soient poursuivis par différents auteurs, deux axes principaux se repèrent, un premier plus centré sur les aspects morphologiques de ce développement (Bassano, 1998 ; Dressler, Karpf, 1995 ; Peters, Menn, 1990, 1993 ; Veneziano, Sinclair, 1997, 2000) et un second qui aborde ce dernier dans une perspective prosodique du développement langagier (Gerken et al., 1990 ; Gerken, 1991 ; Demuth, 1994, 1996, 2001a et b, 2007). Tous ces auteurs mentionnent alors la présence dans le langage de l'enfant de formes précurseurs de morphèmes grammaticaux, qu'ils nomment *fillers*.

### **3.1. Etude de l'émergence des différentes propriétés des éléments morphologiques dans des approches fonctionnalistes**

#### **3.1.1. Des approches tenant compte de la synergie des développements des différents aspects du langage**

##### **3.1.1.1. Un appui sur les théories constructivistes de Piaget**

Pour Piaget (1959), lorsque l'enfant agit sur son environnement à partir de mécanismes cognitifs de base innés, il découvre les relations entre les objets du monde et développe des schèmes sensori-moteurs. Le langage émerge seulement quand un certain nombre de schèmes est mis en place. En effet, le développement du système langagier nécessite le développement préalable de certaines opérations intellectuelles. En outre, le langage implique une capacité de représentation conceptuelle et est donc une manifestation de la fonction symbolique qui se développe également par l'action de l'enfant sur son environnement. Piaget considère le passage des schèmes sensori-moteurs vers des schèmes conceptuels qui vont permettre l'acquisition du langage. Il n'est question, pour les approches constructivistes, d'aucune innéité de structures linguistiques, ni même de structures cognitives. Seuls les mécanismes de base permettant à l'enfant d'agir sur son environnement sont innés.

Le développement du langage et plus généralement de l'enfant se fait par une construction progressive des connaissances par stades, dans un ordre fixe de succession. A chaque nouvelle connaissance, l'enfant réorganiserait inconsciemment son système pour aboutir à une nouvelle structure de connaissance.

Le but des auteurs s'inscrivant dans des perspectives constructivistes est de mettre en évidence les procédures spécifiques que l'enfant doit mettre en place pour maîtriser certaines structures du langage.

Les approches connexionnistes de la psycholinguistique développementale, adoptant également une conception fonctionnaliste du développement langagier, convergent vers ces conceptions constructivistes.

Les auteurs des approches constructivistes, et plus généralement fonctionnalistes, soulignent leur opposition avec les modèles innéistes, souvent inspirés des théories générativistes, dans la mesure où ces derniers considèrent le développement de la syntaxe

comme correspondant au développement du langage, laissant ainsi de côté les autres aspects langagiers ou de la cognition générale, et invoquant uniquement des facteurs linguistiques ou de maturation cognitive. Pour les auteurs fonctionnalistes, l'acquisition du langage est influencée par différents facteurs généraux du développement : biologiques, cognitifs, neurologiques, environnementaux ou encore culturels (Peters, 2001a). Cette acquisition ne peut s'expliquer que par une interaction entre des prédispositions génétiques cognitives et l'environnement de l'enfant (Bassano, 2001, 2005b, 2010b ; Bassano et al., 2008 ; Dressler, Karpf, 1995 ; Kilani-Schoch, Dressler, 2001 ; Zangl, 1997). Pour ces auteurs, le développement du langage se réalise dans le cadre du développement cognitif général. Il est tributaire du développement antérieur de certaines capacités cognitives chez l'enfant. Ainsi, Pizzuto et Caselli (1992) décrivent l'évolution du développement de la morphologie nominale et verbale chez des enfants italophones, et font la comparaison avec des enfants anglophones. Ils constatent un même processus chez les enfants des deux langues. Confrontant leurs résultats avec les prédictions des théories innéistes de configuration des paramètres, ces auteurs rejettent ce type d'approche au profit d'approches tenant compte de la combinaison de facteurs cognitifs, perceptuels et distributionnels. Mariscal (2009), qui étudie l'acquisition de l'accord en genre chez les enfants hispanophones de 2 et 3 ans, rejette également les modèles innéistes au profit des approches constructivistes dans la mesure où elle constate, à partir de ses données longitudinales, que l'acquisition du syntagme nominal et de l'accord en genre est un processus complexe qui avance grâce à l'évolution des différents aspects langagiers : phonologiques, distributionnels et fonctionnels.

L'objectif de ces auteurs est de défendre une approche pouvant rendre compte de la continuité du développement langagier. Cela ne leur paraît possible qu'à partir d'une approche constructiviste. Il s'agit de décrire la construction progressive des connaissances de l'enfant, de l'évolution de connaissances partielles de différents aspects du langage vers la maîtrise d'un système conforme à celui de l'adulte. Ces auteurs considèrent en effet que chaque élément, et notamment les éléments morphologiques, va se développer en s'enrichissant progressivement de différentes propriétés phonologiques, syntaxiques et sémantiques, pour devenir conforme à la langue-cible (Kilani-Schoch, 1998 a et b ; Kilani-Schoch et al., 1997 ; Peters, 1997 ; Peters, Menn, 1993 ; Veneziano, 1998).

Peters (2001a) fait remarquer que beaucoup des chercheurs adoptant un point de vue innéiste du développement du langage négligent un phénomène essentiel de ce processus : sa complexité. Pour cette auteure, il est important de considérer l'interaction et l'inter-influence



de différentes sortes de développement et de différents facteurs dans l'étude de ce processus. Ainsi, les auteurs des approches constructivistes et connexionnistes considèrent une construction (inconsciente) par l'enfant des différents éléments de son langage avec une inter-influence des différents aspects les uns sur les autres. Différentes études sont ainsi développées en ce sens, notamment concernant le développement de la morphologie. Certains auteurs observent un lien entre le développement lexical ou syntaxique et morphologique, d'autres évoquent l'influence des caractéristiques phono-prosodiques des langues sur le développement de la morphologie.

### **3.1.1.2. Quand le développement lexical influence le développement morphologique...**

L'axe d'étude principal de Bassano et de ses collaborateurs est d'observer comment se construisent les catégories linguistiques dans le langage de l'enfant. Dans ce cadre, ces auteurs analysent le développement sémantique et grammatical des classes des noms et des verbes, en mettant un accent particulier sur la grammaticalisation de ces éléments, c'est-à-dire l'acquisition des contraintes morphologiques et syntaxiques propres à chacun (déterminant pour les noms et formes conjuguées pour les verbes). A partir de données longitudinales, (Bassano, 2000a, 2005b ; Bassano, Eme, 2001), transversales (Bassano et al. 2008) ou des deux (Bassano, 1998, 2005a , 2010a et b ; Bassano et al., 1998), portant sur des enfants francophones âgés environ de 1 an 2 mois à 3 ans 3 mois, Bassano et ses collaborateurs observent le développement des déterminants devant les noms par l'évolution de la distribution des omissions<sup>1</sup>, *fillers* ou déterminants sur la période étudiée et/ou le développement des différentes formes verbales correspondant aux différents temps. Afin de déterminer l'existence d'un lien entre le développement lexical et le développement grammatical, ces auteurs réalisent ensuite différentes comparaisons avec l'évolution du lexique.

Dans un premier temps, ils observent l'évolution des proportions de noms et de verbes dans le langage de l'enfant (en types et en *tokens*). Ils constatent un enchaînement direct pour

---

<sup>1</sup> Ce terme « omission » est celui utilisé le plus souvent dans la littérature pour désigner la non production de ces éléments morphologiques.

les noms et les verbes entre une explosion au niveau du lexique et une augmentation importante de la grammaticalisation. Ces auteurs évoquent alors l'hypothèse proposée par Marchman et Bates (1994) de la masse lexicale critique, c'est-à-dire l'idée selon laquelle la grammaire ne pourrait se développer qu'à partir d'une certaine quantité de lexique dans le langage de l'enfant (Bassano, 2000a, 2005a et b, 2010 a et b).

Cette hypothèse n'est pas toujours admise telle quelle. Afin de déterminer s'il y a un lien entre le développement du lexique et de la grammaire, Caselli et al. (1999) observent des enfants anglophones et italo-phones. En premier lieu, ils mettent en évidence une correspondance dans le développement de la composition du vocabulaire et des similarités dans l'ordre de développement des éléments fonctionnels. En second lieu, ils comparent la morphologie dans les deux langues dans les énoncés les plus longs. A quantité de vocabulaire équivalente entre les enfants (à deux ans, 200 mots), ils ne constatent pas de différence entre les deux langues : aucun enfant ne produit de façon significative de morphologie. Toutefois, à un niveau plus élevé de vocabulaire (environ 600 mots, vers 2 ans et demi), ces auteurs constatent que les enfants italo-phones produisent plus de contrastes morphologiques et que les enfants anglophones produisent moins d'éléments morphologiques et dans des contextes différents. Caselli et al. (1999) concluent alors que le développement de la grammaire est lié au développement du lexique mais qu'il existe des différences entre les langues liées aux propriétés morphologiques et syntaxiques de ces dernières. Dressler, Kilani-Schoch et al. (2003), à partir de l'observation longitudinale de deux enfants autrichiens germanophones, étudient également le développement des éléments grammaticaux devant les noms en parallèle à la diversification lexicale. Ils reconnaissent l'influence du développement lexical sur le développement grammatical mais soulignent le problème de l'hypothèse de la masse lexicale critique qui est de parvenir à déterminer quelle est cette masse critique.

Dans un deuxième temps, Bassano et ses collaborateurs observent l'évolution de la proportion des différents types de noms (animés, propres, concrets, ...) et/ou des différents types de verbes (modalisateurs, auxiliaires, action, état, ...). En faisant un parallèle avec le développement grammatical des noms et des verbes, ils mettent en évidence que les noms inanimés concrets sont plus souvent accompagnés d'un *filler* ou d'un déterminant et que les verbes d'action concrète sont ceux le plus souvent produits sous forme conjuguée. Ces auteurs avancent alors l'hypothèse d'une influence lexico-sémantique sur la grammaticalisation des noms et des verbes (Bassano, 1998, 2000a, 2005b, 2010a et b).

Bassano et al. (2008) et Bassano (2010b) observent, outre l'influence lexicale du type de nom, s'il y a une influence prosodique, c'est-à-dire de la longueur du nom, sur l'utilisation de *fillers* ou de déterminants. A partir de données transversales sur trois groupes de vingt enfants francophones âgés en moyenne de 1 an 8 mois, 2 ans 6 mois et 3 ans 3 mois, Bassano et al. (2008) et Bassano (2010b) se fixent comme objectif de décrire le développement des déterminants et le rôle des autres aspects langagiers dans ce processus. Ces auteurs observent l'évolution de la distribution des omissions, *fillers* et déterminants devant les noms et de l'indice de grammaticalisation de ces derniers, sur les trois groupes d'enfants. Bassano et al. (2008) mettent ensuite en corrélation cet indice avec la longueur moyenne des énoncés des enfants et leur indice de production lexicale. Ils trouvent alors un lien entre la longueur des énoncés et la production de *fillers* ou de déterminants, mais pas avec la production lexicale.

Bassano et al. (2008), Bassano (2010b) mettent en évidence une évolution des influences prosodiques vers des influences lexicales au cours du processus de grammaticalisation des noms. Ils observent ainsi des effets de la longueur du nom au début du processus (1 an 8 mois) : il y a plus de *fillers* ou de déterminants avec les noms monosyllabiques ; suivi par des effets lexicaux liés au type de nom à partir de 2 ans 6 mois : les noms inanimés concrets sont plus souvent accompagnés de *fillers* ou de déterminants. Bassano et al. (2008) réalisent également des observations préliminaires sur la comparaison du nombre d'omissions conventionnelles dans le langage de la mère adressé à l'enfant afin d'expliquer le nombre important de telles omissions dans le langage de l'enfant. Ils trouvent des proportions similaires. Ils réalisent le même genre d'observations pour expliquer la proportion plus importante de noms inanimés par rapport aux animés dans le langage de l'enfant à 3 ans 3 mois. Ils trouvent également une similitude de distribution entre le langage de l'enfant et celui qui lui est adressé. Ces études seront plus développées dans Bassano (2010b)<sup>1</sup>.

Dans leur observation de l'évolution des contextes où sont utilisés les différents types de déterminants, Bassano et al. (2008), Bassano (2010b) constatent que les enfants les plus jeunes (1 an 8 mois) n'utilisent que très rarement des déterminants différents devant le même nom. Néanmoins, à 2 ans 6 mois, ils sont capables de faire des changements fréquents de déterminants dans différents contextes. Cette observation conduit ces auteurs à supposer une influence lexicale sur le développement des déterminants. En effet, au vu de l'utilisation des déterminants en fonction des noms-types par les enfants les plus jeunes, ces auteurs supposent

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 4, section 4.2.3.

que ces derniers ne possèdent pas de connaissance de la catégorie grammaticale des déterminants. Au vu de l'état du système à 2 ans 6 mois, ils font l'hypothèse d'une construction progressive de cette catégorie à partir d'un « item-based learning » (p.431), c'est-à-dire d'un apprentissage basé sur les items lexicaux. Ils rejoignent alors l'hypothèse de Tomasello ou encore de MacWhinney sur la détermination lexicale du développement de la morphologie verbale. Mais ils vont à l'encontre des idées de Dressler, Kilani-Schoch et al. (2003) qui ne trouvent pas de justification de cette approche dans leurs observations. Bassano et al. (2008) suggèrent également de réaliser une observation de l'influence de la fonction syntaxique du nom.

Taelman et al. (2009) se basent sur l'étude longitudinale d'un enfant néerlandais entre 1 an 10 mois et 2 ans 7 mois afin de démontrer que l'influence lexicale sur la production des *fillers* est plus importante que les influences rythmiques et positionnelles.

### **3.1.1.3. ... et quand le développement syntaxique influence le développement morphologique**

Parallèlement à ces études sur l'influence du lexique, d'autres études se développent sur l'influence de la syntaxe sur le développement des éléments morphologiques.

Dans leur étude comparant le développement de la morphologie chez des enfants italophones et anglophones, Pizutto et Caselli (1992) mettent en parallèle ce dernier avec le niveau de la longueur moyenne d'énoncé (MLU) de chaque enfant et avancent alors que le niveau de MLU est un meilleur prédicteur du développement morphologique que l'âge des enfants, comme l'avait déjà suggéré Brown (1973) à partir de son étude monographique du développement de la grammaire chez l'enfant.

Après avoir repéré des éléments vocaliques et nasals devant les mots lexicaux, à la fin de la période des énoncés à un mot (Veneziano et al., 1990), un des objectifs de Veneziano et de ses collaborateurs est de déterminer le statut de ces éléments. Pour cela, leurs premières observations portent sur l'évolution des fréquences d'apparition et des formes de ces éléments dans le langage d'un enfant francophone observé de façon longitudinale entre 1 an 3 mois et 2 ans 2 mois (Veneziano, 1998 ; Veneziano, Sinclair, 1997, 2000). Dès ces premières études, ces auteurs constatent que ces éléments, qu'ils nomment éléments additionnels préfixés,

sont liés après quelques mois de production à l'émergence des morphèmes grammaticaux libres. Afin de mettre cela en évidence, ces auteurs analysent les différentes caractéristiques de ces éléments au cours de leur évolution, montrant un développement de la connaissance grammaticale chez l'enfant, avec par exemple leur différenciation devant les noms et les verbes ou leur coïncidence avec le développement de la structuration des énoncés (Veneziano, Sinclair, 2000). Ces auteurs mettent alors en évidence que l'unique observation de l'évolution des éléments additionnels préfixés ne suffit pas pour déterminer leur statut. Veneziano (2001) et Veneziano et al. (2010) soulignent le besoin d'adopter une approche systémique « system approach » pour atteindre cet objectif, c'est-à-dire la nécessité de prendre en compte l'évolution parallèle de différentes caractéristiques des productions langagières de l'enfant. Dans une étude sur le développement des catégories lexicales dans le langage de l'enfant, Veneziano (2003 a et b) souligne également la nécessité d'adopter une telle approche dans la mesure où cette acquisition renvoie à plus d'un phénomène : le développement de la morphologie libre devant les noms et les verbes mais également celui de la morphologie verbale liée.

Dans le cadre de l'établissement de cette approche systémique, Veneziano (1999) démontre l'inter-influence des différents aspects du langage dans le développement de ce dernier. Après avoir souligné que peu d'études se penchent sur cette question, Veneziano (1999) avance que cette approche du développement des différents aspects du langage est pourtant nécessaire si l'on veut comprendre les processus développementaux de l'acquisition du langage, comme notamment le passage chez l'enfant des énoncés à un mot aux énoncés à plusieurs mots. Dans cette évolution, Veneziano relève deux phénomènes permettant à l'enfant d'allonger ses énoncés : la juxtaposition de plusieurs énoncés à un mot dans deux contours intonatifs séparés, et la production d'un élément difficilement interprétable devant le mot formant avec lui une même unité prosodique. Outre l'étude de ces deux aspects, Veneziano (1999) décrit le développement du lexique (en quantité et en composition), celui des combinaisons de mots, des morphèmes grammaticaux libres et des catégories de mots.

Ses observations sont basées sur les données longitudinales d'une enfant suisse francophone de 1 an 3 mois à 2 ans 2 mois. Dans le cadre du développement morphologique, Veneziano s'intéresse à l'évolution de l'utilisation et de la forme des éléments additionnels préfixés. Afin de mettre en évidence le développement des classes de mots, cette auteure observe également la façon dont ils apparaissent devant les noms et les verbes (différence de nombre ou de formes selon le type de mots). Elle constate qu'au début de leur production, ces

éléments additionnels ne présentent aucune différenciation lexicale, et semblent correspondre à des régularités phono-prosodiques de surface reproduites par l'enfant. Ce n'est que quelques mois après leur production que ces éléments acquièrent des propriétés morphologiques. Veneziano les considère alors comme des *fillers*.

Veneziano (1999) met alors en parallèle les différents développements étudiés et ses résultats font ressortir deux phases de transition à cette période de l'acquisition du langage. La première va dans le sens de l'hypothèse de la masse lexicale critique, tout en y ajoutant une dimension qualitative : des changements quantitatifs et qualitatifs importants au niveau du lexique précèdent les premiers signes de langage articulé, mettant ainsi en évidence une influence du développement lexical sur le développement des énoncés. La deuxième phase de transition se déroule au moment où la part des énoncés à plusieurs mots commence à augmenter. C'est à cette période que Veneziano (1999) relève la production d'éléments additionnels. Quand ce type d'énoncés devient majoritaire, Veneziano relève dans le langage de l'enfant les premiers signes d'acquisition de la grammaire avec une différenciation des éléments additionnels selon les noms ou les verbes, et le début de la morphologie verbale liée. Ces observations mettent en évidence l'influence du développement des énoncés sur le développement de la morphologie. Ces analyses conduisent Veneziano (1999) à confirmer la complexité des relations entre les différents aspects du langage dans l'acquisition de celui-ci.

Veneziano (2010) va plus loin en mettant en évidence le lien entre le développement du langage et le développement des aspects communicatifs relevant de la théorie de l'esprit, comme par exemple, la capacité à inférer les intentions communicatives de l'interlocuteur ou encore l'attribution de croyances et de connaissance à ce dernier dans la situation de communication.

Dans l'ensemble de ces études, à partir de l'observation du développement de la morphologie, les auteurs cherchent à démontrer la nécessité d'une approche constructiviste, seule à pouvoir rendre compte de cette inter-influence entre le développement des différents aspects du développement du langage, lexical, syntaxique, morphologique.

D'autres auteurs, comme Peters et ses collaborateurs, vont chercher quant à eux à mettre en évidence l'influence des caractéristiques phono-prosodiques des langues sur le

développement de la morphologie. Pour ce faire, ils vont réaliser un certain nombre de comparaisons inter-langues, que nous présenterons plus loin<sup>1</sup>.

### **3.1.2. Diversité des études du développement de la morphologie dans ces approches : mise en évidence du phénomène des *fillers***

Dans la mesure où les développements des différents aspects du langage s'influencent les uns les autres, aucun d'eux ne sera considéré comme central dans l'acquisition du langage. Les études vont donc porter sur le développement de différents aspects et notamment sur la morphologie. Parmi les différentes modalités repérées dans l'acquisition de la morphologie, beaucoup de ces études vont s'intéresser plus particulièrement à la production de formes précurseurs des éléments morphologiques (*fillers*), études sur lesquelles nous allons nous concentrer ici.

Cherchant à mettre en évidence la façon dont le système morphologique se construit progressivement chez l'enfant, la plupart des auteurs s'appuient sur des données longitudinales de quelques enfants âgés en moyenne de 1 an et demi à 2 ans et demi, complétées parfois par des observations transversales. Bien qu'ils partagent des présupposés théoriques identiques sur le fonctionnement du développement du langage, ces auteurs étudient le développement de la morphologie dans des cadres différents, avec des objectifs différents.

#### **3.1.2.1. Identification de différentes modalités d'acquisition de la morphologie**

Peters et Menn (1990, 1993) ont pour objectif de déterminer les paramètres à prendre en compte pour élaborer un modèle du développement morphologique. A partir de données longitudinales sur deux enfants anglophones entre 1 an et demi et 2 ans et demi, elles observent la façon dont les éléments de morphologie libre et liée se mettent en place chez l'enfant, en tenant compte aussi bien des aspects phonétiques que grammaticaux. Ces auteurs

---

<sup>1</sup> Se reporter à la section 3.1.4. pour une présentation de ces études.

constatent des variations individuelles et dégagent deux profils d'enfants, selon deux modalités différentes du développement des éléments morphologiques.

Chez certains enfants, les morphèmes grammaticaux vont se développer progressivement à partir d'éléments appropriés prosodiquement mais sans contenu sémantique ni syntaxique, autrement dit, des *filler syllables* ou *fillers* (Peters, Menn, 1990, 1993 ; Kilani-Schoch et al., 1997). Kilani-Schoch et al. (1997), qui étudient le développement de la morphologie chez cinq enfants de langues différentes (français, allemand, italien et grec), considèrent l'utilisation de ces éléments comme un moyen pour certains enfants de remplacer les éléments morphologiques de la langue de l'adulte qu'ils ne parviennent pas à analyser. Kilani-Schoch (1998b) les considère comme une modalité permettant de signaler la conscience de la présence d'une forme dans la langue-cible.

Bien que basé également sur l'information prosodique de l'*input*, le développement des morphèmes grammaticaux chez d'autres enfants ne va pas se dérouler de la même façon. Ils ne vont ainsi pas utiliser de *fillers* mais vont élaborer des hypothèses sur la nature et la distribution des morphèmes qui, au fur et à mesure du développement du langage, vont être abandonnées pour donner naissance à de nouvelles hypothèses, et ce jusqu'à la mise en place d'un système morphologique approprié. Peters et Menn (1993) qualifient cette stratégie de « false starts », faux-départs.

La plupart des études sur le développement de la morphologie dans ces approches va se concentrer sur le phénomène des *fillers*, notamment par rapport à leur statut, rôle et évolution dans ce processus. Kilani-Schoch et Dressler (2000, 2001) avancent que l'étude de ces éléments est un des meilleurs moyens pour mettre en évidence la construction progressive de la morphologie chez l'enfant.

### **3.1.2.2. Développement de la morphologie et modularité du langage**

Dans la construction progressive de la morphologie, la plupart des auteurs adoptant une approche constructiviste repèrent trois périodes d'évolution, correspondant chacune à un état du système morphologique. La pré-morphologie constitue la première période. Les productions de l'enfant sont principalement basées sur les régularités phono-prosodiques de la langue, aucune propriété morphologique du langage adulte n'est présente. Ensuite, dans la proto-morphologie, le langage de l'enfant s'enrichit progressivement de propriétés syntaxiques, distributionnelles, sémantiques, pour devenir plus grammatical, se



rapprochant ainsi de plus en plus du système adulte. Enfin, dans la dernière période, le système morphologique de l'enfant est proche de celui de l'adulte mais nécessite encore quelques ajustements.

Bien qu'ils partagent cette conception du développement morphologique en trois périodes, tous les auteurs ne les considèrent pas de la même façon. Ainsi, pour Peters (2001b), ces périodes reflètent l'évolution des *fillers* au cours de la construction du système morphologique. Il en est de même pour Veneziano et Sinclair (1997, 2000) ou encore Bassano et al. (2004) qui ne considèrent d'ailleurs que deux périodes dans le développement des *fillers*, pré- et proto- morphologiques. Mais Dressler et Kilani-Schoch (2001) s'opposent à cette vision. Ils considèrent que ces trois périodes ne sont pas définies par les propriétés des *fillers* mais qu'elles concernent le développement général du langage de l'enfant. Pour ces auteurs, les *fillers* suivent une évolution qui correspond à celle de la grammaire générale de l'enfant ; ces derniers ont donc certaines propriétés liées à chaque période, au même titre que d'autres aspects comme la forme des noms et des verbes, celle des énoncés ou encore les opérations morphologiques (Kilani-Schoch et al., 1997 ; Kilani-Schoch, 1998 a et b).

Cette différence de considération pour les périodes renvoie parfois à une divergence fondamentale dans la conception de la morphologie. Dans les théories générativistes, il est admis que l'existence de différents modules du langage est innée.

Pour Peters (2001b), le phénomène des *fillers* et leur lien avec le développement de la morphologie rend impossible toute conception de modules dans le langage. Ces éléments montrent le lien, pendant le développement et dans le fonctionnement du langage, entre différents aspects, syntaxique, phonétique, sémantique et morphologique. Le langage ne peut donc pas être cloisonné en modules distincts.

La position des auteurs comme Dressler ou Kilani-Schoch est moins radicale. En effet, bien que rejetant l'idée de modules langagiers innés, ils postulent que ces modules se construisent progressivement au cours du développement du langage (Dressler, 1994 ; Dressler, Karpf, 1995). Après avoir posé cinq principes expliquant le développement de la modularité dans le langage, Dressler (1994) et Dressler et Karpf (1995) en démontrent la pertinence en posant deux problèmes difficiles à résoudre par les approches générativistes : la morphologie extra-grammaticale (c'est-à-dire les règles morphologiques déduites de l'*input* par l'enfant mais non conformes à celles de la langue-cible) et les diminutifs. Ils démontrent que leur modèle de description du développement du langage en trois périodes permet de répondre à ces deux phénomènes. La modularité se développerait ainsi progressivement dans

le langage de l'enfant, à partir de la pré-morphologie avec des opérations extra-grammaticales non dissociées du système général qui organise les mots entre eux. Puis, dans la période proto-morphologique, le langage de l'enfant commencerait à s'enrichir de propriétés morphologiques et grammaticales plus conformes, avec notamment le développement des *fillers* qui passeraient de simples marques prosodiques à des proto-morphèmes ; certains sous-systèmes commenceraient à se former. Ce n'est que dans la troisième période, après une dissociation progressive des éléments, que les différents sous-modules se formeraient, avec parfois encore quelques lacunes phonétiques sur les éléments morphologiques. Les opérations morphologiques seraient conformes à celles de la langue-cible et le langage de l'enfant comporterait beaucoup plus de phénomènes grammaticaux (Dressler, 1997). Dressler (1994) souligne que l'étude des périodes pré et proto-morphologiques permet de se positionner positivement sur la question de la modularité en linguistique.

Cette différence de conception de la morphologie, et du langage en général, peut être identifiée directement sur le nom que les auteurs donnent à la troisième période du développement. Pour Peters (2001b), il s'agit de la période de la « full morphology », c'est-à-dire de la morphologie complète. En revanche pour Kilani-Schoch (1998b), cette troisième période est celle de la « modularized morphology », de la morphologie modularisée.

### **3.1.2.3. Des études sur l'émergence de la morphologie chez l'enfant servant différents objectifs**

Cette vision différente du langage se perçoit dans les objectifs des études de chacun de ces auteurs.

Ainsi, Peters et ses collaborateurs étudient le développement de la morphologie afin de montrer le rôle des caractéristiques phono-prosodiques et des propriétés de la langue sur celui-ci. Leur objectif est de mettre en évidence toutes les contraintes qu'un modèle de ce développement doit prendre en compte. Ils focalisent leurs observations sur le développement des éléments grammaticaux libres et liés, très souvent en lien avec le développement des *fillers* (Peters, Menn, 1990, 1993 ; Peters, 1995, 1997, 2001b).

Veneziano et ses collaborateurs vont étudier la mise en place progressive de la morphologie en s'interrogeant principalement sur le statut des éléments additionnels préfixés aux éléments lexicaux à la fin de la période des énoncés à un mot. Leur objectif est de démontrer la nécessité d'une approche constructiviste prenant en compte l'interaction du

développement entre les différents aspects du langage. Ils focalisent également leurs études sur le développement des *fillers* dans le but de démontrer l'existence d'une période pré-morphologique pour ces éléments additionnels et leur lien avec le développement des morphèmes grammaticaux libres.

Dressler, Kilani-Schoch et leurs collaborateurs cherchent, quant à eux, à défendre une approche du développement du langage basée sur la théorie linguistique fonctionnaliste de la Morphologie Naturelle (Kilani-Schoch, 1988) et sur les théories constructivistes. Ils étudient alors le développement morphologique chez des enfants, en réalisant des comparaisons inter-langues. Mais leurs études ne se limitent pas à l'analyse des *fillers*, elles portent sur des aspects plus globaux du développement morphologique : morphologie libre et liée, opérations morphologiques portant sur les mots, diminutifs (Dressler, Karpf, 1995 ; Kilani-Schoch et al., 1997). Kilani-Schoch et al. (1997) décrivent ainsi les caractéristiques des trois périodes mentionnées ci-dessus en observant pour chacune la syntaxe des énoncés de l'enfant, la forme de ses noms et de ses verbes, et les propriétés des *fillers*<sup>1</sup>.

C'est dans ce cadre théorique que Bassano et ses collaborateurs vont se situer, avec leur objectif d'étudier la structuration du lexique chez l'enfant. Leur étude de la morphologie aura pour but principal de mettre en évidence la grammaticalisation progressive des classes des noms et des verbes. Nous avons vu cependant que Bassano et ses collaborateurs se distinguent de Dressler ou de Kilani-Schoch, notamment dans leur vision du développement de la morphologie verbale et dans leur rapprochement avec les idées de Tomasello. En outre, Bassano et ses collaborateurs ne font qu'une mention simple de ces périodes en référence à l'étude de Veneziano et Sinclair (2000) et leurs études de la morphologie portent principalement sur le développement des éléments par les *fillers*.

Dans cette perspective, nous pouvons alors distinguer deux grandes approches de la morphologie. Certains auteurs, comme Bassano ou Peters, analysent le développement de cette dernière comme moyen d'observer la mise en place de certains aspects du langage. D'autres, comme Dressler et Kilani-Schoch ou encore Veneziano, s'intéressent au développement de la morphologie pour lui-même, afin de déterminer comment l'enfant introduit progressivement cette contrainte dans son langage. Néanmoins tous ces auteurs travaillent dans le sens de la défense d'une approche constructiviste. Tous évoquent également la présence de *fillers*, précurseurs des morphèmes grammaticaux libres et étudiés

---

<sup>1</sup> Se reporter à la section 3.1.4.2. pour une présentation de cette étude.

de façon plus ou moins détaillée selon l'objectif de l'étude. Pour les auteurs de la deuxième approche, ces éléments sont souvent au cœur des analyses, avec un questionnement sur les connaissances auxquelles leur utilisation renvoie, et une observation de l'évolution de leurs fréquences d'apparition et souvent de leur forme afin de mettre en évidence leur lien avec le développement de la morphologie. Dans ce cadre, certaines études leurs sont même uniquement consacrées, dans lesquelles les auteurs s'interrogent sur leur statut (Kilani-Schoch, **Erreur ! Signet non défini.** 1998a et b ; Veneziano, 1998 ; Veneziano et Sinclair, 1997, 2000). Dans tous les cas, l'intérêt des études se portent sur la transition progressive de l'absence vers la présence des éléments morphologiques dans le langage de l'enfant.

### **3.1.3. Description de l'émergence des *fillers* vers la maîtrise des éléments morphologiques**

Malgré des divergences sur la vision de l'organisation du langage, les auteurs de ces études accordent aux *fillers* le même statut et le même rôle. Tous s'interrogent sur la nature de la connaissance impliquée par l'utilisation des *fillers*. Peters (2001b) distingue entre deux grandes approches, une qui considère les *fillers* comme un phénomène purement prosodique, sans rapport avec le développement de la morphologie, et une autre où les *fillers* sont définis comme des éléments précurseurs de mots grammaticaux, qui indiquent la conscience précoce de l'enfant de la présence d'un élément particulier dans cette position. Dans cette seconde perspective, l'ensemble de ces auteurs oppose l'approche syntaxique des *fillers*, celle des innéistes qui les considère comme reflétant un certain niveau de compétence de l'enfant par rapport aux catégories linguistiques, à la leur (Bassano, 2010b ; Bassano et al., 2008 ; Kilani-Schoch, 1998a et b ; Kilani-Schoch, Dressler, 2001 ; Peters, 2001b ; Veneziano, Sinclair, 1997, 2000). Pour eux, les *fillers* sont des éléments d'abord phonologiques devenant progressivement morphologiques, qui illustrent la construction progressive de la morphologie. L'ensemble de ces auteurs se positionne ainsi en opposition à la vision générativiste du développement morphologique et des *fillers*. Feldman et Menn (2003) soulignent ainsi que ne pas prendre en compte l'importance de ces éléments transitionnels revient à adopter une vision erronée du développement du langage comme une succession d'étapes discontinues.

### 3.1.3.1. Précurseurs syntaxiques ou régularités phono-prosodiques ? Débat entre les approches innéistes et constructivistes

Pour les auteurs d'inspiration générativiste, innéiste, s'intéressant au développement de la morphologie et mentionnant la présence de *fillers* (nous n'en avons trouvé qu'assez peu), ces éléments sont abordés d'un point de vue syntaxique du développement langagier et sont alors considérés comme preuve que la catégorie (déterminant, pronom, auxiliaire,...) est présente dans le langage de l'enfant en compétence mais qu'elle a encore besoin de se développer par rapport aux propriétés spécifiques de la langue-cible (Bottari et al., 1993/1994 ; Barrière, Legendre, 2010 ; Bolikova et al., 2009).

Bottari et al. (1993/1994) évoquent le développement d'éléments vocaliques non accentués, majoritairement devant les items lexicaux, au moment du développement de la morphologie libre. Ils nomment ces éléments « monosyllabic place holders » (MPH), c'est-à-dire marqueurs de place monosyllabiques. Cette appellation renvoie directement à leur conception de ces éléments comme reflétant les propriétés positionnelles des morphèmes grammaticaux libres. Leur étude de quatre enfants italophones entre environ 1 an et demi et 3 ans leur sert de base pour démontrer l'invalidité des hypothèses de rôle phonétique ou d'approximation de morphèmes grammaticaux. Ces auteurs défendent une approche basée sur l'information structurelle. Leur objectif est de montrer que les propriétés syntaxiques de position, avec la stratégie des MPH, émergent avant la maîtrise complète du paradigme au niveau morpho-phonologique. Ces éléments seraient déjà des représentations de têtes fonctionnelles mais qui ne seraient pas spécifiées au niveau morpho-phonétique, il s'agirait de proto-morphèmes. La primauté de la fonction syntaxique sur les propriétés morphologiques est pleinement illustrée ici. Ainsi, pour ces auteurs, le développement de la morphologie libre est d'abord syntaxique (en termes de position et de projection fonctionnelle) avant d'être morpho-phonétique.

Bolikova et al. (2009) cherchent à confirmer cette approche des *fillers* et les résultats de Bottari et al. (1993/94) en étudiant les *fillers* chez un enfant bilingue allemand-anglais entre 2 ans 2 mois et 3 ans 11 mois. Leurs premières observations consistent à déterminer l'évolution de la proportion de *fillers* sur la période. Cette évolution leur permet déjà d'avancer un certain nombre d'arguments pour rejeter le statut phono-prosodique parfois accordé à ces éléments, comme la grande quantité de *fillers* dans le langage de l'enfant, leur apparition après la période de transition de un à deux mots par énoncé, leur non production dans les schémas phono-typiques de la langue et leur rare apparition devant des éléments

fonctionnels. Ces auteurs se centrent ensuite sur les *fillers* dans les positions de copules et de pronoms sujets. Les caractéristiques développementales et distributionnelles de ces éléments les conduisent à les considérer comme étant déjà des catégories fonctionnelles. Bolikova et al. (2009) confirment alors les résultats de Bottari et al. (1993/94). Néanmoins, ces auteurs soulignent que même si on considère les *fillers* comme des éléments morpho-syntaxiques, d'autres observations sont nécessaires pour déterminer s'il s'agit de catégories fonctionnelles avec une représentation sous-jacente mais avec une manifestation de surface par défaut, ou si ces éléments traduisent une sous-représentation de la catégorie. Cela rejoint le problème des limitations de performance ou de compétence évoquées pour le phénomène des omissions dans le chapitre 1<sup>1</sup>.

Afin de démontrer la validité des hypothèses générativistes sur le développement de la morpho-syntaxe, certains auteurs ont recours à des études expérimentales sur la compréhension des pronoms. Ainsi, Barrière et Legendre (2010) réalisent deux expérimentations (regard préférentiel et appariement phrase-image) pour tester les connaissances morpho-syntaxiques des enfants francophones entre 14 et 30 mois. Ces auteures analysent également l'*input* reçu par l'enfant. Elles mettent en évidence que les constructions privilégiées et comprises par l'enfant correspondent à des constructions peu fréquentes dans l'*input*. Elles s'appuient sur ce résultat pour rejeter les théories lexicalistes et constructivistes. Elles avancent que l'enfant possède, dès 18 mois, une capacité de représentation morpho-syntaxique abstraite et défendent alors les approches générativistes.

Pour les auteurs défendant une approche constructiviste, les *fillers* illustrent un processus progressif de construction de la morphologie qui commencerait par un repérage phonologique et prosodique pour s'enrichir progressivement des propriétés phonologiques, distributionnelles et fonctionnelles des morphèmes grammaticaux. Ces auteurs défendent alors une vision du développement du langage partant de la phonologie en premier pour aller vers la morphologie en second (Kilani-Schoch, 1997, 1998b ; Peters, 1995, 2001a et b ; Peters, Menn, 1990, 1993 ; Veneziano, 1998 ; Veneziano, Sinclair, 1997, 2000).

Dolitsky (1983), qui s'intéresse au développement des morphèmes grammaticaux chez un enfant bilingue anglais-français, repère déjà ces éléments dans le langage de l'enfant. L'étude qu'elle fait de leur évolution la conduit à les considérer comme des formes embryonnaires des morphèmes grammaticaux, non-distinctives et non-significatives, ne

---

<sup>1</sup> Se référer au chapitre 1, section 1.1.2.

pouvant pas avoir de fonction syntaxique mais servant à l'enfant pour reproduire les formes de surface de l'adulte. Son approche renvoie directement à celle adoptée par ces auteurs constructivistes.

Kilani-Schoch et Dressler (2000, 2001) soulignent que l'enfant sélectionnerait une structure phonologique privilégiée dans l'*input* et que le développement des *fillers* serait basé sur ce schéma. Veneziano (2001) parle de faux départ où le repérage de régularités phono-prosodiques attire l'attention de l'enfant sur ces éléments et l'amène ainsi à découvrir d'autres caractéristiques. Bassano et al. (2008) et Bassano (2010a et b) ne se positionnent pas quant à la nature du savoir impliqué par l'utilisation de ces éléments mais évoquent tout de même la possibilité qu'ils soient pré- et proto-grammaticaux. Ils considèrent que ces éléments illustrent le processus de construction progressive des catégories linguistiques et s'opposent alors clairement aux théories innéistes. Bassano et Eme (2001) voient dans ces éléments la première conscience chez l'enfant de la contrainte morpho-syntaxique portant sur les noms.

### **3.1.3.2. Evolution du statut des *fillers* : de pré-morphologique à proto-morphologique**

Bien qu'ils n'envisagent pas les trois périodes du développement morphologique de la même façon, les auteurs de ces approches donnent la même définition des *fillers* sur ces périodes.

Dans la période pré-morphologique, les *fillers* sont purement phonologiques, ils ne sont utilisés par l'enfant que pour respecter le rythme de la structure adulte (Peters, 2001b). Ils ont une fonction prosodique, ne présentent pas de différenciation morphologique et n'apparaissent pas forcément dans toutes les positions où un morphème grammatical est attendu (Kilani-Schoch et al., 1997 ; Kilani-Schoch, 1998 a et b). Veneziano et Sinclair (1997, 2000) les considèrent à ce moment-là comme renvoyant au repérage de régularités de surface par l'enfant. Il faut noter que cette première période n'était pas réellement identifiée dans les études de Peters et Menn (1990, 1993). Ce n'est que plus tard que ces auteurs vont s'y intéresser : Peters (2001b) se base sur les périodes proposées par Dressler et Kilani-Schoch pour décrire l'évolution des *fillers* – ce que lui reprocheront ces auteurs qui comme nous l'avons vu plus haut considèrent ces périodes dans le développement morphologique général de l'enfant et pas juste pour ces éléments.

Ensuite, les *fillers* commencent à posséder certaines des propriétés des éléments-cibles. Cela signale l'entrée de l'enfant dans la morphologie et les *fillers* ont alors un statut de proto-morphèmes (Peters, Menn, 1990, 1993 ; Peters, 1995, 2001 a et b ; Veneziano, Sinclair, 1997, 2000).

Enfin, dans la dernière période, « full morphology » pour Peters et « modularized morphology » pour Kilani-Schoch et Dressler, le nombre de *fillers* baisse considérablement et certains disparaissent. Ceux qui restent représentent une approximation phonétique du morphème grammatical cible. Kilani-Schoch et al. (1997) soulignent que dans cette dernière période, il peut y avoir compétition entre le *filler* et le morphème correspondant. Les auteurs comme Veneziano ou Bassano regroupent cette dernière période avec la proto-morphologie.

Par rapport à ces évolutions en trois périodes, Feldman et Menn (2003) suggèrent une évolution plus détaillée avec deux étapes supplémentaires dans le développement des *fillers*, proposant ainsi cinq catégories de statut. Une première catégorie se situe entre la pré- et la proto-morphologie, il s'agit des « empty pivots » où les *fillers* commencent à avoir une cohérence sémantique et pragmatique par rapport aux *fillers* uniquement prosodiques. Puis, entre la proto-morphologie et la morphologie complète, ces auteurs ajoutent la catégorie des « partially analysed forms », dans laquelle il est plus aisé d'identifier la cible du morphème, mais où la distribution du *filler* est encore limitée. Feldman et Menn (2003) insistent alors sur le fait que le développement des morphèmes grammaticaux se réalise sur quatre axes (phonologie, syntaxe, sémantique et pragmatique) et que l'enfant avance progressivement dans chacun d'eux. Les progrès sur différents aspects de ces axes font que l'évolution des *fillers* ne peut pas toujours se placer sur une ligne et que le développement des morphèmes grammaticaux se fait sur un continuum multi-dimensionnel. Ce continuum ne constitue cependant pas des étapes que chaque *filler* doit traverser mais plutôt des états, des statuts que peuvent avoir les *fillers* dans leur évolution. Feldman et Menn (2003) proposent ainsi une liste de critères basés sur des aspects phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques, permettant d'identifier la nature des *fillers* parmi les cinq catégories, les cinq statuts possibles.

Cette préoccupation pour la connaissance impliquée par l'utilisation des éléments additionnels et par conséquent pour le statut de ces éléments est particulièrement présente chez Veneziano et ses collaborateurs. Leur objectif est de démontrer l'existence d'une période pré-morphologique dans les débuts de production de ces éléments. Pour cela, Veneziano et Sinclair (1997, 2000) et Veneziano (1998) commencent par observer l'évolution des éléments additionnels préfixés chez une enfant suisse francophone de 1 an 3 mois à 2 ans 2 mois, dans



des situations naturelles d'interaction avec sa mère, comme des jeux ou des lectures de livres illustrés. Dans un premier temps, elles observent l'évolution générale du nombre d'éléments additionnels utilisés par l'enfant devant les mots lexicaux, parallèlement à l'utilisation de morphèmes grammaticaux libres. Dans un deuxième temps, elles décrivent l'évolution des différentes formes utilisées. Elles constatent ainsi une explosion des éléments additionnels préfixés à 1 an 7 mois, après une période d'utilisation plus sporadique. Elle est suivie d'une diversification des formes à 1 an 9 mois puis d'une disparition progressive à partir de 1 an 10 mois accompagnée d'une spécification des formes selon le type de mots. Ces éléments deviennent ensuite minoritaires par rapport aux morphèmes grammaticaux libres à partir de 2 ans 2 mois.

Ces auteurs passent ensuite en revue les différentes hypothèses faites sur le statut de ces éléments dans différentes approches et elles les confrontent aux propriétés observées dans leurs données. Leur première approche est de rejeter toute considération non morphologique des éléments additionnels préfixés. En effet, elles constatent en premier lieu qu'il ne s'agit pas d'une imitation de l'adulte car dans la majorité des cas, il n'y a pas de correspondance directe entre l'élément produit par l'enfant et celui produit par l'adulte. En second lieu, elles relèvent des éléments additionnels dans les énoncés à plus de deux mots ; il ne peut donc pas s'agir d'une simple stratégie pour passer des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots (Veneziano, 1998).

Ces auteurs s'orientent alors vers une considération morphologique de ces éléments. Cependant, elles constatent que dans leurs premiers mois de production, les éléments additionnels ne remplissent pas les critères de position et d'adéquation linguistique des morphèmes grammaticaux libres. Veneziano et Sinclair (1997, 2000) et Veneziano (1998) rejettent alors toute approche morphologique des éléments additionnels.

Ces auteurs décident par conséquent de se tourner vers des hypothèses proto-morphologiques. La première de ces hypothèses considère les éléments additionnels comme des marqueurs de place syntaxique (Bottari et al., 1993/94), qui ne devraient se trouver qu'aux endroits où un morphème grammatical est attendu. Veneziano et Sinclair (1997, 2000) soulignent qu'il n'y a effectivement pas d'éléments additionnels là où aucun morphème grammatical n'est attendu, mais elles relèvent toutefois un certain nombre d'absence de formes. Elles mettent en avant la difficulté à tester cette hypothèse syntaxique puisqu'en français, la majorité des éléments lexicaux sont précédés de morphèmes grammaticaux libres. Veneziano et ses collaborateurs se tournent alors vers une hypothèse de production sélective, c'est-à-dire que les éléments additionnels seraient produits selon la classe de l'élément lexical

suivant. Ces auteurs constatent en effet une différence dans ces éléments selon qu'ils se situent devant des verbes ou des noms mais seulement après quelques mois de production. Veneziano et ses collaborateurs s'orientent alors vers une approche proto-morphologique des éléments mais soulignent que cette dernière ne permet pas de décrire l'intégralité de leur production, notamment dans les premiers mois après leur apparition.

Après avoir constaté une correspondance des éléments additionnels produits par l'enfant devant les noms et les verbes avec les voyelles dominantes dans les morphèmes grammaticaux utilisés par l'adulte devant les noms, ces auteurs soulignent la nécessité d'une approche pré-morphologique pour rendre compte des premiers éléments additionnels et font l'hypothèse qu'ils renvoient à une organisation de régularités de surface. Après avoir développé un certain répertoire lexical, l'enfant porterait son attention sur l'environnement des unités qu'il connaît, c'est-à-dire sur l'élément saillant qui les précède. Après avoir repéré des régularités phono-prosodiques devant les éléments lexicaux, l'enfant les reproduirait sous forme d'éléments additionnels préfixés. Ces éléments additionnels correspondraient donc, au début de leur production, à une hypothèse erronée sur les caractéristiques prosodiques de la langue. Mais cela permettrait d'attirer l'attention de l'enfant sur les éléments grammaticaux dans le langage de l'adulte. Avec ce focus sur ces éléments, l'enfant affinerait de plus en plus leurs caractéristiques pour finalement commencer à les différencier selon la nature de l'élément qui suit, en fréquences d'apparition et formes utilisées. Les éléments additionnels préfixés deviendraient alors proto-morphologiques et pourraient être considérés comme des *fillers*.

Veneziano et Sinclair (1997) et Veneziano (1998, 2001) mettent alors en évidence une discontinuité fonctionnelle dans l'évolution des éléments additionnels préfixés et dans le développement des morphèmes grammaticaux libres. Veneziano et Sinclair (2000) soulignent ainsi que les prémices de l'organisation grammaticale sont liés à une organisation non grammaticale antérieure du système. Pour ces auteurs, même s'il y a discontinuité fonctionnelle dans la nature des éléments, le développement des morphèmes grammaticaux libres est une illustration de la continuité du développement langagier où différents aspects s'inter-influencent (Veneziano, 1999, 2001).

L'objectif principal de ces auteurs est donc de démontrer la nécessité d'adopter une considération pré-morphologique des éléments additionnels pour décrire les débuts de leur production, ce qui leur permet également de démontrer la pertinence d'une approche constructiviste du développement langagier. En effet, ces études sur l'évolution du statut des éléments additionnels préfixés leur permettent d'établir un lien avec d'autres aspects du

langage, comme le développement des catégories de mots (Veneziano, 2003 a et b), ou le développement de la morphologie verbale liée (Veneziano, 1999 ; Veneziano, Parisse, 2010). Ces études leur permettent de mettre en évidence l'inter-influence des développements des différents aspects du langage dans la grammaticalisation du langage de l'enfant.

Dans une grande partie de ses études, bien qu'elle décrive l'évolution des *fillers* sur les trois périodes, Peters va principalement se concentrer sur la première période afin de démontrer l'influence et l'importance de la phonologie et de la prosodie sur le développement de la morphologie, réalisant même parfois des études portant exclusivement sur l'effet des caractéristiques prosodiques et phonologiques des langues sur le développement morphologique sans y mentionner le développement des *fillers* (Hung, Peters 1997 ; Peters, Strömqvist, 1996). Comme nous l'avons vu, la majorité des études de Veneziano et de ses collaborateurs portent également sur la première période, pré-morphologique, de production des éléments additionnels préfixés, et sur la transition vers la proto-morphologie (Veneziano, 1998, 1999 ; Veneziano, Sinclair, 1997, 2000). Le passage de cette période proto-morphologique à la morphologie reste ainsi peu étudié (Veneziano, 2001).

Kilani-Schoch et Dressler vont, quant à eux, tenter de décrire chacune des périodes de façon détaillée. Kilani-Schoch (1998 a et b), Kilani-Schoch et Dressler (2000, 2001), à partir de données longitudinales sur un enfant francophone entre 1 an 6 mois et 3 ans 8 mois, vont ainsi s'intéresser de façon plus importante à l'évolution des *fillers* et au processus qu'ils nomment de « grammaticisation » de ces éléments. Il s'agit pour eux d'observer comment ces éléments, au début juste phono-prosodiques, s'enrichissent progressivement de propriétés grammaticales, sémantiques et se dissocient progressivement les uns des autres pour former des sous-modules.

Bassano et ses collaborateurs vont quant à eux se concentrer principalement sur l'évolution de l'utilisation, de la forme et des contextes de production des *fillers* et des déterminants, sans s'interroger sur leur lien avec les différentes périodes.

### **3.1.3.3. Lien entre les *fillers* et les morphèmes grammaticaux : continuité dans le développement du langage**

Une des seules différences entre l'ensemble de ces auteurs s'intéressant au phénomène des *fillers* dans une perspective constructiviste porte sur le devenir des *fillers*.

Pour Peters, les *fillers* deviennent progressivement des morphèmes grammaticaux libres. Pour Dressler, Kilani-Schoch ou encore Bassano, les *fillers* n'appartiendront jamais au système grammatical, ils disparaissent pour laisser place au morphème grammatical.

En outre, bien qu'ils reconnaissent la plus grande importance de la position du *filler* par rapport à sa fonction dans le développement des morphèmes grammaticaux, ces auteurs divergent également sur le lien entre *filler* et morphème grammatical. Peters (2001b) considère que les *fillers* renvoient assez rapidement, dès la période proto-morphologique, à un morphème grammatical cible dont ils prennent les différentes propriétés. Peters et Menn (1990, 1993) soulignent qu'il est impossible de dire à quel moment un morphème grammatical donné est acquis. Il est seulement possible de constater que l'enfant est de plus en plus capable de contrôler les différents paramètres de ce morphème. Bassano (1998) identifie les *fillers* pré-nominaux comme étant des déterminants dont la nature et la forme ne sont pas encore clairement définies. Pour Veneziano (1998, 2001), les éléments additionnels ne renvoient pas de suite à un morphème grammatical spécifique, et ce même quand ils commencent à refléter les connaissances structurelles de ces éléments. Le fait de pouvoir associer un morphème spécifique à un *filler* implique qu'un certain niveau de développement grammatical soit atteint, c'est-à-dire que la morphologie verbale liée soit en cours de mise en place, qu'il y ait différenciation des éléments additionnels devant les verbes et devant les noms et que ces éléments soit en majorité phonologiquement conformes aux morphèmes grammaticaux libres. Veneziano et Sinclair (2000) soulignent en outre qu'il est très difficile d'identifier un morphème spécifique visé quand l'enfant utilise des éléments additionnels dans les énoncés à deux mots et que cela implique une interprétation arbitraire. Dressler et Kilani-Schoch décrivent la polyvalence fonctionnelle des *fillers* (2000, 2001) et n'identifient parfois pas avant la dernière période la cible du *filler*. Ils envisagent ainsi le développement des morphèmes grammaticaux comme la mise en place d'un système où les différents éléments se dissocient progressivement.

Pour ces auteurs, le phénomène d'évolution des *fillers* illustre directement la continuité du développement du langage. Par exemple, Kilani-Schoch (1997) s'interroge sur le statut de segments présents à droite des verbes et sur leur lien avec les *fillers*. En 1998a, elle poursuit cette étude qui propose une description des trois périodes du développement morphologique, mais en centrant ses observations sur le développement des *fillers* chez un enfant francophone. Dans les deux études, le but de cette auteure est de mettre en évidence la continuité du développement phonologique vers le développement morphologique dans

l'acquisition des morphèmes grammaticaux. Dans leur étude sur les deux modalités du développement des éléments morphologiques<sup>1</sup>, Peters et Menn (1990, 1993) constatent la progressivité du processus, que l'enfant utilise des *fillers* ou pas. Elles soulignent la nécessité de trouver une théorie permettant la description d'états partiels de connaissance des différents aspects d'un élément. Lopez-Ornat (1997) réalise deux études afin d'analyser le passage de l'étape pré-grammaticale à l'étape grammaticale. Elle observe les propriétés des premiers syntagmes nominaux et verbaux (omission, *fillers*, articles, pronoms) chez un enfant hispanophone entre 1 an 7 mois et 4 ans. Elle constate le rôle de la phono-prosodie dans le développement de la morphologie, notamment avec la production des *fillers* progressivement remplacés par des morphèmes grammaticaux. Elle refuse alors d'envisager la grammaticalisation du langage de l'enfant en termes de présence ou d'absence et souligne l'importance des formes transitionnelles dans ce processus.

Pour l'ensemble de ces auteurs, la seule façon de rendre compte de ce processus de construction progressive partielle de la grammaire à partir d'une base phonologique est d'adopter une approche constructiviste du développement du langage (Bassano, 2010a et b ; Kilani-Schoch, Dressler, 2000, 2001 ; Lopez-Ornat, 1997 ; Peters, 1995 ; Peters, Menn, 1990, 1993 ; Veneziano, 1998, 1999, 2001 ; Veneziano, Sinclair, 1997, 2000).

Peters et Menn (1990) soulignent néanmoins que bien que les modèles constructivistes permettent de rendre compte de la continuité du développement morphologique notamment avec le phénomène des *fillers*, ils ne permettent pas de décrire de façon satisfaisante la deuxième modalité du développement morphologique repérée chez les enfants, c'est-à-dire celle des faux-départs avec révisions successives d'hypothèses. L'objectif de leurs études suivantes est donc de parvenir à proposer un modèle amélioré. Peters (2001a) propose ainsi une modélisation du développement morphologique chez l'enfant consistant en une série de grammaires de structures de syntagmes successives. L'enfant découvrirait progressivement qu'il a besoin de produire plus d'items lexicaux mais aussi plus de morphèmes grammaticaux car il y aurait plus de positions à remplir. Elle observe alors un enfant anglophone entre 1 an et demi et 2 ans et demi et propose une description de ses différentes grammaires successives, selon la composition des énoncés et notamment s'ils contiennent des *fillers*, dans quelle position, sous quelle forme. Peters analyse alors la séquence développementale des *fillers* dans chaque position et notamment dans la position pré-verbale (forme, identification possible de la cible, nombre par rapport aux omissions et par rapport aux morphèmes grammaticaux).

---

<sup>1</sup> Se reporter à la section 3.1.2.1. pour une présentation de cette étude.

Elle met en évidence la séparation progressive des éléments en différentes classes : clitiques sujets, modaux ou auxiliaires, à mesure que les *fillers* deviennent mieux définis phonologiquement et syntaxiquement.

Nous verrons dans la section suivante (3.1.4.) que Dressler, Kilani-Schoch Bassano ou encore Veneziano défendent également des approches constructivistes spécifiques.

Feldman et Menn (2003), qui s'interrogent sur les raisons d'utilisation de *fillers* par certains enfants, prônent une description continue et multi-dimensionnelle de l'acquisition du langage. Ils font néanmoins remarquer que les modèles constructivistes du développement morphologiques doivent encore avancer pour parvenir à modéliser les différentes façons dont le langage se développe, mais que seule cette approche peut rendre compte de l'acquisition langagière.

#### **3.1.3.4. Développement de la détermination nominale : propriétés pragmatico-discursives des *fillers***

Par rapport à ces approches très formelles du développement des *fillers* vers les éléments morphologiques, certains auteurs soulignent l'importance de prendre en compte les compétences communicatives et discursives de l'enfant dans le développement des éléments morphologiques et donc dans l'évolution des *fillers*.

Morgenstern (2009) et Morgenstern et al. (2009) soulignent ainsi que cet aspect du développement du langage s'inscrit dans un certain nombre de domaines, cognitif, sémantique, phonologique, discursif,...et que plusieurs niveaux d'informations doivent être maîtrisés par l'enfant pour utiliser les déterminants (référence spécifique ou générique, marquage du genre, du nombre,...). Dans la mesure où l'utilisation des déterminants implique également une prise en compte des connaissances de l'interlocuteur, ces auteurs s'interrogent sur le développement des aspects pragmatiques de ces éléments, assez peu étudiés selon eux.

Comme les auteurs fonctionnalistes, Morgenstern (2009) souligne que ces recherches s'inscrivent dans une perspective qui considère que le développement du langage chez l'enfant est lié à son besoin de communiquer avec son entourage, et qu'il ne s'agit pas uniquement de l'acquisition d'une grammaire.

La question principale qui est posée dans ces études est liée à la présence simultanée dans le langage de l'enfant d'absence du déterminant et de *fillers*, voire parfois de

déterminants. Elle porte alors sur les motivations de ces alternances. Morgenstern (2009) et Morgenstern et al. (2009) constatent d'une part qu'elles ne sont pas aléatoires et d'autre part qu'elles ne sont pas liées uniquement au traitement phonologique et grammatical du langage chez l'enfant. Ce résultat les conduit à envisager les *fillers* d'une nouvelle façon, différente de celle de Peters et Menn (1993) ou de Veneziano et Sinclair (2000), où ces éléments ne serviraient pas simplement à marquer une position lexicale s'enrichissant des différentes propriétés du déterminant. Pour Morgenstern (2009) et Morgenstern et al. (2009), les *fillers* sont liés à la dynamique communicationnelle. Ces auteures proposent d'observer dans les données longitudinales d'interaction entre une mère et son enfant francophone entre 1 an 8 mois et 2 ans 4 mois les aspects discursifs et énonciatifs de ces éléments.

Une première analyse permet à ces auteures de montrer l'évolution des absences de formes, *fillers* et déterminants sur la période étudiée, avec une compétition entre absence et *filler* jusqu'à 2 ans et entre *filler* et déterminant de 2 ans à 2 ans 4 mois. Afin de déterminer si les *fillers* ont une fonction discursive particulière, ces auteures observent ensuite l'évolution du rang de référenciation où un *filler* est utilisé devant un nom. Elles constatent que sur toute la période, la référenciation seconde domine lorsqu'un *filler* est utilisé. Une analyse des échanges entre adulte et enfant dans la période où les *fillers* sont en compétition avec les omissions permet à Morgenstern (2009) et à Morgenstern et al. (2009) d'observer plus finement les fonctions des syntagmes nominaux avec *filler*, avec un focus sur les cas de référenciation seconde. Ces auteurs constatent que dans ce système transitoire de l'enfant, les *fillers* sont utilisés par l'enfant « pour se positionner dans le dialogue, clarifier une référence et donner sa propre perspective sur l'objet de discours » (Morgenstern, 2009, p.74). Ces auteures concluent alors à une motivation discursive de l'utilisation des *fillers* mais elles soulignent néanmoins que ces fonctions peuvent changer quand le système de l'enfant change, notamment quand se développe la compétition entre *filler* et déterminant. Une première comparaison avec les données d'un autre enfant leur fournit les mêmes résultats, et les conduisent à renforcer l'hypothèse d'une explication fonctionnelle, dans le dialogue, de l'utilisation des *fillers* en compétition avec les omissions.

Cette approche pragmatico-dialogique évoque le développement pragmatique d'éléments morphologiques, mentionnant l'existence de *fillers*, mais ne s'intéresse en aucune façon au développement des formes en elles-mêmes. Puisque la perspective adoptée considère que le langage se développe grâce à ce qu'il permet de faire en discours, il s'agit d'observer les situations discursives qui conduisent au développement des déterminants et à l'utilisation

des *fillers*. Morgenstern et al. (2009) concluent que les premières marques grammaticales sont acquises en dialogue et ont une fonction discursive propre.

### **3.1.4. Des comparaisons inter-langues pour préciser la description du développement des éléments morphologiques**

Chacun des différents groupes d'auteurs traitant du phénomène des *fillers* avec une perspective constructiviste effectue également des comparaisons inter-langues, avec des objectifs quelque peu différents liés à leurs axes d'analyse. Le socle commun de ces études translinguistiques est la mise en parallèle du développement de la morphologie dans des langues typologiquement différentes. Leonard et Caselli (2002), qui s'intéressent au développement de la morphologie verbale chez l'enfant italoophone entre 2 et 7 ans, constatent une différence dans ce développement chez les enfants parlant italien par rapport aux enfants d'autres langues (anglais, français, allemand). Ces auteurs soulignent alors l'importance de tenir compte de différentes langues, et notamment de l'italien, pour tester les modèles du développement grammatical.

#### **3.1.4.1. Influence des caractéristiques typologiques et phonologiques des langues sur le développement morphologique**

L'objectif de Peters et Menn (1990, 1993) est de trouver une théorie capable de rendre compte du développement de la morphologie, qui, comme elles le soulignent, a été jusque là assez peu étudié. Après avoir repéré deux stratégies dans l'acquisition de la morphologie, une où l'enfant utilise des *fillers*, l'autre où il n'en utilise pas, ces auteurs vont orienter leurs observations sur deux axes. D'une part, il va s'agir de décrire le développement progressif des morphèmes à partir de l'évolution des *fillers* et d'autre part, des comparaisons inter-langues vont permettre de démontrer l'existence d'un *bootstrapping* de la phonologie vers la morphologie, et ce dans différentes langues.

Dans leurs observations sur les *fillers* et les morphèmes grammaticaux libres, ces auteurs constatent une grande influence des propriétés phonologiques et morphologiques de la langue sur la production des éléments. Peters (1995), en s'inspirant notamment des résultats



de Slobin<sup>1</sup>, remarque que plus un morphème grammatical est saillant, fréquent et non-ambigu dans le langage de l'adulte, plus il est rapidement acquis par l'enfant. Un des objectifs principaux de ces auteurs, outre la description de l'évolution des *fillers*, devient alors de démontrer l'influence des caractéristiques phono-prosodiques de la langue sur l'acquisition de la morphologie, mais également l'influence des caractéristiques de typologie morphologique (Peters, 1995, 1997 ; Peters, Strömquist, 1996 ; Hung, Peters, 1997).

Peters et Strömquist (1996) décident de s'intéresser à la correspondance entre le développement prosodique et le développement des morphèmes grammaticaux. Après avoir souligné que le schéma prosodique caractéristique d'une langue pouvait permettre d'attirer l'attention de l'enfant sur la présence de certains éléments dans le système linguistique, ces auteurs proposent une hypothèse : « Spotlight Hypothesis ». L'enfant ciblerait d'abord son attention sur des éléments en position prosodique saillante (« spotlight »), ce qui lui permettrait ensuite d'élargir progressivement son attention. Ces auteurs valident cette hypothèse à partir de l'observation longitudinale d'un enfant suédois entre 15 et 30 mois, en mettant en parallèle le développement de l'accentuation et celui des morphèmes grammaticaux. Ils concluent que ces « spotlights » aiguillent l'enfant vers une première conscience de certains éléments morphologiques, qui se transfère par la suite à d'autres positions. Afin d'élargir cette hypothèse du lien entre prosodie et grammaire, Peters et Strömquist (1996) suggèrent de réaliser des comparaisons inter-langues entre des langues qui ont par exemple la même typologie morphologique mais une prosodie différente. Peters (1997) suggère également cette méthode de comparaison afin de mettre en évidence l'influence des caractéristiques prosodiques mais également typologiques des langues sur l'acquisition de la morphologie.

Hung et Peters (1997) s'intéressent à deux variantes langagières parlées à Taïwan : le mandarin de Taïwan et le taïwanais. Dans le mandarin de Taïwan, les morphèmes grammaticaux sont porteurs d'un ton neutre, contrairement aux mots lexicaux ; il semble alors qu'ils soient plus faciles à identifier et à extraire. En revanche, dans le taïwanais, ces éléments portent les mêmes tons que les items lexicaux. Hung et Peters (1997) basent leurs observations sur des données longitudinales spontanées d'interaction mère-enfant et d'imitation, de trois enfants de chacune des langues, suivis d'environ 1 an 8 mois à 2 ans 3 mois. Ils comparent, entre les deux langues, l'évolution des pourcentages et les schémas des absences et des réalisations des morphèmes grammaticaux. Ils constatent une plus grande

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 1 section 1.2. pour une présentation de son approche.

tendance à l'omission dans la langue où les morphèmes grammaticaux portent les mêmes tons que les items lexicaux, le taïwanais. Ces auteurs concluent à l'existence de procédures de segmentation des morphèmes grammaticaux différentes selon les langues, dépendant des caractéristiques phonologiques. Ils soulignent que deux sortes de repères linguistiques peuvent aider l'enfant à extraire les morphèmes grammaticaux : soit phono-prosodiques quand ils portent une accentuation différente des items lexicaux, soit sémantique fonctionnel quand il n'y a pas d'indices phonologiques, ce qui entraîne plus d'omissions.

En conclusion, les comparaisons inter-langues dans cet axe d'études ont pour vocation principale de démontrer le rôle de la phono-prosodie dans le développement de la morphologie. Bien qu'une partie de ces études présente le développement des *fillers* menant à la morphologie, le développement morphologique est surtout abordé dans ses prémices et va permettre à ces auteurs défendant le *bootstrapping* phonologique de prôner une approche constructiviste du développement du langage.

### **3.1.4.2. Processus universel du développement de la morphologie.**

En opposition aux générativistes, Dressler (1994) et Dressler et Karpf (1995) défendent l'idée d'une construction progressive des modules et des sous-modules du langage, et rejettent l'idée d'innéité. Ils prônent un modèle d'auto-organisation des connaissances où l'équipement génétique de l'enfant, en interaction avec son environnement lui permettrait de développer son langage (Feldman, Menn, 2003 ; Zangl, 1997). Ils s'intéressent alors plus spécifiquement au sous-module de grammaire morphologique.

Kilani-Schoch et al. (1997) analysent le langage de cinq enfants de quatre langues différentes (français, allemand, italien et grec), tous étant des « filler-children » (p.15). Ces auteurs décrivent pour chacun des enfants les caractéristiques des trois périodes (pré-, proto-morphologie et morphologie modularisée) mais également des transitions, au niveau de la composition syntaxique des énoncés, de la forme des noms, de celle des verbes et également des *fillers* repérés dans le langage de l'enfant (statut et rôle). Ces observations confirment la vision de ces auteurs de ces trois périodes comme illustrant le développement général de la grammaire et pas juste celui des *fillers*. L'objectif de Kilani-Schoch et al. (1997), en travaillant sur quatre langues différentes, est de voir s'il est possible de dégager un

déroulement universel du développement morphologique et s'il y a des spécificités selon les langues. Ces auteurs mettent alors en évidence une similarité dans la démarcation des trois périodes chez les enfants et également dans le développement des *fillers* dont la fonction change au cours du développement. Elles notent toutefois quelques différences selon les langues sur le nombre de *fillers* utilisés ou sur le rythme d'acquisition, qu'elles imputent aux spécificités phonologiques et morphologiques de chaque langue.

Cette comparaison inter-langues est directement dans l'objectif des auteurs suivant les idées de Dressler et Karpf (1995). En effet, il s'agit de défendre un modèle du développement du langage basé sur une approche constructiviste mais également sur l'approche de la Morphologie Naturelle. Cette théorie linguistique fonctionnaliste considère que les formes grammaticales sont liées en grande partie aux contraintes et aux fonctions qu'elles assurent dans la communication (Kilani-Schoch, 1988). Dans le cadre de cette approche, trois principes théoriques sur l'acquisition du langage sont avancés : l'existence de préférences morphologiques universelles, l'adéquation à la typologie de la langue et enfin l'adéquation au système spécifique de la langue (Dressler, Karpf, 1995). Selon ces auteurs, cette approche duelle est celle qui permet le mieux d'expliquer l'acquisition de la morphologie en trois périodes par rapport à d'autres approches constructivistes.

Au vu de la perspective de la Morphologie Naturelle par rapport à l'universalité du développement morphologique, Dressler et Karpf (1995) et Dressler (1997) présentent un projet international portant sur le développement de la morphologie dans les périodes pré- et proto-morphologiques dans une vingtaine de langues, chez des enfants à partir de 14 mois. L'objectif de ce projet de collaboration entre chercheurs de différentes langues est de pouvoir réaliser des comparaisons inter-langues à partir de données longitudinales recueillies et analysées de façon unifiée. Le but sous-jacent à la description du développement morphologique dans le langage d'enfants de différentes langues est de justifier l'adoption, la pertinence d'un modèle basé sur une approche de Morphologie Naturelle constructiviste défendant le développement progressif des modules du langage, sur trois périodes de construction partielle du système langagier, qui serait universel. Nous pouvons rapprocher cette approche en périodes successives à la notion de stades développée par Piaget, qui s'enchaînent dans un ordre fixe de succession.

S'étant concentré au départ plutôt sur le développement de la morphologie libre (Dressler, 1997 et les nombreuses études de cas pour presque chaque langue du projet par ses collaborateurs), les études ont ensuite porté sur le développement de la morphologie liée,

flexionnelle, dont beaucoup sont rapportées dans Voeikova et Dressler (2002). Tout comme celui de 1997 mentionné ci-dessus, cet ouvrage présente de nombreuses études sur le développement des marques de genre, de nombre, de cas, sur le nom ou de temps et d'aspect sur le verbe, dans les différentes langues étudiées. Plus précisément, Kilani-Schoch et Dressler (2002) s'intéressent à l'émergence et au développement des paradigmes verbaux chez deux enfants francophones. Ils définissent cinq critères permettant de définir un paradigme de formes chez l'enfant et observent alors comment les formes verbales de l'enfant remplissent progressivement ces cinq critères. Ils soulignent leur opposition avec l'approche lexicale de Tomasello en précisant que selon leurs observations, le développement de la flexion verbale n'est pas déterminé lexicalement. En 2003, Dressler, Kilani-Schoch et Klampfer étendent leurs observations à des enfants germanophones et proposent une théorie du développement de la morphologie verbale et nominale, par le développement de mini paradigmes composés des éléments les plus saillants s'élargissant progressivement pour atteindre le fonctionnement de la langue-cible.

L'objectif principal des comparaisons inter-langues de cet axe d'études est de mettre en évidence un processus universel de développement de la morphologie. Néanmoins, il s'agit de démontrer que malgré des voies universelles, ce développement est influencé par la typologie morphologique de la langue qui, également en fonction de ses spécificités phonologiques, peut faire varier notamment la durée du processus ou encore la forme et le nombre des différents *fillers* utilisés par l'enfant.

#### **3.1.4.3. Influence des facteurs cognitifs et linguistiques sur la grammaticalisation des classes de mots**

L'objectif général de Bassano et de ses collaborateurs est d'observer la construction progressive des catégories linguistiques dans le langage de l'enfant, qui est reliée selon eux en partie au développement des éléments morphologiques, signes que l'enfant distingue les différents types de mots. Comme nous l'avons décrit plus haut, cela les entraînent à analyser le développement sémantique et grammatical des classes des noms et des verbes. Leurs premières études consistent alors en l'analyse du développement des déterminants et des formes verbales chez des enfants francophones (Bassano, 1998, 2000a ; Bassano et al., 1998) ou du lexique et des propriétés sémantiques (Bassano, 2000b).

Dans le cadre du développement de la morphologie verbale, Bassano et al. (2001a) constatent que peu d'études de comparaison entre langues, avec des méthodes unifiées, sont développées. Ces auteurs décident alors de monter un projet portant sur la comparaison de cet aspect de l'acquisition du langage en français et en allemand. Un partenariat avec Dressler est amorcé dans ce projet. L'objectif de ces comparaisons inter-langues est double. Il s'agit dans un premier temps de dégager des séquences de développement des systèmes verbaux dans les deux langues mais il s'agit surtout, dans un deuxième temps, d'observer les similarités et les différences entre les deux langues afin de dégager les facteurs déterminant l'acquisition de la morphologie verbale (Bassano et al., 2001a et b ; Bassano et al., 2004). Plusieurs contraintes pouvant porter sur cette acquisition sont envisagées, à différents niveaux. Le développement des catégories de la morphologie verbale pourrait être, en premier lieu, déterminé par la nature des fonctions et des significations qu'elles encodent, ce qui impliquerait une contrainte cognitive générale, liée à la complexité cognitivo-sémantique. En second lieu, il est possible que ce développement soit lié aux propriétés linguistiques particulières au système morphologique de chaque langue. Enfin, l'influence de facteurs psycholinguistiques liés au traitement des propriétés de l'*input* est évoquée mais n'est pas étudiée en détails.

Afin d'évaluer l'impact de ces différents facteurs sur le développement de la morphologie verbale, Bassano et al. (2001b) étudient le développement des différentes formes verbales chez un enfant francophone et chez un enfant autrichien parlant allemand, tous les deux en interaction avec leur mère, du début de la production des formes verbales jusqu'à l'âge de trois ans (à partir de 1 an 2 mois pour le français et 1 an 6 mois pour l'allemand). Pour optimiser la comparabilité des données, recueillies et analysées selon les mêmes procédés, ces auteurs vont effectuer une sélection de 120 énoncés par mois d'enregistrement. Ils vont observer le développement global des productions des verbes chez les deux enfants en réalisant des courbes d'évolution du nombre de verbes-*types* (différents) et de verbes-*tokens* (occurrence). Ils vont ensuite analyser le développement quantitatif des différentes formes verbales (selon les marques de personne et de temps). Ils constatent alors que l'enfant francophone utilise des omissions et des *fillers* comme phénomènes transitionnels pour certaines formes verbales notamment celles accompagnées d'un auxiliaire mais ne relèvent pas de tel phénomène chez l'enfant germanophone qui n'utilise que des omissions avant l'acquisition des formes conventionnelles. Ces analyses sont complétées par Bassano et al. (2004) avec l'étude d'un enfant francophone (de 1 an 11 mois à 3 ans) et d'un enfant autrichien germanophone (de 1 an 3 mois à 3 ans) supplémentaires.

Les deux études aboutissent aux mêmes résultats. Bassano et al. (2001b) et Bassano et al. (2004) constatent de grandes similitudes dans les séquences développementales, notamment au niveau de l'ordre d'émergence des différentes formes, chez les enfants des deux langues. Se basant sur les idées de Slobin<sup>1</sup>, ils interprètent cela comme « le reflet de contraintes cognitives et linguistiques générales » (2001b, p.117). Ces auteurs remarquent toutefois quelques différences entre les deux langues, comme des décalages dans les rythmes d'acquisition. Ils avancent alors que le développement de la morphologie verbale est également lié « aux propriétés typologiques ou spécifiques des systèmes verbaux dans les différentes langues » (2001b, p.117). Dans leur étude de 2004, Bassano et al. comparent en outre l'évolution de l'indice de grammaticalisation des verbes chez l'enfant à l'évolution de sa production lexicale des verbes. Ces auteurs constatent, comme Bassano (1998, 2000a), que l'explosion de la grammaire du verbe suit directement l'explosion lexicale des verbes. Ils confirment alors le lien entre le développement de la grammaire et celui du lexique dans des langues différentes. Ils avancent la validité de l'hypothèse de la masse lexicale critique dans le processus général du développement de la morphologie verbale.

Dans la suite de leurs études, ces auteurs vont continuer ces observations sur le français et sur d'autres langues, pour la grammaticalisation des verbes mais également pour celle des noms (Bassano, 2005a et b) en considérant d'autres facteurs que la masse lexicale, comme le type de nom ou de verbe ou encore la longueur du nom, pouvant avoir un effet sur la production d'un *filler* ou d'un déterminant devant ce dernier<sup>2</sup>.

Ce projet de comparaison entre le développement de la morphologie verbale chez des enfants francophones et germanophones est suivi d'un autre projet européen sur la grammaticalisation des noms et des verbes dans les langues romanes et germaniques (français, allemand, néerlandais), en collaboration avec des auteurs comme Dressler ou Van Geert (projet Langramacq). L'objectif reste le même que dans les études précédentes, à savoir : mettre en évidence le processus d'émergence et de développement des contraintes grammaticales des noms et des verbes, déterminer l'influence des autres aspects langagiers sur ce développement et réaliser des comparaisons inter-langues afin de déterminer les facteurs responsables du développement de la morphologie. D'autres axes sont toutefois ajoutés comme la comparaison de ce processus chez des apprenants de langue maternelle et

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 1 section 1.2. pour une présentation de son approche.

<sup>2</sup> Se reporter à la section 3.1.1.3. pour la présentation des ces études.

de langue seconde, l'étude de la compréhension précoce de la morphologie, la modélisation de ce processus ou encore, son lien avec l'*input*.

Pour résumer, les comparaisons inter-langues de cette approche ont pour objectif principal de déterminer les facteurs cognitifs et linguistiques responsables du développement de la morphologie, en comparant les séquences du développement de la grammaticalisation des noms et des verbes chez des enfants de langues différentes. Le but sous-jacent est de mettre en évidence les processus cognitifs responsables du développement du langage et l'influence sur ce dernier des spécificités linguistiques des différentes langues. L'observation des enfants d'une même langue a elle pour objectif de démontrer l'inter-influence des différents aspects du langage dans le développement, dans la construction de celui-ci.

#### **3.1.4.4. Inter-influence de différents aspects dans la grammaticalisation du langage de l'enfant**

L'étude du développement de la morphologie chez l'enfant chez Veneziano et ses collaborateurs s'inscrit dans le cadre plus général de l'émergence de la grammaticalité. Comme nous l'avons décrit plus haut, leurs premières études abordent le développement d'un certain nombre d'aspects, principalement la morphologie libre chez un enfant francophone, en relation avec le développement de la morphologie verbale liée, des catégories de mots, du lexique et de la composition des énoncés. L'objectif général de ces auteurs est de montrer que seule une approche constructiviste mettant en relation le développement de différents aspects peut rendre compte du développement du langage. Ils défendent alors ce que Veneziano (2001) nomme une « system approach »<sup>1</sup>.

Afin de défendre et de généraliser cette approche systémique du développement du langage de l'enfant, Veneziano et un certain nombre d'auteurs comme Peters, Clark ou Lopez-Ornat développent un projet européen portant sur la grammaticalisation du langage de l'enfant en français, espagnol et anglais (projet Emergram). Trois objectifs sont poursuivis : développer des critères et des méthodes pour déterminer les premiers signes de grammaire chez l'enfant, caractériser les productions de l'enfant et identifier les processus d'évolution

---

<sup>1</sup> Se référer à la section 3.1.1.2. pour une description de cette approche.

dans le langage de l'enfant par l'analyse du langage qui lui est adressé et des modalités de conversation. Les analyses portent sur des données de production dans des situations naturelles d'interaction entre un enfant (entre au minimum 1 an 3 mois et au maximum 2 ans 11 mois) et sa mère (jeux, livres illustrés), recueillies toutes les deux semaines pendant une heure, sur plusieurs mois à plusieurs années. Des données de compréhension sont également obtenues par des tâches de compréhension à partir d'observations transversales sur des enfants de 2, 3 et 4 ans.

Comme pour les premières études sur un enfant francophone, les auteurs de ce projet observent, dans chacune des langues, le développement de la production des éléments additionnels (nombre et formes) et font ensuite le lien avec le développement des catégories de mots. En plus de ces observations en production, ces auteurs analysent à partir de quand et comment l'enfant est capable d'utiliser l'information grammaticale pour donner un sens aux mots. Veneziano et al. (2010) rapportent ainsi une de leurs expérimentations de compréhension qui consiste à montrer à l'enfant deux images et à lui proposer deux mots lexicaux homophones mais de nature différente et par conséquent accompagné d'éléments morphologiques différents (par exemple « elle lit » et « le lit »), l'enfant doit montrer de quelle image il s'agit quand l'adulte lui demande. Des comparaisons entre les productions de l'adulte et de l'enfant sont également réalisées afin de déterminer l'influence du langage adressé à l'enfant sur ses productions. Lopez-Ornat et Nieva (2010), après avoir constaté une baisse des combinaisons *filler* + nom sur une certaine période chez l'enfant, s'interrogent sur la contribution de l'*input* à cette évolution. Elles comparent alors le nombre d'occurrences nominales chez l'enfant et chez l'adulte. Elles concluent que l'adulte ne semble ajouter de la complexité devant le nom que lorsque l'enfant en a ajouté. Elles comparent également les formes produites par l'enfant devant les noms et les éléments produits par l'adulte devant les noms à la même période. Ces comparaisons entre les productions de l'enfant et le langage qui lui est adressé sont également réalisées dans le cadre du développement de la morphologie verbale liée, et notamment dans la période où l'enfant ne produit qu'une seule forme verbale pour ses verbes. Elles sont complétées par une étude de l'environnement conversationnel des formes verbales de l'enfant<sup>1</sup>. Veneziano et Parisse (2010) rapportent ainsi une forte influence, pour le français, entre les formes verbales majoritaires utilisées par l'adulte et celles produites par l'enfant, mais également entre les productions de l'enfant et les productions adjacentes de l'adulte. Rojas Nieto (2010) rapporte le même genre d'observations pour l'espagnol. Enfin,

---

<sup>1</sup> Pour un développement de ces études, se reporter au chapitre 4.



les auteurs de ce projet s'intéressent au développement de la combinaison des mots et à l'influence de la conversation avec l'adulte sur la forme des énoncés de l'enfant (Peters, **Erreur ! Signet non défini.** 2010 pour l'anglais et Nieva, 2010 pour l'espagnol).

Pour conclure, l'ensemble de ces différentes études sur trois langues semble assez éloigné des comparaisons inter-langues réalisées dans les projets des autres axes. En effet, il s'agit de trois sous-projets séparés sur chacune des langues, dont les résultats sont par la suite mis en parallèle. Néanmoins, même si la méthode diffère, la nature de l'objectif reste la même. Il s'agit de démontrer un fonctionnement général du développement du langage, quelque soit la langue. En l'occurrence, le but de ces auteurs est de montrer que seule la prise en compte du développement de différents aspects langagiers peut expliquer la grammaticalisation du langage de l'enfant et que seule une approche constructiviste envisageant l'acquisition du langage comme une évolution de système combinant ces différents aspects peut en rendre compte.

### **3.1.5. Synthèse sur l'étude de l'émergence des éléments morphologiques par les *fillers***

Un des objectifs principaux de ces auteurs est de mettre en évidence l'importance de prendre en compte l'interaction de différents aspects dans le développement du langage.

Un certain nombre d'études se penchent ainsi sur l'apparition de la morphologie dans le langage de l'enfant, le plus souvent comme un des aspects reflétant la grammaticalisation de ce dernier. Leurs analyses conduisent la plupart des auteurs à relever la présence de *fillers* dans le langage de l'enfant, considérés comme précurseurs de morphèmes grammaticaux. L'observation de l'évolution de ces éléments leur permet de mettre en évidence un certain nombre d'arguments pour défendre une approche fonctionnaliste et constructiviste du développement du langage, en l'occurrence, l'existence d'un processus progressif de construction des connaissances linguistiques et d'une inter-influence du développement des différents aspects langagiers, avec dans le cas présent une influence entre le développement morphologique et phonétique, prosodique, lexical et syntaxique. L'acquisition de la morphologie est ainsi mise en relation avec le développement langagier dans d'autres domaines.

Dans cette approche, les études traitent ainsi de deux axes dans le développement de la morphologie. Une partie des analyses proposent un état de l'évolution du système à différents âges, en production et en compréhension, ce qui permet aux auteurs d'identifier différentes étapes dans le développement morphologique. Cet aspect n'est toutefois pas central. En effet, les auteurs s'intéressent surtout à la mise en place, à l'acquisition progressive des éléments morphologiques chez l'enfant, en cherchant à mettre en évidence un processus de développement, notamment à partir de l'étude des *fillers*.

Les *fillers* étant mis en relation avec le développement de la morphologie, un certain nombre d'études leur sont directement consacrées, interrogeant notamment leur statut et leur rôle. Dans la mesure où tous les auteurs défendent la même approche du développement du langage, toutes les analyses mettent en évidence les mêmes résultats. A l'heure actuelle, ce sont principalement sur ces résultats que les études sur les *fillers* et les morphèmes grammaticaux sont basées.

Bien que défendant une conception différente de l'acquisition du langage, le but sous-jacent des études inscrites dans une perspective constructiviste est le même que celui des auteurs d'inspiration générativiste. En effet, les auteurs cherchent, notamment par des comparaisons inter-langues, à mettre en évidence un fonctionnement général du développement du langage et par conséquent, chacun tente de défendre un modèle de ce développement.

A l'heure actuelle, le débat qui a commencé au moment de l'essor des théories cognitivistes et constructivistes est toujours présent et se ressent dans les aspects étudiés dans l'acquisition du langage, et notamment par rapport au développement de la morphologie et à la considération d'éléments précurseurs aux éléments morphologiques, les *fillers*. Ainsi, le développement des *fillers* est peu étudié dans les approches cognitivistes qui les considèrent comme reflétant déjà des connaissances grammaticales chez l'enfant, contrairement aux approches d'orientation constructiviste. Cela explique notamment qu'une grande partie des études sur l'évolution des *fillers* se retrouve dans ces perspectives.

## **3.2. Hypothèse de l'influence de la prosodie sur le développement des éléments morphologiques**

### **3.2.1. Explications prosodiques et rythmiques de l'omission des éléments grammaticaux**

Nous avons vu que le phénomène de l'omission des pronoms sujets suscitait l'intérêt des approches générativistes mais également pragmatiques, et qu'il permettait aux auteurs de démontrer la validité de leurs approches du développement langagier. L'omission des pronoms sujets, mais également des déterminants, est étudiée également dans le cadre des approches prosodiques du développement du langage. Un certain nombre d'auteurs rejette les approches syntaxiques de limitation de compétence ou de performance qui selon eux ne fournissent pas d'explication satisfaisante d'une part à toutes les omissions de l'enfant (Demuth, 2001b ; Gerken, 1991), et d'autre part au processus graduel de développement des morphèmes grammaticaux (Demuth, 2007). N'observant que les aspects syntaxiques, sémantiques, et grammaticaux, ces approches négligent les caractéristiques prosodiques et intonatives de la langue.

Gerken et al. (1990) s'interrogent sur la cause des omissions des éléments fonctionnels : s'agit-il d'un problème de l'enfant pour l'encodage de la chaîne parlée, ou est-ce lié à des limitations dans la production langagière des enfants ? Ces auteurs réalisent un ensemble d'expérimentations sur des enfants anglophones âgés d'environ 2 ans, proposant principalement des tâches d'imitation. Ils constatent alors que les enfants omettent souvent les syllabes faibles, d'autant plus que leur longueur moyenne d'énoncé est basse. Ils concluent alors que l'omission des morphèmes grammaticaux reflète une limitation de performance qui entraîne la production de ces éléments après leur perception. L'enfant encoderait les morphèmes grammaticaux mais ne pourrait pas les produire immédiatement, en lien avec des contraintes phonologiques. Demuth (1994) note que beaucoup des phénomènes d'omission peuvent être plus facilement expliqués par des principes phonologiques que par des aspects syntaxiques du développement grammatical, et ce pour des langues aussi différentes que l'anglais (langue non pro-drop) et le sesotho (langue pro-drop).

L'observation du développement des articles chez des enfants atteints de troubles du langage entraîne certains auteurs à confirmer le rôle de la prosodie dans le développement des éléments fonctionnels. Par exemple, Hansson et al. (2003) mettent en parallèle les omissions d'articles chez des enfants parlant suédois atteints de troubles du langage et chez des enfants

suédois contrôles. L'article défini, exprimé par un suffixe, n'est pas plus omis chez les uns que chez les autres. En revanche, les enfants atteints de troubles du langage omettent plus souvent l'article indéfini, qui est exprimé à l'aide de monosyllabes faibles devant les noms. Hansson et al. (2003) concluent au rôle de la prosodie dans l'acquisition des articles. Ils repèrent toutefois une certaine influence de facteurs lexicaux et pragmatiques.

Les théories se centrant principalement sur les aspects syntaxiques négligent ainsi une propriété importante des éléments omis : leur caractère inaccentué. En outre, ces différentes explications se centrent sur l'omission des éléments fonctionnels. Gerken (1991) souligne que l'enfant omet d'autres éléments, d'autres segments dans ses productions, et notamment certaines syllabes non accentuées dans les mots pluri-syllabiques.

Gerken (1991) propose alors d'établir un modèle permettant d'expliquer les omissions en général dans le langage de l'enfant, et pas seulement celles des morphèmes grammaticaux. Elle propose un modèle métrique de production, basé sur les contraintes phonologiques de la langue, notamment la préférence pour un schéma trochaïque ou iambique, qui selon elle, fait les meilleures prédictions sur l'omission des éléments (Carter, Gerken, 2004 ; Demuth, 1994 ; Echols, Newport, 1992 ; Gerken, 1991). L'ensemble des auteurs adoptant ce modèle conclut que seule cette explication permet de rendre compte de l'ensemble des phénomènes. Demuth (1996) va même jusqu'à proposer des principes prosodiques universels - au même titre que certains proposent une universalité des aspects syntaxiques - complétés par des caractéristiques phono-prosodiques propres à la langue-cible. Cette auteure suggère ainsi qu'il y aurait un processus général de développement des éléments fonctionnels, commun à toutes les langues, mais avec des variations dans la durée ou les contextes d'omission selon les contraintes prosodiques de chaque langue. Lléo et Demuth (1999) mettent en évidence que les enfants de langue romane commencent à produire des *fillers*, ou proto-morphèmes, plus tôt que les enfants de langue germanique, où le fonctionnement prosodique est différent. Néanmoins, leur production s'arrête au même moment chez tous les enfants, vers 2 ans 3 mois. Ainsi, bien que l'omission des pronoms puisse être liée à d'autres phénomènes, ces auteurs soulignent que la prosodie en est la cause essentielle.

A partir de l'observation de plus de données, de langues différentes, certains auteurs mettent en avant certaines limites de ce modèle de contraintes rythmiques de production. Demuth (2001b) remarque que ce dernier est problématique pour expliquer toutes les

omissions avant 2 ans 6 mois mais également pour certaines variations trans-linguistiques. Elle ajoute que toutes les prédictions faites par ce modèle ne sont pas bonnes. A partir de l'observation de phénomènes prosodiques de niveau supérieur, cette auteure propose un modèle basé sur les contraintes prosodiques pesant sur la production des premiers mots et des suites de mots, permettant d'expliquer et de prédire les omissions dans le langage de l'enfant (Demuth, 2001b ; Demuth, Johnson, 2003). Elle propose une nouvelle hypothèse sur le fonctionnement de la prosodie chez l'enfant : la « Prosodic Licensing Hypothesis » (Demuth, 2007 ; Demuth, McCollough, 2009). Ce modèle va alors être testé sur différentes langues comme le sesotho (Demuth, 1994, 1996, 2007), l'anglais (Demuth et al., 2007), l'espagnol (Demuth et al., à paraître) ou encore le français (Tremblay, Demuth, 2007 ; Demuth, Tremblay, 2008). Chacune de ces études est basée sur l'observation longitudinale d'un ou plusieurs enfants, en moyenne de l'âge de 1 an 5 mois à 2 ans 5 mois, et met en parallèle les contraintes prosodiques de la langue et celles de la production des éléments fonctionnels. L'omission de ces éléments est donc expliquée par les contraintes prosodiques des unités. Les auteurs soulignent alors la possibilité de prédire l'omission et la production des morphèmes grammaticaux pour chaque langue, selon les contraintes et caractéristiques prosodiques des unités.

Ces études abordent le développement des éléments fonctionnels en termes de présence ou d'absence. Il faut noter que ces éléments sont comptabilisés comme produits lorsqu'ils apparaissent sous forme standard mais également sous forme phonétique réduite (*fillers*), ces derniers étant assimilés à des proto-morphèmes (Tremblay, Demuth, 2007). Ce modèle de contraintes prosodiques permet de rendre également compte de la présence et du statut de ces éléments précurseurs de morphèmes (Demuth, 2001a)<sup>1</sup>.

Mazuka (1996), qui invoque des limitations de performance dans la production des éléments fonctionnels, critique cette approche de la prosodie comme étant à l'origine du développement syntaxique. Elle remarque que syntaxe et prosodie ne correspondent pas une à une et que la prosodie peut aider l'enfant à repérer le code de sa langue uniquement s'il est équipé de paramètres spécifiques lui permettant de porter attention à des aspects particuliers. Elle avance alors que la syntaxe est un des facteurs qui influencent la prosodie mais pas l'inverse.

---

<sup>1</sup> Se reporter à la section 3.2.2. pour une présentation plus détaillée de ces études.

Ces études sur l'omission des éléments fonctionnels a conduit les auteurs de ces deux modèles à repérer la présence de *fillers* dans le langage de l'enfant, considérés comme des formes réduites de morphèmes grammaticaux, liées aux contraintes intonatives ou prosodiques invoquées pour expliquer les omissions (Demuth, 2001a ; Gerken et al., 1990 ; Gerken, 1994a et b ; Lléo, 2001 ; Tremblay, Demuth, 2007).

Ainsi, dans son étude sur la façon dont l'enfant anglophone utilise l'information prosodique de la chaîne parlée pour inférer la structure syntaxique de la phrase, Gerken (1994a) repère ces voyelles réduites devant les éléments lexicaux dans les énoncés de l'enfant. Leur schéma prosodique semble indiquer que chacun d'eux n'est pas forcément utilisé pour marquer un morphème grammatical particulier, mais plutôt pour produire une meilleure structure intonative d'énoncé. Cette auteure attribue donc aux éléments additionnels dans les énoncés de l'enfant un premier rôle prosodique dans l'énoncé, qui évolue progressivement vers un rôle plus fonctionnel de représentation de certains éléments faiblement accentués, comme les morphèmes grammaticaux. Ces éléments apparaissant conjointement aux omissions des éléments morphologiques, certains auteurs vont s'y intéresser directement. Bien qu'ils défendent une approche prosodique, tous les auteurs ne vont pas accorder aux *fillers* le même statut, les considérant ainsi comme des éléments de prosodie ou de morphologie.

Gerken (1994a) met ainsi en évidence un lien entre la sensibilité prosodique de l'enfant et le repérage des structures syntaxiques. Elle est rejointe sur ce point par un certain nombre d'auteurs, suivant l'un ou l'autre des modèles. Behrens et Gut (2005), par exemple, s'intéressent au développement des structures syntaxiques et de leur organisation prosodique afin de mettre en évidence le lien entre les deux développements. Ces auteurs mentionnent la présence de *fillers* dans le développement du groupe nominal. Déjà en 1982, Read et Schreiber testent la capacité de découpage implicite de la langue parlée chez des enfants anglophones âgés de 7 ans. Ils constatent que ces derniers parviennent à reconnaître les groupes nominaux sujets composés de deux à sept éléments mais qu'ils n'y parviennent pas lorsqu'ils ne se composent que d'un seul élément (pronom ou nom propre). Ils remarquent que les groupes nominaux constitués d'un seul élément ne sont pas marqués prosodiquement et forment avec le verbe une sorte de constituant phonologique. Ils avancent alors le rôle essentiel de la prosodie dans le repérage de la structure des énoncés, avant l'identification lexicale.

Face à ces phénomènes d'omissions, de *fillers* et aux questions que cela implique sur le développement des morphèmes grammaticaux, Demuth (2007) conclut à la collaboration

nécessaire des phonologues et des syntacticiens pour mieux comprendre comment ces éléments sont acquis et à l'importance de l'interface phonologie-syntaxe pour rendre compte de l'acquisition du langage.

L'ensemble de ces études abordent le développement de la morphologie dans le but de montrer le caractère central de la prosodie dans l'acquisition du langage et en l'occurrence des éléments fonctionnels. Les auteurs observent les phénomènes de développement des éléments fonctionnels de façon assez détaillée en relevant pour certains les périodes transitoires entre l'absence de ces éléments et leur production sous forme standard. Certains auteurs mentionnent ainsi la présence de formes transitionnelles, *filler syllables*, passant progressivement d'un rôle purement prosodique à un rôle plus fonctionnel. Ainsi, outre l'omission des éléments grammaticaux, ces auteurs défendant le rôle de la prosodie dans le développement du langage vont étudier plus précisément le développement de la morphologie afin de démontrer la pertinence de leur approche.

### **3.2.2. Une approche prosodique du développement de la morphologie**

Suite aux études sur l'omission des morphèmes grammaticaux dans le langage de l'enfant, certains auteurs décident de s'intéresser au développement de ces éléments, et notamment aux par rapport à leurs aspects phonologiques et prosodiques. Ils observent plus en détails leur apparition progressive dans le langage de l'enfant et repèrent des formes phonétiques courtes, *fillers*, précédant la production de morphèmes grammaticaux conformes à la langue-cible. Ces auteurs décident alors de s'intéresser directement à ces éléments et à leur lien éventuel avec le développement des éléments grammaticaux.

Comme pour le phénomène des omissions, ces auteurs pensent que la meilleure façon de rendre compte du phénomène des *fillers* est d'adopter une approche phono-prosodique de la langue. Les approches syntaxiques de l'acquisition du langage prônant une maturation des compétences linguistiques sont rejetées. En effet, dans la mesure où le développement des morphèmes grammaticaux serait lié à une maturation, ces éléments devraient apparaître au même moment dans toutes les langues. En outre, une fois l'élément acquis, il devrait être produit dans tous les contextes où il est nécessaire. Or, Lléo et Demuth (1999) et Demuth (2001a) soulignent l'existence de variation trans-linguistique et de variation dans la

production de ces éléments dans un même contexte. Le principal reproche adressé à ces théories innéistes est de ne pas pouvoir expliquer ces variations dans l'acquisition des morphèmes grammaticaux et notamment dans l'apparition à des âges différents des *fillers* dans le langage d'enfants de langues différentes. Lléo et Demuth (1999) comparent ainsi l'âge d'apparition des *fillers* et des déterminants chez trois enfants germanophones et quatre enfants hispanophones, entre 1 an 4 mois et 2 ans 3 mois. Elles constatent que les *fillers* apparaissent plus tôt chez les enfants de langue romane que de langue germanique. Elles concluent que cette différence trans-linguistique dans l'apparition des déterminants peut s'expliquer par le statut prosodique de ces éléments dans la langue-cible, qui est un facteur important du développement. Elles soulignent alors que le moment d'apparition des déterminants n'est pas universel mais déterminé par la prosodie de ces derniers de la langue-cible.

Concernant plus spécifiquement les *fillers*, Demuth (2001a) souligne qu'ils sont souvent étudiés dans des approches morphologiques ou syntaxiques qui ignorent leurs caractéristiques phonologiques et prosodiques. Elle fait remarquer qu'un modèle basé sur les contraintes prosodiques dans la grammaire de l'enfant, à un moment donné de son développement, permet de mieux expliquer d'une part les omissions des morphèmes grammaticaux mais également la présence et le statut des *fillers*, et de comprendre la variation individuelle dans leur utilisation chez les enfants. Elle avance que son modèle, contrairement à celui développé par Gerken (1991) et elle-même (1994)<sup>1</sup>, permet d'envisager un scénario développemental des contraintes prosodiques permettant d'illustrer la façon dont l'enfant arrive progressivement à produire des énoncés conformes à ceux de l'adulte.

Bien que tous défendent la prise en compte de la prosodie pour rendre compte du développement du langage, les différents auteurs de ce cadre n'attribuent pas le même statut aux *fillers*, à ces éléments en lieu et place de morphème grammaticaux. Alors que certains y voient un phénomène phono-prosodique (Echols, 1993, 1996 ; Scarpa, 2000), d'autres les relient directement au développement de la morphologie et les considèrent comme des proto-morphèmes (Pepinsky et al., 2001 ; Tremblay, 2005).

---

<sup>1</sup> Se référer à la section 3.2.1. pour une présentation de ces modèles.



### 3.2.2.1. Les *fillers* comme éléments phonologiques

Pour des auteurs comme Echols (1993, 1996) ou Scarpa (2000), le phénomène des *fillers* est directement relié au développement phono-prosodique chez l'enfant, sans lien avec le développement de la morphologie. Chacun de ces deux auteurs va traiter des *fillers* dans le but de justifier son approche de la prosodie dans le langage de l'enfant.

Afin de rendre compte des processus sous-jacents à la représentation des mots chez l'enfant, Echols (1993, 1996) cherche à démontrer l'importance de prendre en compte le rôle de l'accentuation des différentes syllabes (fortes ou faibles) mais également le rôle du schéma intonatif des unités. Pour cela, il se base sur deux phénomènes typiques dans le langage de l'enfant : la reduplication et l'utilisation des *fillers*. A partir de l'observation longitudinale de trois enfants anglophones d'environ 1 an 5 mois à 1 an 11 mois, il démontre que ces deux phénomènes ne peuvent s'expliquer que si l'on tient compte des deux aspects prosodiques mentionnés ci-dessus. Il définit un *filler* comme une syllabe avec une voyelle ou une consonne unique, pour laquelle la syllabe cible est différente de ce segment ou d'une partie de ce segment. Dans la mesure où Echols (1993, 1996) recourt à l'argument du phénomène des *fillers* pour défendre son approche de la phonologie, en l'occurrence autosegmentale, il étudie ces éléments comme des indicateurs du développement phono-prosodique de l'enfant et les considère comme des marqueurs de place utilisés pour maintenir le rythme de la cible adulte. Ces éléments lui permettent de mettre en évidence qu'un nœud syllabique peut être extrait et stocké par l'enfant mais sans les segments phonétiques associés. Les *fillers* correspondent ainsi à des nœuds syllabiques remplis avec des segments par défaut car plus difficilement analysés par l'enfant que d'autres nœuds syllabiques.

Face aux différentes approches des omissions et des *fillers* souvent reliés au développement de la morphologie, Scarpa (2000) s'interroge sur le lien entre prosodie et syntaxe dans le développement du langage. Cet auteur souligne qu'il existe deux façons de concevoir le rôle de la prosodie dans le langage de l'enfant. La première considère que la prosodie gouverne l'expression linguistique et a la primauté sur le développement du lexique ou de la grammaire. La seconde assimile la prosodie à une indication de connaissance grammaticale chez l'enfant avec donc une primauté du développement grammatical et des limitations de production. L'approche adoptée dépend principalement du rôle accordé à la syntaxe dans le développement du langage. L'objectif de Scarpa (2000) est de montrer la possibilité d'une solution alternative où les développements de la syntaxe et de la prosodie seraient concomitants et s'influenceraient l'un l'autre. Afin de valider son hypothèse, il prend

l'exemple des *fillers* qui, selon lui, sont souvent utilisés comme indication d'une connaissance grammaticale antérieure à la production chez l'enfant : l'enfant connaîtrait la catégorie syntaxique de l'élément mais ne posséderait pas les compétences phonologiques suffisantes pour sa production correcte. Il propose une ré-analyse du statut de ces éléments avec l'observation longitudinale de deux enfants parlant le portugais du Brésil, de 1 an 3 mois à 2 ans 2 mois. Il repère alors deux types de *fillers*, selon leur moment de production. Ainsi, les premiers *fillers* produits par l'enfant, « *earlier fillers* », sont des chaînes de segments qui remplissent tout ou une partie du groupe intonatif. Scarpa (2000) considère ces premiers *fillers* comme des éléments intonatifs utilisés par l'enfant pour respecter l'intégrité rythmique et prosodique du groupe intonatif, conception qui rejoint celle de la période pré-morphologique proposée par les auteurs des approches constructivistes présentée dans la section précédente (3.1). Les *fillers* suivants produits par l'enfant, « *later fillers* », sont quant à eux constitués de différentes voyelles suivies de nom ou verbe, dans des positions faibles dans des énoncés courts. Ces éléments sont utilisés, selon Scarpa, pour respecter la structure métrique de la langue, puis dans les énoncés longs comme ajustements rythmiques pour délimiter les syntagmes. Dans cette seconde période, les *fillers* sont considérés comme des unités rythmiques. Scarpa conclut de ses observations que les *fillers*, ayant plus de relations avec la prosodie qu'avec la syntaxe, n'ont pas de statut morphologique mais sont des unités prosodiques aidant à une configuration des formes phonétiques. Cette conclusion l'amène à confirmer son hypothèse : la grammaire et la prosodie se construisent ensemble, il n'y a pas de connaissance grammaticale antérieure. Il rejette alors la primauté de la syntaxe dans le développement du langage et souligne qu'il y a plusieurs entrées dans l'acquisition du langage.

### **3.2.2.1. Les *fillers* : des morphèmes en devenir**

Pour d'autres auteurs tenant compte de la prosodie, les *fillers* sont directement reliés au développement de la morphologie chez l'enfant. L'observation de données longitudinales est utilisée pour démontrer qu'il ne peut pas s'agir d'éléments phonologiques, sans lien avec la morphologie (Pepinsky et al., 2001 ; Lléo, 2001 ; Tremblay, 2005). L'objectif d'un certain nombre d'auteurs est donc de mettre en évidence que les *fillers* remplissent toutes les conditions de proto-morphèmes.

Pepinsky et al. (2001) cherchent à démontrer la pertinence d'une approche prosodique du phénomène des *fillers* et se penchent alors sur le statut de ces éléments. A partir de l'observation longitudinale des productions spontanées d'un enfant bilingue espagnol-anglais de 1 an 8 mois à 1 an 10 mois, ces auteurs étudient la distribution syntaxique des *fillers*. Ils découvrent des restrictions syntaxiques dans la production de ces éléments dans la mesure où ces derniers apparaissent à plus de 92% devant des noms ou des verbes. Ces auteurs étudient ensuite la distribution prosodique des *fillers*, majoritairement des « ə » inaccentués en combinaison avec l'élément suivant. Ils constatent que la production de ces éléments ne dépend pas de la longueur du mot-cible mais qu'ils apparaissent plus souvent dans certains schémas prosodiques, en l'occurrence dans des schémas trochaïques. Pepinsky et al. (2001) concluent alors au statut de proto-morphèmes des *fillers* dans la mesure où ils subissent des contraintes syntaxiques pour leur production et obéissent aux mêmes contraintes prosodiques que les éléments clitiques auxquels ils renvoient.

Tremblay (2005) reprend les différentes études et les différents statuts accordés aux *fillers* : phonologique, proto-morphologique et morphologique, et décide de lister les conditions nécessaires à chacun d'eux. Elle observe ensuite les données d'un enfant parlant le français canadien, de 1 an 9 mois à 2 ans 3 mois, afin de déterminer quelles conditions les éléments qu'elle relève remplissent. Elle constate qu'aucun élément n'est présent dans des positions syntaxiques illicites, même si le schéma prosodique de l'unité correspond à celui de production des *fillers*. Elle conclut alors qu'il est impossible que les *fillers* aient un statut d'élément phonologique puisqu'ils respectent des contraintes de position syntaxique. Elle les relie alors au développement de la morphologie. Afin de déterminer s'il s'agit de proto-morphèmes ou de morphèmes véritables, elle recherche si les segments des déterminants sont produits par l'enfant dans d'autres contextes. Si ce n'est pas le cas, cela illustrerait une limitation de production de ces segments chez l'enfant et prouverait le statut de morphèmes des *fillers*. Cependant, elle relève dans le langage de l'enfant un certain nombre de segments correspondant à ceux des déterminants dans certains mots de l'enfant. Elle teste alors une dernière condition : dans la mesure où les déterminants se trouvent toujours en position de syllabes faibles, elle observe les autres positions de syllabe faible pour savoir si l'enfant a les mêmes difficultés de production, ce qui illustrerait une limitation de production liée à des contextes phonologiques. Elle relève plus de difficultés de production pour les *fillers* et rejette donc un problème simplement phonologique. Tremblay (2005) conclut de ses observations que le seul statut possible pour les *fillers*, au vu de l'examen des différentes conditions, est celui de proto-morphème, et ce dès le début de leur production. L'utilisation de *fillers* en

position de déterminant serait liée au processus d'acquisition des traits associés à ces derniers. Tremblay précise néanmoins que plus d'observations sont nécessaires pour confirmer cette dernière hypothèse.

Lléo (2001) compare les fonctions des *fillers* en position prénominale chez trois enfants germanophones et trois enfants hispanophones. L'observation de l'évolution de ces éléments la conduit à mettre en évidence un développement continu entre ces éléments et les articles. Elle constate également que les sons produits pour ces *fillers* tendent vers les sons des articles mais également qu'ils sont produits sur le même ton que ces derniers. Elle rejette alors l'idée que ces éléments puissent être uniquement prosodiques et avance leur lien avec le développement morphologique. Les *fillers* sont ainsi considérés comme des morphèmes grammaticaux sous-développés. L'analyse détaillée de l'évolution de ces éléments devant les noms permet également à cette auteure de constater un certain nombre de différences individuelles entre les enfants, même d'une même langue. Lléo (2001) conclut alors que les *fillers* sont un des moyens utilisés par l'enfant pour produire les catégories grammaticales avant l'acquisition du détail de leurs propriétés mais qu'il ne s'agit pas d'un pré-requis pour le développement de ces catégories.

### **3.2.3. Importance de la prise en compte les aspects prosodiques pour décrire le développement du langage et des éléments morphologiques**

Dans l'étude du passage des omissions aux morphèmes grammaticaux libres, un certain nombre d'auteurs s'intéressant au développement phono-prosodique chez l'enfant repèrent des *fillers* et s'interrogent sur leur lien avec le développement de la morphologie. Bien que tous défendent l'importance d'une approche prosodique dans la description du développement du langage chez l'enfant, différents statuts sont accordés à ces éléments, à chaque fois justifiés par l'étude de données longitudinales portant sur quelques enfants et, selon les études, de langue différente (anglais, espagnol, portugais, français). Deux positions sont défendues : le statut d'éléments phonologiques utilisés pour respecter le rythme et l'intonation du groupe, ou le statut d'élément morphologique assurant la transition entre l'omission et la production des morphèmes grammaticaux (proto-morphème). Nous avons vu que dans certaines approches constructivistes du développement des éléments morphologiques, ces deux statuts sont parfois accordés pour les *fillers* à des périodes de développement différentes.

Dans la mesure où ces études s'intéressent au développement phono-prosodique chez l'enfant, les auteurs abordent le développement de la morphologie sous ces deux aspects. En outre, ces auteurs se questionnent sur le statut des *fillers* mais aucun ne montre ce que deviennent les *fillers* par la suite, comment ils disparaissent ou comment ils deviennent progressivement des morphèmes grammaticaux. L'objectif principal de ces différentes études est de mettre en évidence l'importance d'envisager le développement du langage avec une approche phono-prosodique, en se basant ici sur l'étude du développement des éléments morphologiques.

### **3.3. Conclusion sur la description du phénomène des *fillers* pour expliquer l'émergence et l'appropriation des éléments morphologiques**

Parallèlement aux théories qui placent le développement de la syntaxe au cœur du développement langagier ou aux théories qui privilégient une approche fonctionnaliste pragmatique du développement du langage, certains auteurs défendent une approche également fonctionnaliste mais constructiviste et envisagent le développement du langage comme un processus dynamique où chaque développement sur un des aspects langagiers a des effets sur le développement d'un autre aspect. Cette inter-influence contribue ainsi à un développement où la syntaxe, la morphologie, la sémantique, le lexique, ou encore la phonologie sont au même niveau.

Dans la mesure où les études de ces approches abordent les différentes dimensions du langage, nous avons focalisé nos observations sur le domaine qui nous concerne ici, la morphologie. Nous avons ainsi constaté qu'un certain nombre d'études sur ce sujet s'est développé à partir des années 90. Un des axes principaux de ces études est notamment de mettre en évidence la façon dont les développements au niveau du lexique et de la syntaxe influencent l'évolution de la morphologie chez l'enfant. L'objectif sous-jacent est de démontrer comment ces différents développements sont liés les uns aux autres.

Contrairement aux approches sur le développement des aspects syntaxiques ou pragmatiques, le développement des éléments morphologiques n'est pas abordé uniquement en termes de présence ou d'absence mais traité d'un point de vue transitionnel. Ainsi, un certain nombre d'auteurs va s'intéresser à l'apparition progressive des éléments morphologiques dans le langage de l'enfant. Les objectifs des études sont divers : mise en

place des classes de mots avec grammaticalisation de ces derniers, défense d'un modèle constructiviste du développement langagier, influence de la phono-prosodique sur le développement des éléments morphologiques, processus universel du développement morphologique,... Néanmoins, le but commun est de mettre en évidence la continuité du développement du langage.

Tous les auteurs repèrent alors la présence d'éléments additionnels devant les mots lexicaux, des *fillers*, et s'appuient sur la description de ce phénomène pour atteindre leurs objectifs. Bien que leurs buts soient différents, tous ces auteurs appartiennent au même cadre épistémologique et s'opposent aux conceptions innéistes, qui considèrent les *fillers* comme étant déjà des éléments avec des propriétés syntaxiques et morphologiques. Ainsi, l'ensemble des auteurs de ces approches constructivistes vont considérer que ces éléments transitionnels ont un statut qui évolue au cours du développement du langage, sur plusieurs périodes, passant progressivement d'un statut phono-prosodique pré-morphologique à proto-morphologique à un statut morphologique. Ainsi, ces auteurs envisagent les *fillers* comme des éléments permettant à l'enfant de découvrir les différentes propriétés des éléments morphologiques inaccentués situés devant les éléments lexicaux. Pour l'ensemble de ces auteurs, le phénomène des *fillers* est une indication directe d'une construction progressive et multi-aspectuelle des connaissances langagières. Pour les auteurs adoptant des perspectives innéistes, les *fillers* sont liés au développement syntaxique et traduisent la précocité des connaissances morphologiques de l'enfant. Il s'agirait d'éléments ayant en premier lieu des caractéristiques positionnelles reflétant les connaissances des contraintes syntaxiques de la langue et les limitations de performance de l'enfant. Nous n'avons trouvé que peu d'études dans les approches innéistes traitant de phénomènes morphologiques de façon plus détaillée que l'explication des omissions des éléments morphologiques.

Alors que la plupart des auteurs se concentrent sur les aspects formels et pragmatiques du langage pour expliquer l'omission et le développement des morphèmes grammaticaux dans le langage de l'enfant, d'autres soulignent l'oubli d'aspects essentiels dans ce phénomène : les aspects prosodiques. Ainsi, dans les années 90 et 2000, certains auteurs s'appuient sur ce phénomène d'omission des éléments inaccentués en général pour replacer les influences prosodiques et phonologiques au centre de l'acquisition du langage.

Dans la mesure où les éléments morphologiques sont inaccentués, une partie des études portent sur ces derniers. Deux modèles expliquant les omissions dans le langage de l'enfant sont développés successivement, l'un tenant compte des contraintes phonologiques de

la langue, des contraintes rythmiques de production, l'autre basé sur des contraintes prosodiques de production des éléments, de niveau supérieur, les deux proposant des prédictions sur l'omission des éléments langagiers par l'enfant.

Dans leurs analyses des propriétés prosodiques et phonologiques qui expliquent l'omission ou la production des morphèmes grammaticaux, ces auteurs repèrent la présence de formes transitionnelles, *filler syllables*, en lieu et place de ces éléments avant leur production sous forme conventionnelle. Tous les auteurs s'appuient sur leurs observations de ces éléments et de leur évolution pour rejeter les approches innéistes qui considèrent une maturation des compétences linguistiques. Comme pour les omissions, ces auteurs insistent sur les propriétés phonologiques et prosodiques des *fillers* et des morphèmes grammaticaux, seuls capables d'expliquer leur présence. Néanmoins, l'ambiguïté sur le statut des *fillers* reste présente. Ainsi, certains auteurs les associent directement au développement phono-prosodique de l'enfant. Les *fillers* seraient utilisés par l'enfant pour maintenir le rythme des productions adultes. En revanche, d'autres auteurs les relient au développement des éléments morphologiques, décrivant leurs propriétés et contextes d'apparition et justifiant ainsi leur statut de proto-morphèmes. Qu'ils adoptent l'une ou l'autre des positions, les auteurs se focalisent plus sur le passage des omissions à la production de *fillers* que sur celui des *fillers* vers les morphèmes grammaticaux.

L'ensemble de ces études s'inscrivant dans un cadre prosodique, les analyses sont focalisées sur le développement des formes morphologiques en elles-mêmes mais pas sur leur utilisation ou leur fonctionnement. Il s'agit en outre de décrire plus un développement phonologique qu'un développement grammatical. Ainsi, dans cette approche, aucune description de la mise en place des éléments morphologiques n'est proposée.

L'ensemble de ces études met en évidence que dans le cadre des approches considérant le développement progressif des propriétés des unités linguistiques, que ce soit avec une perspective constructiviste ou prosodique, le développement des éléments morphologiques est associé à la présence de formes précurseures, d'éléments transitionnels appelés le plus souvent *fillers*. Cependant, même si ces éléments additionnels sont repérés dans le langage de l'enfant et sont analysés, ils ne sont pas considérés de la même façon, même au sein d'approches ayant la même base épistémologique et la même conception du développement du langage. Ainsi, leur nature, statut et fonction font débat et différentes considérations sont adoptées selon l'approche dans laquelle est envisagée le développement du langage.

## **Chapitre 4 : Intérêt pour le rôle du langage adressé à l'enfant (LAE) dans le développement de la morphologie**

Alors que les approches innéistes isolent le langage de toute autre capacité cognitive ou sociale, les approches fonctionnalistes replacent de dernier au cœur d'une synergie de capacités cognitives, pragmatiques, culturelles. Cependant, aucune correspondance directe n'est étudiée entre le langage que l'adulte adresse à l'enfant et le développement du langage de ce dernier. Les approches interactionnistes vont alors plus loin que les approches fonctionnalistes en accordant un intérêt plus important à l'activité langagière et prennent en compte les effets du langage adressé à l'enfant (dorénavant LAE) sur le développement du langage. Cependant, avec des fondements théoriques différents, diverses analyses des effets du LAE sont proposées, d'études statistiques à des analyses du déroulement des échanges entre l'adulte et l'enfant.

Le langage auquel l'enfant est exposé peut être considéré de différentes manières, selon l'importance qu'on lui accorde. Ainsi, dans les études innéistes ou dans certaines études fonctionnalistes, l'*input* auquel l'enfant est confronté est équivalent à la langue qu'il est en train d'acquérir, telle qu'elle est parlée par les adultes de sa communauté. Dans le cadre des études qui prennent en compte le langage adressé à l'enfant dans le développement du langage, différentes conceptions de ce dernier sont adoptées. Ainsi, le LAE, peut être considéré comme le langage auquel l'enfant est confronté dans ses échanges avec les adultes, dont les propriétés dialogiques ou structurelles, différentes de celles du langage entre adultes, peuvent avoir une incidence positive ou négative sur le développement de certains éléments dans le langage de l'enfant. Mais le LAE peut également être envisagé comme offrant un lieu de communication à l'enfant, avec des réactions spécifiques des deux locuteurs, adulte et enfant, comme des reprises, des corrections, des façons spécifiques d'utiliser certaines structures syntaxiques...

Nous avons vu dans le chapitre 1 la façon dont les approches interactionnistes traitaient de l'impact des échanges entre l'adulte et l'enfant dans le développement de la syntaxe. Aucune étude sur le développement de la morphologie ne proposait le même type d'analyse. Dans les approches à orientation pragmatico-dialogique présentées dans le chapitre 2, nous avons pu constater que le discours de l'adulte était pris en compte pour déterminer les



propriétés discursives et pragmatiques des pronoms utilisés par l'enfant, ou encore comme présenté dans la section 3.1.3.4. du chapitre 3, des *fillers* produits par l'enfant. Nous allons dans ce chapitre nous intéresser aux études traitant plus directement du lien entre le LAE et le développement des éléments morphologiques chez l'enfant. Nous mettrons en évidence que si les approches quantitatives et corrélatives du lien entre LAE et développement du langage chez l'enfant traitent du développement des éléments morphologiques de façon sporadique parmi un ensemble d'aspects, les approches plus qualitatives des échanges entre l'adulte et l'enfant se focalisent essentiellement sur la morphologie verbale liée ou ne proposent pas d'analyse conjointe des productions de l'enfant et de l'adulte.

#### **4.1. Corrélations entre certaines propriétés du LAE et le développement du langage**

Au moment de l'essor des théories innéistes de l'acquisition du langage, inspirées des idées de Chomsky, un certain nombre d'auteurs réagit, notamment par rapport à l'étude du développement du langage indépendamment des interactions verbales que l'enfant peut avoir avec les membres de son entourage, et du rôle de cet environnement comme simple déclencheur de structures déjà présentes. En effet, dans les orientations innéistes, l'enfant ne peut pas développer son langage en s'appuyant sur le langage perçu dans son environnement dans la mesure où ce dernier est le plus souvent fautif, erroné et ne reflète pas toutes les propriétés de la langue. Cette considération pour le langage des adultes entraîne certains auteurs à étudier réellement les propriétés du langage adressé à l'enfant, notamment pour mettre en évidence ses spécificités par rapport au langage entre adultes et invalider l'idée qu'un enfant serait perdu face au langage des adultes. C'est à ce moment que se développent les études sur l'*input*, dans les années 70. Ces études ont deux objectifs principaux : montrer que le langage adressé à l'enfant (LAE) possède des caractéristiques qui lui sont propres et qu'il n'est pas aussi erroné que le propose Chomsky, et mettre en évidence l'influence de ce langage spécifique sur le développement du langage de l'enfant.

##### **4.1.1. Spécificités du langage adressé à l'enfant**

Dans les premières études sur le langage adressé à l'enfant, un des aspects principaux est la description des propriétés de ce dernier, avant d'étudier son influence sur le

développement du langage. Les auteurs évoquent alors l'existence d'un langage spécial mère-enfant, plus simple que langage adulte-adulte aux niveaux syntaxique, sémantique et stylistique (Ervin-Tripp, 1971), nommé alors par certains « motherese » (Furrow, Nelson, Benedict, 1979, p.424) ou pour le français « langage modulé » (Moreau, Richelle, 1982, p.141).

Dans cette perspective, de nombreuses études, réalisées à partir de recueils transversaux de données d'interaction entre adulte et enfant, explorent les différents aspects langagiers du LAE. Pour le français, nous pouvons mentionner par exemple l'étude de Rondal (1983) qui, dans la continuité d'un certain nombre d'études, consacre son premier chapitre à décrire les caractéristiques du langage adressé à l'enfant (LAE) par rapport au langage entre adultes. Il constate que le langage de la mère à l'enfant ne présente pas de modifications particulières au niveau des traits phonologiques segmentaux mais qu'il en présente au niveau des traits phonologiques supra-segmentaux (hauteur tonale plus élevée, plus d'accentuation sur les mots lexicaux...). Puis, à partir d'une approche structurale de la sémantique et de l'indice de diversité lexicale (IDL), il observe que le langage adressé à l'enfant possède une diversité lexicale plus réduite que celui adressé aux adultes ou aux enfants plus âgés, il complète cela en observant la simplicité du vocabulaire maternel : fréquence plus élevée des termes lexicaux les plus courants ou encore beaucoup de mots à référence concrète. Concernant la morpho-syntaxe, Rondal remarque que de façon générale, le langage de la mère à l'enfant est fluide et bien formé sur le plan grammatical, les énoncés sont courts et s'allongent avec l'âge de l'enfant, tout comme la complexité syntaxique (étudié avec l'indice de complexité syntaxique : ICS). Au niveau pragmatique, les actes de parole les plus fréquents sont les requêtes d'information. Enfin, Rondal s'intéresse au *feedback* verbal, il constate des approbations et désapprobations verbales du langage enfantin qui selon lui renforcent positivement ou négativement les productions verbales de l'enfant (au sens behavioriste du terme, Skinner, 1957), il constate également un certain nombre de répétitions, reformulations et corrections explicites des énoncés enfantins.

Dans son ouvrage de synthèse sur les études sur la langue anglaise, Snow (1995) évoque le fait que le CDS : Child Directed Speech, qui correspond au LAE, est différent des conversations entre adultes. Il est plus simple syntaxiquement, plus limité en vocabulaire et en complexité, et plus correct. Toutefois, elle note que par certains aspects, le CDS peut être assez complexe, notamment à cause de la non-simplification des relations entre formes et fonctions.

L'ensemble des auteurs s'intéressant au rôle du LAE dans l'acquisition du langage s'accordent ainsi sur les propriétés spécifiques de ce dernier et s'appuient sur leurs observations pour rejeter l'argument des innéistes sur le caractère erroné et lacunaire de ce dernier.

Après avoir mis en évidence les propriétés formelles, structurelles du LAE, les auteurs de ces études sur l'*input* s'intéressent à son lien avec le langage de l'enfant. Les principales questions qu'ils se posent portent alors sur son universalité, son adaptation aux capacités de l'enfant, ses effets sur les enfants avec des difficultés de développement et enfin, son rôle dans le développement du langage<sup>1</sup>.

Dans la mesure où le LAE est considéré comme pouvant avoir une influence sur le développement langagier de l'enfant, la question qui est souvent posée concerne son universalité : possède-t-il les mêmes propriétés dans les diverses langues et cultures ? Le LAE peut ainsi être très différent d'une culture à l'autre, bien que, comme le propose Snow (1995), des tendances universelles comme l'exagération prosodique ou la simplification se dégagent. Dans la lignée des travaux de Ochs et Schieffelin (1979 et 1995 pour une synthèse de leurs travaux depuis 1979), Nelson et al. (1984) citent l'exemple des Kalulis de Nouvelle-Guinée où aucune simplification syntaxique n'est présente dans le LAE. Ces auteurs notent cependant, à partir de leurs observations sur vingt-cinq dyades mères-enfants anglo-saxonnes, que même à l'intérieur d'une même culture, l'*input* que reçoit l'enfant peut être très différent. Néanmoins, ils remarquent que même si le langage adressé à l'enfant ne comporte pas d'adaptations structurelles particulières, il se distingue dans la plupart des langues du langage entre adultes sur le plan prosodique et intonatif. Selon eux, cette adaptation permet à l'enfant de comprendre que le langage produit lui est adressé.

Du fait de cette non-universalité du LAE, les auteurs de ces études sur l'*input* considèrent l'adoption d'un langage spécifique pour s'adresser à l'enfant comme un des facteurs pouvant faciliter l'acquisition du langage, mais pas comme un facteur déterminant. Nelson et al. (1984) soulignent néanmoins qu'une privation totale d'*input* et de conversation peut entraver l'acquisition du langage.

---

<sup>1</sup> Pour une synthèse sur les problématiques et idées principales de ces approches quantitatives de l'*input*, se référer à Gallaway et Richards, 1994 (dont l'article de Snow) et à Snow, 1995.

D'autres auteurs, considérant que l'environnement de l'enfant ne peut pas se réduire aux seules productions langagières de l'adulte mais doit s'étendre aux aspects culturels et sociaux, évoquent la non-universalité du LAE notamment par rapport aux normes langagières propres à chaque communauté (Lieven, 1994 ; Ochs, Schieffelin, 1995)<sup>1</sup>.

Tous les auteurs défendant une prise en compte du langage adressé à l'enfant dans l'étude du développement langagier soulignent l'adaptation de ce dernier aux capacités linguistiques de l'enfant, aux différents niveaux langagiers. Cette adaptation aux enfants semble avoir pour but de faciliter leur développement langagier. Ainsi, de nombreuses études mettent en évidence qu'un *input* linguistique trop complexe n'est pas corrélé positivement avec le développement langagier de l'enfant, il doit correspondre aux aspects sur lesquels l'enfant tâtonne pour être efficace (Furrow, Nelson, Benedict, 1979 ; Nelson et al., 1984 ; Rondal, 1983). Pour expliquer cette adaptation, Rondal (1983) reprend et explique l'idée de l'hypothèse conversationnelle de Snow (1977) : les adultes qui s'adressent à l'enfant suivent le modèle conversationnel tel qu'il apparaît entre adultes ce qui justifie certaines adaptations de langage.

L'explication de cette adaptation est perçue différemment selon les auteurs. Rondal (1983) évoque l'hypothèse d'un enseignement implicite de la langue. Il fait remarquer que certains aspects du langage parental, comme le décalage général entre le niveau formel du langage des parents et celui de l'enfant, ou encore les aspects pragmatiques et de *feedback* verbal du langage parental, ne peuvent s'expliquer que par une volonté d'apprendre à l'enfant le langage de la communauté. Cette hypothèse est rejetée par un certain nombre d'auteurs qui explique cette adaptation par la situation de communication, qui implique un échange entre un locuteur expérimenté et un locuteur novice (Newport et al., 1977 ; Pine, 1994). Cette dernière approche est largement adoptée à l'heure actuelle.

Les caractéristiques du LAE évoluent en fonction du développement langagier de l'enfant. Dans la plupart des études, les enfants observés sont donc choisis en fonction de leur âge mais également en fonction de leur niveau de langage, afin de pouvoir dégager des résultats homogènes sur les effets de LAE (Furrow, Nelson, Benedict, 1979).

Certains auteurs confirment cette adaptation au niveau langagier de l'enfant (et pas à son âge) en observant les propriétés du langage adressé à des enfants avec un handicap mental ou langagier (Rondal, 1983 ; Snow, 1995). Snow (1995) constate néanmoins que cette

---

<sup>1</sup> Pour une présentation de cette approche, se reporter à la section 4.1.5.

adaptation des parents n'est pas toujours la plus appropriée, principalement dans les cas où l'enfant rencontre des difficultés pour entrer dans la situation de communication. Le LAE a par conséquent moins d'effets sur le développement du langage chez ces enfants<sup>1</sup>.

D'autres auteurs poussent leurs observations plus loin en décidant d'analyser plus précisément les variables qui influencent le langage adressé à l'enfant. Creteur et Moreau (1989) réalisent ainsi une étude expérimentale portant sur quarante dyades parent-enfant où elles contrôlent les différentes variables comme le sexe du parent, le sexe de l'enfant, l'âge de l'enfant (1 an 8 mois et 3 ans 9 mois), et le type de jeu (poupées, voitures ou cubes). Elles décrivent pour chaque situation les propriétés lexicales, morpho-syntaxiques et discursives du langage parental. Ces auteures mettent en évidence une grande influence de la situation de jeu sur le langage adressé à l'enfant, différente selon l'âge de l'enfant. Elles observent également, dans une moindre mesure, des différences selon le sexe du parent, de l'enfant et de l'âge de l'enfant. Elles soulignent alors l'implication méthodologique de ces résultats sur les effets de la situation de jeu pour les études sur l'*input*.

Dans la même perspective, Hoff (2010) décide d'étudier l'inverse, c'est-à-dire les variables susceptibles d'influencer le langage de l'enfant. A partir de deux études expérimentales où elle contrôle les variables contextuelles et du partenaire conversationnel, cette auteure met en évidence des effets significatifs de ces deux variables sur le langage de l'enfant. Ce dernier produit un vocabulaire plus riche et continue plus souvent les topics dans les situations de lectures de livres illustrés et quand il est en interaction avec sa mère (par rapport à une conversation avec des enfants plus âgés). Ne constatant pas de différences individuelles entre les enfants, Hoff (2010) conclut à la systématité des effets contextuels sur les formes du langage de l'enfant et souligne alors les implications théoriques et pratiques du rôle du contexte de la conversation entre un enfant et sa mère. Cette auteure rejoint alors l'idée que la compétence langagière ne peut être reflétée que par un ensemble varié de performances langagières.

L'ensemble des auteurs de ces approches quantitatives sur l'*input* s'accordent donc à dire que le LAE est un des facteurs pouvant aider l'acquisition du langage, dans la mesure où ce dernier est adapté aux capacités langagières de l'enfant. Les premières études sur l'*input*

---

<sup>1</sup> Se référer à l'article de Bocéréan et al., 2010, pour une étude comparative de l'usage des répétitions par des adultes s'adressant à des enfants normaux et à des adolescents polyhandicapés.

étaient ainsi principalement centrées sur la description de la façon dont l'adulte parle à l'enfant.

#### **4.1.2. Influence du LAE sur le développement du langage : études statistiques sur l'*input***

Afin de démontrer et de mesurer les effets du langage adressé à l'enfant sur le développement de son langage, les auteurs de cette approche quantitative sur l'*input* cherchent à établir des corrélations entre certaines propriétés du LAE et le développement de certains aspects langagiers de l'enfant. La principale méthode consiste à mesurer le développement de l'enfant entre un moment T1 et un moment T2, puis à observer les caractéristiques du LAE au moment T1 et de les comparer à celles du langage de l'enfant en T2. La majorité des études s'appuient sur des données de groupes d'enfants, pris à un même moment du développement langagier. Le principal aspect étudié est la grammaire de l'enfant (structuration des phrases, des syntagmes, morpho-syntaxe).

Cet objectif apparaît très clairement dans l'étude de Furrow, Nelson, Benedict (1979). En réaction à l'étude de Newport et al. (1977) qui concluent de leurs observations qu'aucun effet ne peut être mis en évidence entre le langage adressé à l'enfant et le développement du langage, Furrow, Nelson et Benedict (1979) soulignent que la méthode utilisée comporte des biais. Ils proposent alors une étude où le lien entre le niveau de l'enfant et le moment où le LAE a des effets est, selon eux, mieux appréhendé.

Ils basent leurs observations sur sept enfants anglophones, enregistrés à leur domicile pendant des séances d'une heure, en interaction avec leur mère, tous à l'âge de 1 an 6 mois et à 2 ans 3 mois, et tous au même stade de développement au début de l'étude. Ces auteurs contrôlent les variables comme le sexe de l'enfant, son niveau de développement langagier, la situation familiale et socio-économique, afin de minimiser les différences individuelles au niveau du langage des enfants et des influences sur le langage des mères. Le langage des mères et celui des enfants sont étudiés séparément.

Cette étude est basée sur l'idée que le développement du langage est reflété par les formes produites par l'enfant. Ainsi, après une sélection des énoncés pertinents pour l'analyse, des mesures sur les aspects sémantiques et syntaxiques sont réalisées sur le LAE aux deux moments d'observation. Les auteurs calculent pour cela des fréquences d'apparition

des types de phrases produites (déclaratives, impératives...), des éléments utilisés (noms, pronoms, verbes,...) et des morphèmes grammaticaux (temps verbaux, pluriels, possessifs, prépositions...). Le langage des enfants est quant à lui évalué à 2 ans 3 mois en procédant à des mesures de différents aspects comme la longueur des énoncés, ou le nombre de verbes, de noms et d'auxiliaires par énoncé. Les effets du « motherese » sur le développement du langage sont évalués en calculant les coefficients de corrélation entre les mesures obtenues sur le langage de la mère à 1 an 6 mois et à 2 ans 3 mois et le langage de l'enfant à 2 ans 3 mois.

Avec leurs résultats, Furrow, Nelson et Benedict (1979) défendent l'idée de l'influence du langage de la mère sur l'acquisition du langage en mettant en évidence un certain nombre de corrélations positives, comme par exemple, entre la production de questions fermées chez la mère quand l'enfant a 1 an 6 mois et la production d'auxiliaires par l'enfant à 2 ans 3 mois (coefficient de 0.85). Néanmoins, ces auteurs ne prennent en compte que les corrélations obtenues entre le langage des mères quand l'enfant a 1 an 6 mois et celui des enfants à 2 ans 3 mois car leurs analyses statistiques leur permettent de supposer qu'il y a plus de relations entre le langage de la mère à un moment T1 et celui de l'enfant à un moment T2 qu'entre le langage des deux interlocuteurs pris au même moment. Ils concluent que les caractéristiques de l'*input* qui favorisent l'acquisition sont celles qui sont simples pour l'enfant, les caractéristiques complexes (sémantiques et syntaxiques) étant en corrélation négative avec le développement langagier de ce dernier.

Rondal (1983) réalise le même type d'étude corrélatrice sur les effets des modifications prosodiques ou rythmiques sur l'attention de l'enfant francophone et sur la reconnaissance des mots. Cet auteur constate ainsi que les mots isolés ou en fin d'énoncés sont mieux perçus par l'enfant et ont donc une plus grande probabilité d'être imités. Il met également en évidence qu'une morpho-syntaxe simple dans le langage adressé à l'enfant lui permet de développer plus rapidement cet aspect langagier.

La majorité des premières études sur les effets du LAE consiste en approches quantitatives des aspects du langage et en calcul de corrélations entre le langage de la mère et celui de l'enfant, à deux moments successifs. Elles portent également sur des aspects généraux du langage sans se concentrer sur des influences particulières. Rapidement, ces observations se sont révélées insuffisantes pour certains auteurs et le besoin d'analyses plus qualitatives des effets du LAE s'est fait ressentir, ainsi que la nécessité de cibler les observations sur des aspects plus précis. Ainsi, en complément des corrélations quantitatives,

la dimension discursive de la communication, de la conversation entre l'adulte et l'enfant a été prise en compte et des observations plus pragmatiques sur le LAE et sur ses effets se sont développées.

#### **4.1.3. Effets de l'*input* dans la communication entre l'adulte et l'enfant**

Nelson et al. (1984) rappellent le débat existant entre ceux qui affirment que peu des ajustements du langage de l'adulte sont utiles au développement du langage de l'enfant et ceux qui avancent que la structuration simplifiée du langage des adultes facilite l'acquisition du langage. Afin de faire le point sur ces positions, ces auteurs présentent trois expérimentations menées sur vingt-cinq dyades mère-enfant anglo-saxonnes quand l'enfant a 22 mois puis 27 mois. Ils réalisent différentes mesures du développement langagier de l'enfant entre les deux périodes et calculent différentes corrélations avec les caractéristiques du langage de la mère. Ils mettent ainsi en évidence que selon les aspects, les corrélations sont positives (comme pour l'utilisation des auxiliaires) ou négatives (comme pour l'adaptation de la longueur d'énoncé). Une troisième série d'observations sur des corrélations entre le langage de la mère et l'évolution générale de l'enfant sur un plan syntaxique les amène à conclure que si l'on étudie le rapport entre le LAE et le langage de l'enfant d'un point de vue global et quantitatif, les ajustements de l'adulte semblent n'avoir qu'un lien faible avec le développement langagier de l'enfant.

Ces auteurs rejettent alors l'étude des influences de l'*input* du seul point de vue quantitatif global et suggèrent de prendre en considération la situation de communication. Ils observent alors le type de réponses immédiates que la mère fait aux productions de l'enfant, et leur effet sur le développement syntaxique de son langage. Nelson et al. (1984) constatent ainsi que seules les reformulations simples et les continuations de topic sont corrélées positivement avec le développement langagier de l'enfant et qu'il s'agit donc de facteurs facilitant l'acquisition du langage.

Néanmoins, ces auteurs relèvent un certain nombre de différences dans la répartition des différents types de réactions selon les mères et notent que les enfants progressent tout de même. Nelson et al. (1984) rejettent alors le rôle important accordé jusque là aux fréquences des structures dans l'*input* et mettent en avant le rôle plus important de l'utilisation de ces structures dans la conversation. Ces auteurs introduisent la notion de « Rare events », c'est-à-dire que peu importe que la structure soit fréquente dans l'*input*, ce qui compte est qu'elle soit



présentée à l'enfant, même peu souvent, d'une façon suffisamment adaptée à son niveau, pour qu'il parvienne à traiter l'information nouvelle que l'adulte lui propose. Ces auteurs concluent que pour que l'*input* ait un effet, il doit être en accord avec un certain nombre de paramètres, comme le niveau de développement langagier de l'enfant, la situation discursive, ou encore les stratégies de l'enfant. Ils avancent également que les adaptations communes à toutes les cultures, comme l'ajustement du rythme, l'intonation et l'accentuation, peuvent être importants mais seulement comme des catalyseurs positifs – dans la mesure où ils ne sont pas trop exagérés – qui facilitent la communication entre l'enfant et l'adulte.

Nelson et al. (1984) rappellent alors que le développement du langage est lié à une combinaison de paramètres à prendre en compte outre les propriétés de l'*input*, comme les structures linguistiques ou cognitives présentes antérieurement chez l'enfant ou la capacité d'attention de l'enfant, et qui entrent en jeu dans le déroulement de la conversation et permettent une attention et un traitement de l'*input* par l'enfant.

Tomasello et Todd (1983) mettent alors en évidence à l'aide d'analyses corrélatives le lien entre la quantité importante de temps d'attention conjointe entre la mère et l'enfant et le développement du vocabulaire chez l'enfant. Ces auteurs (1986) complètent cette analyse avec deux études, une sur des productions en contexte naturel et une sur des productions en contexte expérimental, avec un plus grand nombre d'enfants. Leur but est de mettre en évidence que les échanges linguistiques entre la mère et l'enfant sont facilités dans les épisodes d'attention conjointe, mais également que la façon dont la mère fait référence à un objet, selon des critères attentionnels, peut avoir un effet sur le développement du lexique chez l'enfant : si l'objet est nommé dans les épisodes d'attention conjointe, cela favorise l'acquisition de ce mot par l'enfant.

Dans leur première étude, ils comparent dans un premier temps des caractéristiques du langage de la mère et de l'enfant (nombre de mots par minute, nombre de tours de parole, nombre de mots, nombre d'objets étiquetés,...) dans les épisodes d'attention conjointe et dans ceux où la mère attire l'attention de l'enfant, quand les enfants ont 15 mois et quand ils ont 21 mois. Ils constatent que dans les deux tiers du temps, l'enfant et la mère sont dans des épisodes d'attention conjointe. Dans ces derniers, l'enfant et la mère parlent plus, les conversations sont plus longues. Ils observent également que dans ces épisodes, trois façons sur quatre de référencer à un objet par la mère sont corrélées positivement avec une augmentation de la taille du vocabulaire chez l'enfant, contre une seule pour les passages où la mère redirige l'attention de l'enfant. Ces auteurs concluent alors à un soutien du

développement du langage chez l'enfant par ces épisodes d'attention conjointe : les références aux objets qui suivent le focus attentionnel de l'enfant facilitent l'acquisition du lexique. Une étude expérimentale d'apprentissage lexical confirme leur résultat. Nous avons vu dans le chapitre 2 la façon dont ces études ont conduit Tomasello à adopter par la suite une approche basée sur l'usage mais dans laquelle il ne propose plus d'analyse quantitative du lien entre LAE et langage de l'enfant.

#### **4.1.3.1. Etude des réactions de l'adulte aux productions de l'enfant**

Après des études générales des corrélations entre caractéristiques du LAE et développement du langage, la plupart des études corrélatives sur l'*input* s'orientent vers des aspects plus pragmatiques en complétant les études corrélatives générales avec l'observation du type de réponses fournies par l'adulte à l'enfant, selon les productions de ce dernier, et de leurs effets sur le développement du langage. Le but est de montrer qu'il existe dans le LAE des reprises correctives du langage de l'enfant lui permettant d'accéder aux structures appropriées.

Demetras, Post et Snow (1986) soulignent que beaucoup d'études réalisées jusque là sur le LAE ne tiennent pas compte de l'aspect de la communication. Ils font remarquer qu'avant de maîtriser les structures de la langue, l'enfant est capable de communiquer et de percevoir les effets de ses paroles et de ses gestes sur son interlocuteur. Ils avancent alors qu'il est essentiel de tenir compte des différents types d'*input* que l'adulte adresse à l'enfant selon les productions de ce dernier si l'on veut mieux comprendre les effets du LAE sur le langage de l'enfant. Cette idée sera à l'origine d'un certain nombre d'études, encore menées à l'heure actuelle.

A partir de l'observation de quatre dyades anglo-saxonnes mère-enfant, avec des enfants âgés d'environ deux ans, Demetras, Post et Snow (1986) décident d'analyser le type de *feedback* que la mère produit (explicite, implicite, positif ou négatif) selon que l'énoncé précédent de l'enfant est bien ou mal formé. Leurs analyses consistent principalement en calculs de fréquences d'apparition des différents types de réactions adultes selon les contextes. Ces auteurs constatent que le *feedback* explicite est très peu fréquent, et ce peu importe que l'énoncé de l'enfant soit correct ou non. En revanche, le *feedback* implicite est le plus utilisé par la mère et il diffère selon les énoncés de l'enfant. Si ces derniers sont bien formés, le *feedback* implicite sera positif, la mère continuera la conversation. Dans le cas où

les énoncés de l'enfant sont mal formés, le *feedback* implicite de la mère est cette fois-ci beaucoup plus souvent négatif, c'est-à-dire qu'il entraîne un ralentissement ou un arrêt dans le déroulement de la conversation et consiste le plus souvent en questions de clarification. Ces auteurs avancent alors que cette différence de réaction de la mère peut donner à l'enfant des indications sur le fait que ses énoncés sont bien ou mal formés.

Néanmoins, Demetras, Post et Snow (1986) soulignent que leur étude est principalement quantitative et qu'il serait intéressant d'observer dans quels contextes le *feedback* a plus d'effets sur le langage de l'enfant, notamment lorsqu'il se situe dans la zone de développement de l'enfant. Ces auteurs suggèrent également la nécessité de recourir à des études expérimentales pour tester l'influence des *feedbacks* positifs et négatifs et pour confirmer leurs résultats sur un plus grand nombre de dyades (Saxton et al., 1998). Bien qu'allant plus loin que les simples études corrélatives entre le langage de l'enfant et celui de l'adulte, ces auteurs suggèrent la possibilité d'aller plus loin dans l'étude qualitative des effets mutuels entre langage de l'enfant et de l'adulte.

#### **4.1.3.2. Effets des réactions de l'adulte sur le langage de l'enfant : importance du *feedback* négatif dans le développement de la grammaire**

Un des objectifs sous-jacents des auteurs sur l'*input* parental est de mettre en évidence que l'enfant a la capacité d'identifier et d'exploiter certaines informations spécifiques de l'*input*, ce qui est souvent rejeté par les études innéistes encore à l'heure actuelle. De nombreuses études quantitatives sur le fonctionnement des reprises de l'enfant et de l'adulte dans le dialogue se développent alors pour montrer l'influence des productions de l'enfant sur le discours de l'adulte et notamment sur ses reprises mais également pour mettre en évidence l'effet de ces reprises sur les productions de l'enfant. Deux axes se dessinent dans les études : la mise en évidence de l'influence des reprises de l'adulte sur le développement du langage de l'enfant à court et long terme, et la démonstration que l'enfant réagit aux reprises de l'adulte.

Sur la base des résultats sur la production de *feedback* négatif après les erreurs grammaticales de l'enfant (Demetras, Post, Snow, 1986), de nombreuses études tentent de montrer l'impact des différents types d'*input* sur les productions de l'enfant. Ces études vont alors se centrer sur des éléments particuliers des aspects du développement du langage – la plupart du temps morphologiques – et être ainsi plus spécifiques que les premières études sur

le développement morphologique, syntaxique ou sémantique en général ne l'étaient (Farrar, 1990, 1992 ; Richards, 1990 ; Saxton, Kulcsan et al., 1998 ; Saxton, Backley et al, 2005).

Farrar (1990, 1992) décide d'observer l'impact des réactions de l'adulte sur la production des morphèmes grammaticaux chez l'enfant. Néanmoins, comme il le précise lui-même (1992), ses résultats portent sur les effets de l'*input* sur le développement du langage et ne décrivent en rien l'acquisition de ces éléments. Son objectif est de déterminer les types de reformulations de l'adulte qui aident le plus l'enfant à acquérir le langage. Ses études complètent directement celle de Demetras, Post et Snow (1986) dans la mesure où il observe quelles sont les réactions de l'enfant aux différents *feedback* proposés par l'adulte. Les deux études de Farrar sont complémentaires.

Il commence ainsi par calculer des corrélations entre le type de réactions de l'adulte à un moment T1 et les productions de l'enfant à un moment T2 afin de déterminer quelles sont les réactions de la mère qui facilitent l'acquisition du langage (1990). Pour cela, il observe douze dyades mère-enfant, anglophones, filmés pendant une heure dans une situation de jeu au domicile de l'enfant, à 1 an 10 mois et 2 ans 4 mois. Après avoir relevé les énoncés de la mère et de l'enfant contenant des morphèmes grammaticaux (selon la liste proposée par Brown, 1973) dans les données obtenues à ces deux âges, Farrar classe les réactions de la mère en quatre types : reformulations, expansions, continuation du topic ou changement du topic. Il mesure ensuite l'évolution du développement des morphèmes grammaticaux chez l'enfant entre les deux périodes (par leurs fréquences d'apparition dans les syntagmes nominaux et verbaux et par la longueur moyenne d'énoncé). Il réalise ensuite des corrélations entre le type de réaction chez la mère et l'imitation du morphème grammatical utilisé par l'enfant, d'une part au même moment pour avoir une idée des relations pouvant exister entre les deux mais d'autre part entre le type de réactions chez la mère quand l'enfant a 1 an 10 mois et l'utilisation par l'enfant des morphèmes grammaticaux concernés à 2 ans 4 mois. Dans ce dernier cadre, Farrar constate des corrélations positives quand l'adulte a proposé des reformulations. Néanmoins, il constate également des différences d'influence selon les morphèmes. Il souligne que les reformulations de l'adulte sont les réactions qui facilitent le plus l'acquisition de certains morphèmes grammaticaux mais que d'autres facteurs entrent en jeu, comme l'accessibilité linguistique ou encore les propriétés perceptuelles du morphème grammatical.

Farrar (1992) réalise ensuite une étude plus qualitative lui permettant de renforcer son résultat précédent sur l'influence plus importante du *feedback* négatif (reformulations). Il

observe les différents types de réactions de l'enfant par rapport aux réactions de l'adulte suite à une production erronée de l'enfant. Il se base pour cela sur les mêmes données qu'en 1990 mais il ne prend que les corpus obtenus à la première session, c'est-à-dire quand les enfants avaient presque deux ans. Il quantifie les quatre types de réactions des mères et quantifie également les trois types de réactions des enfants, à savoir imitation de l'énoncé proposé par la mère, reprise de son propre énoncé sans correction ou continuation de la conversation sans reprise. Il observe ensuite le type des réactions de l'enfant en fonction de celles de la mère. Il constate que l'enfant imite plus après les reformulations correctives de la mère, donc après du *feedback* négatif qu'après des reprises non correctives, positives. Une comparaison avec les répétitions exactes de la mère lui permet de démontrer que l'enfant réagit au *feedback* négatif et pas juste à l'imitation de la mère. Farrar (1992) arrive à la même conclusion que Demetras, Post et Snow (1986) sur le rôle facilitant du *feedback* négatif mais souligne que des études sur d'autres aspects grammaticaux seraient nécessaires pour confirmer ce résultat.

Farrar (1992) fait remarquer que bien que ces études permettent de mettre en évidence que l'enfant est sensible au *feedback* négatif dans la mesure où celui-ci semble avoir un impact sur ses productions, ces résultats ne permettent pas de savoir si cela entraîne des changements permanents sur la grammaire de l'enfant. Il évoque alors le besoin d'études longitudinales pour répondre à cette question, ce qui sera en partie réalisé par Saxton, Kulcsan et al. (1998) poursuivi par Saxton, Backley et al. (2005).

Cette hypothèse de l'influence du *feedback* négatif sur le développement des aspects grammaticaux du langage devient centrale dans les études sur l'*input* et alimente le débat entre les innéistes, qui prônent la non existence de reprises correctives dans le langage de l'adulte, et ceux défendant le rôle de l'*input* langagier. Clark et Chouinard (2000), Chouinard et Clark (2003) poursuivent l'objectif de Farrar de démontrer qu'il existe des reprises correctives dans le langage de l'adulte adressé à l'enfant (contrairement à ce qu'affirment les innéistes), mais surtout que l'enfant est sensible à ces reprises. Ces auteurs basent leurs observations sur des données longitudinales de plusieurs enfants afin de comparer l'évolution des propositions de l'adulte selon l'âge et l'évolution de l'enfant. Suite aux résultats obtenus sur le *feedback* négatif, ces auteurs concentrent leurs observations sur les reformulations de l'adulte, qui appartiennent à cette catégorie. Elles comparent ainsi la proportion de reformulations après les énoncés erronés et corrects de l'enfant (aux niveaux lexicaux, morphologiques, syntaxiques et phonologiques) sur chaque tranche d'âge (quatre périodes de six mois entre 2 et 4 ans) et constatent que celles-ci sont plus présentes après les énoncés

erronés mais également chez les enfants les plus jeunes. Elles établissent alors une corrélation entre la diminution de propositions de correction de l'adulte et l'évolution langagière de l'enfant. Clark (2006) montre en outre que l'adulte reformule de façon équivalente les erreurs lexicales, syntaxiques et morphologiques de l'enfant.

Clark et Chouinard (2000), Chouinard et Clark (2003) et Clark (2006) cherchent ensuite à montrer que l'enfant est sensible à ces reformulations. Elles constatent que l'enfant propose parfois une réaction explicite d'acceptation ou de rejet de ce que l'adulte a reformulé, bien que cela ne représente pas la majorité des cas. Selon ces auteures, cela prouve que l'enfant accorde une attention aux reformulations de l'adulte, ce qui est la condition essentielle pour affirmer le rôle de ces reprises dans le développement du langage.

Laakso et Soininen (2010) réalisent une étude plus spécifique sur les réactions des mères, qui initient une réparation/correction, aux erreurs d'enfants de 3 ans, et plus particulièrement sur les questions. Ces auteurs constatent que dans les séquences de correction composées de trois tours de parole – énoncé erroné de l'enfant/ initiation de correction par la mère/ réponse de l'enfant – les enfants de 3 ans répondent dans plus de 90% des cas aux propositions de leur mère. Ces auteurs mettent ainsi en évidence la particularité des conversations adulte-enfant par rapport aux conversations entre adultes, et le rôle des réactions des mères dans le développement du langage.

L'ensemble de ces auteurs conclut que les reformulations, donc le *feedback* négatif, sont essentielles dans l'acquisition du langage dans la mesure où elles offrent à l'enfant les modèles conventionnels des structures qu'il ne parvient pas encore à employer. Clark (2006) souligne également que les reprises de l'adulte permettent de maintenir l'échange entre l'adulte et l'enfant.

Clark et Chouinard (2000) évoquent alors la possibilité d'une nouvelle perspective pour l'étude de l'acquisition du langage qui accorderait aux reformulations un rôle central. C'est cette perspective qui a été adoptée en linguistique dans les années 70 avec les études de Lentin ou de François.

#### **4.1.3.3. Effets à long terme du *feedback* négatif sur le développement de la grammaire**

Après la démonstration de l'influence à court terme de l'*input* négatif sur les productions de l'enfant, l'objectif de certains auteurs est d'en démontrer les effets à long terme, comme suggéré par Farrar (1992), de façon expérimentale, comme l'avait suggéré Demetras, Post et Snow (1986), et ce afin de renforcer cette hypothèse de rôle du *feedback* négatif sur le développement du langage de l'enfant.

Saxton, Kulcsan et al. (1998) soulignent que peu d'études allant dans ce sens sont développées à leur époque et que cela est nécessaire pour répondre aux théories innéistes qui ne cessent de remettre en cause cette hypothèse. Leur objectif est donc de contrôler de façon expérimentale les effets de l'*input* négatif par rapport à l'*input* positif sur une période de cinq semaines. Pour cela, ces auteurs mettent en place une expérimentation sur vingt-six enfants anglophones d'environ quatre ans, testés dix fois sur cinq semaines. Dans les phases d'entraînement, il s'agit de leur présenter deux verbes inventés, considérés comme irréguliers au passé, sous leur forme de base et sous la forme du présent progressif. Toutes les trois sessions, il est demandé à l'enfant de décrire une situation qui implique l'usage de ces verbes au passé. Pour un des verbes, l'*input* fourni après les productions de l'enfant est positif, pour l'autre négatif. Les auteurs décident ainsi de contrôler les variables de l'*input* afin de mieux les tester. En outre, à la fin des cinq semaines, douze enfants sur les vingt-six sont confrontés à une tâche de jugement de grammaticalité sur la forme de ces verbes. Saxton, Kulcsan et al. (1998) observent les réactions de l'enfant pour ces deux verbes suite aux différentes réactions de l'adulte. Ils constatent que l'enfant reprend plus souvent de façon correcte le verbe lorsque l'adulte propose un *feedback* négatif et qu'au bout de cinq semaines, il a en outre une meilleure intuition sur la forme au passé de ce dernier. Ces auteurs avancent alors que les effets de l'*input* négatif ne sont pas éphémères mais qu'ils produisent des effets à long terme.

Afin d'élargir ces résultats, Saxton, Backley et al. (2005) réalisent une étude qui se rapproche de celle de Farrar (1990). Ils tentent de mettre en évidence des corrélations entre l'*input* négatif présent chez la mère et l'évolution grammaticale de l'enfant. Comme Farrar (1992) l'avait suggéré, ces auteurs décident de s'intéresser au développement de différents aspects grammaticaux dans le langage de l'enfant, et pas juste des morphèmes grammaticaux. Pour cela, ces auteurs décident de s'intéresser à treize erreurs grammaticales chez l'enfant

(syntaxique, morphologique sur le nom ou le verbe ou de morphologie libre) en s'appuyant sur douze dyades mère-enfant, anglophones, filmées dans des situations de la vie quotidienne. Les enfants sont âgés d'environ deux ans à la première session d'observation et sont de nouveau observés douze semaines plus tard. La première étape est de mesurer l'évolution grammaticale de l'enfant en longueur moyenne d'énoncé et en fréquences d'apparition des différents morphèmes entre les moments T1 et T2. Ces auteurs mesurent ensuite les fréquences des différents types d'*input* (positif ou négatif) à ces mêmes moments. Comme Farrar (1990), ces auteurs mettent en évidence une corrélation entre l'*input* négatif en T1 et le développement de certains aspects de la grammaire de l'enfant en T2. Saxton, Backley et al. (2005) dégagent de leurs observations que seul l'*input* négatif est corrélé à une évolution de la grammaire chez l'enfant à long terme, mais que cela ne concerne que quelques aspects.

Ces auteurs, comme Saxton, Kulcsan et al. (1998), concluent que l'*input* négatif, qui peut faciliter l'acquisition de la grammaire chez l'enfant, est un des facteurs pouvant influencer l'acquisition du langage.

Dans un cadre de psycholinguistique développementale, un certain nombre d'études sur la compréhension précoce se développent également pour évaluer le rôle de l'*input* sur le développement du langage, et notamment dans le but de montrer que l'enfant est sensible à certains aspects de l'*input*, qui permettent l'apprentissage du langage. Hirsh-Pasek et Golinkoff (1996), par exemple, rapportent un certain nombre d'études expérimentales (regarde préférentiel, tests de compréhension par manipulation de marionnettes,...) réalisées dans ce domaine qui mettent en évidence que l'enfant est sensible à différents types d'*input* (prosodique, phonologique, syntaxique) et que la compréhension chez l'enfant est un des moyens le conduisant à la construction mentale du langage.

#### **4.1.4. Conclusion sur l'étude du développement morphologique dans ces études sur l'*input***

Plus ciblée que les premières études sur le LAE, l'ensemble de ces études sur l'*input* montre un certain intérêt pour les aspects grammaticaux, syntaxiques et morphologiques, du



développement du langage<sup>1</sup>. Néanmoins, aucune d'elles n'aborde réellement le développement des éléments morphologiques. Le développement des aspects morphologiques est étudié dans le cadre de leur apparition en lien avec des effets de l'*input* parental. Ainsi, les mesures réalisées présentent l'évolution de l'enfant dans la production de ces derniers, mais ne mettent pas en évidence le déroulement de cette acquisition. Aucune description des phénomènes pouvant être liés à cette acquisition, comme celui des *fillers*, n'est mentionné. Il s'agit de donner des points de repère dans les progrès de l'enfant au niveau grammatical. Farrar (1992) justifie son choix de travailler sur les morphèmes grammaticaux par le fait que cet aspect est souvent utilisé par les nativistes pour invalider l'hypothèse d'une influence de l'*input* sur le développement du langage. Il souhaite donc travailler sur les mêmes phénomènes pour renforcer d'autant plus sa position. L'étude de la morphologie est alors réalisée dans un but plus général d'illustration d'un phénomène particulier, en l'occurrence ici des effets du LAE sur le développement du langage.

Des études sur l'acquisition de la morphologie chez des enfants bilingues sont également réalisées afin de mettre en évidence, outre les effets généraux liés à la langue, le rôle des propriétés langagières de l'*input* parental, en plus du contact de deux langues, dans le développement morphologique chez ces enfants (Paradis, Navarro, 2003).

Bien que replaçant le développement du langage dans la perspective de la communication entre l'adulte et l'enfant, toutes ces études sur l'*input* évoquent le développement du langage d'un point de vue structurel, formel, mais aucune ne mentionne le développement des aspects pragmatiques dans l'interaction entre l'adulte et l'enfant. Depuis un certain nombre d'années, ce phénomène est pris en compte dans des approches plus pragmatiques et dialogiques<sup>2</sup>.

Les aspects communicationnels dans ces études restent souvent l'objet d'études quantitatives et corrélatives. Outre les études de Tomasello et al. (1983, 1986) sur le rôle de l'attention conjointe dans le développement du lexique, la dimension pragmatique dans le développement du langage de l'enfant est de plus en plus envisagée dans ces études sur l'*input*. Ainsi, Rosenthal et Snow (1998) réalisent une étude corrélative pour mettre en évidence le lien entre une situation de communication où il y a attention conjointe entre l'adulte et l'enfant et le développement de la grammaire. Bien qu'il s'agisse toujours

---

<sup>1</sup> Se référer aux ouvrages de Gallaway et Richards (1994) et de Snow (1995) pour une synthèse sur l'évolution des ces études depuis les années 70.

<sup>2</sup> Se reporter au chapitre 2 pour une présentation de ces approches.

d'analyses de corrélations, cela laisse entrevoir le développement d'études plus dialogiques et pragmatiques dans ce cadre d'études sur l'*input*.

Cela s'illustre notamment dans l'étude de Clark (2006, 2010). Cette auteure propose une étude sur l'acquisition de la signification des mots dans le langage de l'enfant et le rôle de l'interaction avec l'adulte dans cette dernière. Elle observe alors des séquences conversationnelles entre l'enfant et l'adulte afin d'analyser l'impact des différentes façons de présenter les mots par l'adulte sur le langage de l'enfant. Afin de compléter ses résultats, elle rapporte tout de même des études expérimentales menées sur la façon dont l'enfant infère la signification des mots.

D'autres études sur le développement des aspects pragmatiques des éléments morphologiques dans le langage de l'enfant se développent également depuis quelques années. Rozendaal et Baker (2010) étudient ainsi le développement des aspects pragmatiques des déterminants et des pronoms (prise en compte des connaissances de l'interlocuteur, nature de l'information : nouvelle ou donnée). Leur objectif est de déterminer si les enfants anglophones de 2 à 3 ans différencient les différents usages des déterminants et des pronoms et comment ils procèdent. Ces auteurs établissent alors un lien avec la fréquence de ces éléments dans l'*input* auquel l'enfant est confronté. Ils concluent ainsi à l'importance de la fréquence et de la cohérence de ces éléments dans le langage adressé à l'enfant pour favoriser leur acquisition et pour amener l'enfant à déterminer le caractère nouveau ou donné d'une information et à prendre en compte la perspective de l'interlocuteur.

Les premières études corrélatives sur l'*input* ont conduit à un réel questionnement sur le rôle du langage adressé à l'enfant et de son environnement en général sur le développement de son langage. Différentes orientations se sont développées. Certains auteurs ont poursuivi la réflexion sur les spécificités du LAE et ont cherché à préciser les premières observations de corrélations en prenant en compte des aspects plus pragmatiques sur les différents types de réactions de l'adulte aux productions de l'enfant et à leur effet sur le développement du langage. La méthodologie la plus souvent employée reste cependant quantitative. En effet, il s'agit d'observer des groupes d'enfants, soit à un moment donné avec étude des effets immédiats du LAE sur leurs productions (en fréquence d'apparition de tel type de réaction de l'adulte et de l'enfant), soit à deux moments de leur développement avec observation des effets du LAE (toujours en fréquence d'apparition) sur le développement de leur langage. Néanmoins, le recours à des données longitudinales permettant d'évaluer l'évolution du LAE

et de ses effets sur le langage de l'enfant sont utilisées depuis quelques années (Clark, 2010 ; Clark, Chouinard, 2000 ; Chouinard, Clark, 2003).

Smith et al. (2003) se basent même sur de telles données pour élaborer un modèle du développement du genre des déterminants chez les enfants espagnols. Ces auteurs mettent au point une simulation de ce développement à partir d'un réseau composé de l'*input* proposé à l'enfant, des productions de l'enfant et de nouveaux mots. Ils proposent à leur programme de déterminer le genre du déterminant à utiliser avec des mots nouveaux et des mots connus, à partir des informations qu'il possède. Leurs résultats les conduisent à accorder aux fréquences des distributions dans l'*input* un rôle important dans l'acquisition du langage.

Poursuivant ce travail sur le rôle des fréquences dans l'*input*, Laakso et Smith (2007) réalisent une nouvelle simulation d'apprentissage, à partir de régularités statistiques relevées dans un grand corpus de langage adressé à l'enfant sur des co-occurrences entre les pronoms et les types de verbes (physiques, psychologiques). Cette simulation leur permet de confirmer le rôle informatif de ces régularités de surface dans l'*input* dans l'acquisition chez l'enfant des catégories sémantiques générales des verbes, et plus globalement dans l'acquisition du langage. Ces simulations informatiques sont directement reliées aux avancées technologiques permettant des modélisations du fonctionnement de l'acquisition du langage. L'utilisation de données longitudinales permet à ces auteurs d'évaluer l'évolution du rôle de l'*input* au cours du développement du langage.

Certains auteurs s'interrogent alors sur le rôle exclusif des fréquences dans l'*input* sur le développement du langage de l'enfant. Chenu et Jisa (2005) par exemple, dans une étude longitudinale portant sur deux enfants francophones entre 18 et 29 mois en interaction avec leur mère, reconnaissent le rôle de la fréquence dans l'acquisition des verbes chez les enfants mais soulignent le rôle de la diversité des constructions proposées à l'enfant qui lui offrent de façon plus importante les indices sémantiques et syntaxiques qui se rapportent aux verbes utilisés. Ainsi, les fréquences élevées dans l'*input* parental sont considérées comme un facteur insuffisant s'il est pris de façon isolée, ces dernières doivent correspondre aux besoins communicatifs de l'enfant à un moment donné (Chenu, Jisa, 2009 ; Ninio, 2006).

Ces auteures (2009) expliquent l'intérêt porté aux fréquences d'apparition par la disponibilité d'une grande quantité de données, notamment grâce aux bases de données, qui permet d'obtenir des résultats plus significatifs.

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, d'autres auteurs se sont quant à eux détachés de ces approches corrélatives sur l'*input* en choisissant de prendre en compte les

aspects communicatifs, sociaux et culturels du langage (Lentin, 1971, 1975, 1995, 2009 [1998] ; Tomasello, 1992, 2003, 2006 ; Salazar et al., 2004, 2005, 2006, 2010 a et b).

Bien que le développement des aspects morphologiques soit parfois évoqué dans ces études corrélatives sur l'*input*, aucun détail sur l'acquisition de ces éléments n'est donné. Aucune mention d'éléments transitionnels, de *fillers*, n'est faite. Cela s'explique par le fait qu'il ne s'agit pas ici de déterminer ni des étapes du développement langagier, ni le processus de ce dernier, mais plutôt de tenter de démontrer le rôle facilitateur du langage adressé à l'enfant dans la succession générale des stades de ce développement, établis par ailleurs par une majeure partie des études en psycholinguistique développementale.

#### **4.1.5. Critique de ces approches en termes d'*input* : une impasse sur la dimension culturelle**

Bien que replaçant les effets de l'*input* dans la situation de communication, ces études n'étudient l'impact du langage parental que dans le cadre de corrélations entre les productions de l'adulte et l'évolution langagière de l'enfant. Les aspects pragmatiques de la situation de communication, de l'utilisation du langage ne sont pas étudiés directement.

Ainsi, un certain nombre d'auteurs souligne le besoin de prendre en compte le langage adressé à l'enfant et le développement de son langage dans un cadre plus global ne se limitant pas à des fréquences de formes dans ces derniers mais tenant réellement compte des dimensions sociales et culturelles des situations de communication. Dans une synthèse de leurs travaux depuis 1979, Ochs et Schieffelin (1995) posent l'hypothèse que certaines formes grammaticales sont liées façon importante à la situation de communication. Elles rejettent l'idée d'expliquer le développement d'une forme dans la grammaire de l'enfant par sa présence importante dans l'*input*. Selon elles, la production d'une forme grammaticale par l'enfant, outre les capacités langagières, est influencée par des facteurs sociaux et culturels.

Ces auteures s'interrogent alors sur le lien entre le développement grammatical et la socialisation de l'enfant qui se réalise par le langage. Leur premier questionnement est de savoir si pour développer sa grammaire, l'enfant a besoin d'être dans un environnement où le langage qui lui est adressé est simplifié. Leur observation sur la façon de parler à un enfant dans différents milieux culturels les conduit à répondre par la négative (voir également Lieven, 1994). Ces auteures soulignent que beaucoup des études sur l'*input* sont réalisées sur

des enfants anglo-saxons et qu'il est alors nécessaire d'étudier d'autres cultures. En se basant sur des études réalisées sur le développement du langage dans des pays moins industrialisés que le Royaume-Uni ou les Etats-Unis, Lieven (1994) rapporte différents environnements dans lesquels les enfants apprennent à parler et qui sont parfois très différents. Cette auteure conclut que l'enfant apprend à parler dans une grande variété d'environnements et que le LAE n'est pas le facteur essentiel pour le développement du langage.

Ochs et Schieffelin (1995) étudient ensuite le lien de l'environnement social et culturel de l'enfant avec l'acquisition de constructions grammaticales particulières. Ces auteurs constatent que cette acquisition peut être fortement influencée par les normes d'utilisation langagière de la communauté dans laquelle l'enfant évolue et qu'elle implique autant le développement d'une compétence langagière que culturelle. Trois exemples de situation leur permettent de démontrer que la production de formes grammaticales dépend des normes sociales et culturelles et pas de la quantité de production de cette forme dans l'*input*, ni même de sa complexité. Elles relèvent ainsi des situations où une forme grammaticale est très présente dans l'*input* mais plus rare dans le langage de l'enfant car socialement inappropriée, des situations inverses et des situations où une forme grammaticale est rapidement acquise par l'enfant car elle correspond à l'expression d'un fait spécifique pour ce dernier. Ces auteurs concluent que la non-utilisation d'une forme peut ne pas s'expliquer par un manque de compétence mais par un respect des conventions langagières de la communauté.

Ces auteurs prônent alors une explication du développement grammatical qui tient compte du milieu social et culturel de l'enfant. Lieven (1994), Ochs et Schieffelin (1995) soulignent que ce qui est le plus important n'est pas la nature du langage adressé à l'enfant mais le fait que l'enfant se retrouve dans des situations où il peut donner du sens à ce qu'il entend et où il est intégré à la communauté, à une structure qui lui donne accès au langage, quel qu'il soit. Ils soulignent par la même que la simple exposition au langage ne suffit pas, et que l'enfant doit pouvoir se situer culturellement. Privilégiant une approche où l'environnement de l'enfant n'est pas réduit aux seules productions de l'adulte mais étendu aux aspects culturels et sociaux, ces auteurs se détachent des études quantitatives sur l'*input*.

Après s'être concentré sur un traitement quantitatif de l'*input* dans un but de démontrer le rôle de l'attention conjointe dans le développement du lexique (Tomasello **Erreur ! Signet non défini.**, Todd, 1983 : Tomasello, Todd, 1986), Tomasello s'est ensuite orienté vers ces approches culturelles et sociales en développant notamment sa théorie basée sur l'usage. Pour l'ensemble de ces auteurs adoptant une vision fonctionnaliste

culturelle et pragmatique, l'enfant doit découvrir les conditions d'utilisation et les usages de sa langue pour l'acquérir.

## **4.2. Prise en compte des interactions adulte-enfant dans le développement de la morphologie dans des études à orientation constructiviste**

Bien que les études sur l'*input* s'intéressent à la nature des réactions des adultes aux productions des enfants et aux effets de ces reprises sur les productions de l'enfant, elles ont recours la plupart du temps à des analyses statistiques et corrélatives, en négligeant le plus souvent les aspects dialogiques des échanges entre l'adulte et l'enfant. Elles ne portent en outre que très rarement directement sur le développement de la morphologie, leur but étant plus généralement de mettre en lien le développement global du langage de l'enfant avec les productions de l'adulte.

Nous avons vu précédemment<sup>1</sup> comment les approches constructivistes envisageaient le processus de développement de la morphologie, avec une influence de différents facteurs, lexicaux, prosodiques, syntaxiques. Certains de ces auteurs, principalement Veneziano et ses collaborateurs, Dressler, Kilani-Schoch et collaborateurs ou encore Bassano, dans leur recherche des facteurs pouvant influencer ce développement, s'intéressent alors à l'interaction entre l'enfant et son entourage.

Mais nous allons voir que si elles s'inscrivent toutes dans une approche constructiviste, l'adoption d'une orientation socio-constructiviste, qui replace le développement du langage dans le déroulement des échanges entre l'adulte et l'enfant, ne se retrouve que chez Veneziano et ses collaborateurs.

### **4.2.1. Approche socio-constructiviste du développement du langage**

#### **4.2.1.1. Rôle facilitant de la conversation entre adulte et enfant dans le développement du lexique et de la syntaxe**

Veneziano (1997, 2000, 2005) avance l'hypothèse que le fonctionnement de la conversation aide l'enfant à progresser dans sa connaissance du langage. L'adulte aiderait l'enfant à développer son langage dans la mesure où il apporterait de la signification aux

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 3, section 3.1. pour une présentation de ces approches.

énoncés de l'enfant et où il relancerait la conversation, ce qui permettrait de maintenir l'échange avec l'enfant. Cette auteure étudie ainsi les différentes modalités de la conversation entre adulte et enfant afin de déterminer les effets que cela peut avoir sur le langage de ce dernier. Contrairement aux études sur l'*input*, elle se place dans une perspective dialogique.

Veneziano (1997) présente ainsi les deux principes sur lesquels toute conversation repose : le principe de totalité et le principe d'imbrication. Le principe de totalité repose sur l'idée qu'une conversation n'est pas une simple juxtaposition de parties. Pour étudier les effets de la conversation sur l'acquisition, il faut observer l'ensemble du corpus et étudier des séquences plus grandes qu'une paire adjacente d'énoncés, les séquences étudiées doivent comporter au moins deux tours de parole. Le principe d'imbrication stipule qu'il est difficile de séparer la contribution respective des deux interlocuteurs dans la conversation. Dans l'étude des échanges adulte-enfant, il faut étudier conjointement les énoncés des deux interlocuteurs. Les énoncés dépendent de ce qui a été dit et conditionnent ce qui va être dit après, il est donc impossible de séparer les énoncés des interlocuteurs si on veut rendre compte des modalités de l'interaction dans le développement du langage. En ce sens, Veneziano rejoint les critiques faites aux études sur l'*input* concernant leur façon d'analyser les discours de l'adulte et de l'enfant en ne tenant pas compte de l'importance du cadre dialogique et en établissant uniquement des corrélations. En opposition à ces méthodes, Veneziano procède à des études longitudinales détaillées du déroulement des conversations. Elle critique également les études expérimentales qui étudient les interactions langagières car celles-ci se déroulent dans les laboratoires où il est difficile de reconstituer une situation naturelle de conversation.

L'objectif de Veneziano est de mettre en évidence la façon dont le fonctionnement conversationnel peut contribuer au développement de certains aspects du langage. Après avoir décrit la nature des verbalisations de l'adulte adaptées à l'enfant, c'est-à-dire les reformulations (expansions et extensions) adaptées au niveau de l'enfant, Veneziano (1997) s'intéresse au lien entre la conversation adulte-enfant et le développement du lexique. A partir de l'observation longitudinale de six dyades mère-enfant francophones, des 10 au 19 mois de l'enfant, elle dégage trois types d'échanges entre adulte et enfant. L'échange simple est constitué de deux mouvements reliés enfant-mère ou mère-enfant. L'échange réciproque comporte au moins trois mouvements reliés, initiés par l'enfant ou par la mère, où la reprise de l'enfant dans le cas où il initie est la même que son premier énoncé, il imite le même élément du discours de l'adulte. L'échange discursif, imitatif de type enfant1-mère-enfant2 où

enfant1 est différent de enfant2, l'enfant imite un nouvel élément produit par la mère, ou sémantique de type mère1-enfant1-mère2-enfant2 où enfant1 est différent de enfant2 et où le lien entre les différents énoncés est uniquement sémantique. Dans ces trois types d'échanges, elle remarque que l'échange réciproque a une importance pour l'acquisition du premier lexique, il permet le partage de formes et de significations. L'enfant énonce un élément, il reçoit une confirmation par l'adulte et énonce de nouveau l'élément qui tend à s'inscrire dans son système langagier. Veneziano (2005), dans une observation sur deux enfants parlant hébreux en interaction avec leur mère, constate également que ce type d'échange apprend à l'enfant à maintenir une continuité thématique plus longue. Elle met en évidence que la distribution des trois types d'échanges évolue selon le niveau langagier de l'enfant, des échanges les plus simples aux plus étendus.

Cette auteure (1997) observe également le lien entre conversation et combinaison des mots. Elle met en évidence que le passage des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots se réalise dans l'échange avec l'adulte qui reprend le mot de l'enfant, qui va le reprendre à son tour. Progressivement l'enfant va être capable de juxtaposer plusieurs énoncés à un mot, grâce aux reformulations de l'adulte : l'enfant produit des énoncés à un mot en suivant les mouvements du dialogue puis finit par les produire de façon autonome.

Veneziano (2005) conclut de ses observations que le fonctionnement conversationnel est essentiel pour les enfants les plus jeunes car il leur fournit une source importante d'informations. Veneziano (1997) note toutefois que même si les échanges conversationnels peuvent aider l'enfant à développer de nouvelles conduites langagières ou accélérer l'acquisition de certains éléments, il n'est pas certain que ces échanges soient nécessaires pour le développement du langage.

L'objectif des auteurs socio-constructivistes est de montrer que le déroulement de la conversation entre l'adulte et l'enfant est un facteur facilitant, pouvant influencer le développement de certaines formes dans le langage de l'enfant.

#### **4.2.1.2. Influence des productions adultes sur le développement de la morphologie verbale**

Outre l'observation sur le développement du lexique et de la syntaxe, d'autres études de ce cadre vont s'intéresser au développement de la morphologie. Ainsi, Veneziano et Parisse (2010) s'intéressent à l'acquisition des verbes en français. Ces auteurs constatent



qu'au début de leur production, les éléments verbaux n'apparaissent la plupart du temps que sous une seule forme, excluant toute connaissance morphologique. Ils s'interrogent alors sur les raisons de ce phénomène et sur les facteurs pouvant expliquer la production de telle forme plutôt qu'une autre.

A partir de l'observation longitudinale de deux enfants francophones entre environ 1 an 3 mois et 2 ans 3 mois, filmés en situation naturelle d'interaction avec leur mère pendant une heure toutes les deux semaines, ces auteurs vont mettre en parallèle les propriétés du langage de l'enfant et celles du LAE, notamment au niveau des formes verbales utilisées par les deux interlocuteurs, et de leur distribution. Dans un premier temps, Veneziano et Parisse (2010) analysent l'évolution de la morphologie verbale liée chez les deux enfants avec notamment une courbe d'évolution types/tokens des formes verbales utilisées. Ils mettent ce développement en parallèle avec l'état de la morphologie verbale dans le LAE sur la période étudiée. Un calcul de correspondance statistique entre les deux leur permet de constater que l'enfant est fortement influencé par les formes verbales majoritaires présentes dans le langage qui lui est adressé.

Mais ces auteurs se demandent si les productions de l'enfant peuvent être expliquées simplement par les fréquences dans l'*input* ou par l'influence plus dialogique de la conversation. Ainsi, dans un deuxième temps, ces auteurs observent des séquences de tours de parole adjacents chez l'adulte et chez l'enfant pour un même verbe produit. Ils repèrent que la forme verbale particulière utilisée par l'enfant est fortement liée aux productions adjacentes de l'adulte ; ils établissent même que le contexte conversationnel explique plus la forme utilisée par l'enfant que l'*input* global.

Veneziano et Parisse (2010) concluent de leurs observations que la raison pour laquelle l'enfant n'utilise au début de ses productions qu'une seule forme verbale est liée au peu de diversité morfo-phonologique dans les verbes utilisés par l'adulte quand il parle à l'enfant. L'enfant produit ainsi la même forme que la forme majoritaire présente dans l'*input*. Cependant, ces auteurs soulignent que plus que l'*input* général, c'est le contexte conversationnel qui influence l'acquisition du langage.

Dans cette étude, les auteurs s'intéressent ainsi au lien entre le développement de la morphologie liée et l'interaction entre l'adulte et l'enfant. Leur objectif principal est de montrer comment l'utilisation et l'évolution des formes verbales chez l'enfant sont influencées par les échanges entre l'adulte et l'enfant. Ces auteurs décrivent ainsi la façon dont cet aspect de la morphologie évolue chez l'enfant, tout en faisant le lien avec les productions de l'adulte. Dans la mesure où la présence de *fillers* en lien avec le

développement des éléments morphologiques est principalement évoquée dans le développement de la morphologie libre, aucune mention de ces éléments n'est faite dans ces études interactives.

#### **4.2.2. Réactions adultes aux erreurs morphologiques des enfants**

Cet aspect de la morphologie verbale liée a également été étudié par les auteurs de l'approche mêlant Morphologie Naturelle et constructivisme, qui se posent la question du lien entre le développement de la grammaire et la fonction pragmatique des réactions de l'adulte aux productions de l'enfant (Kilani-Schoch, Dressler et al., 2006 ; Kilani-Schoch, Balciuniene et al., 2009). Ces auteurs se basent notamment sur les observations de Saxton et al. (2005) qui mettent en évidence que les réactions de l'adulte ont des effets sur le développement grammatical de l'enfant.

L'axe principal d'observation de Kilani-Schoch et al. (2006) – sur la morphologie générale chez deux enfants français et un enfant allemand – et de Kilani-Schoch et al. (2009) – sur la morphologie verbale de ces mêmes enfants et d'un enfant lithuanien – est d'analyser les réactions des adultes aux productions morphologiques des enfants, erronées et correctes. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 4, ces auteurs cherchent à mettre en évidence un fonctionnement général de l'acquisition du langage. Dans le cas présent, l'analyse de trois langues typologiquement différentes a pour but de déterminer si l'adulte a les mêmes réactions face aux productions de l'enfant dans chacune d'elles. Il s'agit pour ces auteurs de montrer que l'interaction avec l'adulte a une influence directe sur le développement du langage dans la mesure où les différentes réactions adultes peuvent donner des indications à l'enfant sur le caractère approprié ou non de ses productions.

Ces auteurs observent ainsi la nature des réactions de l'adulte aux productions de l'enfant, à savoir métadiscursives (sur la forme de l'énoncé) qui provoquent une interruption dans la continuité de la conversation, ou conversationnelles (sur le contenu de l'énoncé). Ils constatent dans un premier temps que les réactions métadiscursives se retrouvent en majorité après les productions erronées de l'enfant mais qu'elles restent moins nombreuses que les réactions conversationnelles, et ce pour les trois langues. Néanmoins, dans un deuxième temps, ces auteurs remarquent que ces réactions de l'adulte sont différentes selon le type d'erreur morphologique de l'enfant. Ainsi, une comparaison des réactions aux erreurs de morphologie synthétique et périphrastique (auxiliaire devant infinitif ou participe passé) met

en évidence que les adultes réagissent plus aux erreurs de morphologie liée qu'aux erreurs d'omission des auxiliaires. Kilani-Schoch et al. (2006, 2009) ne relèvent ainsi aucune réaction métadiscursive de l'adulte à ce type d'erreur chez l'enfant. Ils expliquent cette tolérance de l'adulte par le fait que lui-même utilise ces formes dans le langage qu'il adresse à l'enfant. Concernant les erreurs sur la morphologie synthétique, Kilani-Schoch et al. (2006) constatent également que les réactions sont différentes selon les erreurs : la majorité des réactions métadiscursives portent sur des erreurs liées au temps et au nombre.

Kilani-Schoch et al. (2006, 2009) concluent de leurs observations que la morphologie des énoncés a une incidence sur les réactions des adultes, selon qu'elle est correcte ou non, mais également selon le type d'erreur. Kilani-Schoch et al. (2006) soulignent que l'enfant reçoit ainsi plus d'indications négatives pour ses erreurs de morphologie liée. Kilani-Schoch et al. (2009) font l'hypothèse que ce phénomène pourrait expliquer pourquoi l'enfant développe cet aspect de la morphologie plus rapidement que l'aspect périphrastique. Ces auteurs avancent alors que le type de réactions différentes indique à l'enfant une distinction grammaticale importante et que le *feedback* négatif fourni à ce dernier sur la morphologie synthétique erronée est de nature pragmatique. Avec ces résultats, Kilani-Schoch et al. (2009) cherchent à montrer que l'apprenabilité de la grammaire se trouve en grande partie dans la pragmatique des énoncés de l'adulte, à partir de laquelle l'enfant peut inférer des informations sur sa langue.

Ces auteurs rejoignent ainsi l'hypothèse des études sur l'*input* sur le rôle du *feedback* négatif dans le développement du langage et se basent notamment sur les résultats qu'elles ont mis en évidence. Cela illustre le développement depuis plusieurs années d'études resituant l'acquisition du langage dans le contexte dialogique en se basant pour cela notamment sur les résultats des études socio-interactionnistes.

Même si ces deux études s'interrogent sur la nature des réactions de l'adulte aux productions de l'enfant et sur les informations qu'elles peuvent fournir à l'enfant, les réactions de l'enfant ne sont pas étudiées. Aucun résultat ne permet alors de démontrer les effets sur le développement morphologique chez l'enfant. En, outre, adoptant une méthodologie quantitative proche de celle des études sur l'*input*, ces auteurs ne s'inscrivent pas dans la perspective conversationnelle proposée par Veneziano.

L'étude de la morphologie dans ce cadre n'est envisagée que comme support d'étude des réactions de l'adulte. Les principaux résultats du développement de cet aspect langagier, et notamment l'évolution des *fillers* produits par l'enfant, ne sont donnés par ces auteurs que

dans des études portant uniquement sur le langage de l'enfant, aucune évolution de la morphologie et des *fillers* chez l'enfant n'est proposée dans les études s'intéressant à l'interaction.

#### **4.2.3. Correspondances entre les productions de l'adulte et le développement de la détermination nominale**

Alors que les études présentées ci-dessus s'intéressent à la morphologie verbale et ne traitent donc pas du phénomène des *fillers*, d'autres études portant sur le développement de la détermination nominale tiennent compte de ces éléments. Ainsi, Bassano (2010b) s'intéresse au développement des déterminants chez les enfants français. Son objectif est de mettre en évidence la gradualité du développement de ces éléments morphologiques et de démontrer que la construction de la grammaire chez l'enfant est progressive et se réalise en interaction avec d'autres composantes de la capacité langagière, comme le lexique et la prosodie mais également avec l'environnement. Comme nous l'avons exposé dans le chapitre 3, cette auteure s'inscrit alors dans le cadre des approches fonctionnalistes et constructivistes.

A partir de données recueillies auprès de dix enfants à 20 mois, 30 mois et 39 mois, en interaction avec leur mère à leur domicile, Bassano (2010b) analyse dans un premier temps l'évolution de l'indice de grammaticalisation du nom, c'est-à-dire le rapport entre les noms employés avec un déterminant (pour la version stricte) et avec un déterminant ou un filler (pour la version accommodante) et le total de noms nécessitant un déterminant produits par l'enfant, analyse qu'elle complète avec l'étude de la diversification des déterminants et des cotextes dans lesquels ils sont employés. Elle constate qu'à 20 mois, il y a une majorité de noms précédés d'une omission, que les déterminants sont peu diversifiés et que le même nom est le plus souvent accompagné du même déterminant. En revanche, à 30 mois, et encore plus à 39, les omissions sont minoritaires, les déterminants diversifiés et différents déterminants apparaissent devant un même nom. Ces premières observations lui fournissent un premier argument d'une construction graduelle de la grammaire.

Bassano (2010b) décide alors d'étayer cette hypothèse avec l'observation des influences du lexique (type du nom) et de la prosodie (longueur du nom) sur le développement des déterminants. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le chapitre 3, section 3.1.1.2. Afin de mettre en évidence que ce développement se réalise également dans les interactions avec l'adulte, Bassano s'interroge ensuite sur le fait que l'adaptation générale

du langage parental aux productions de l'enfant se retrouve au niveau de l'emploi des déterminants. Elle oriente ses analyses sur deux axes. Il s'agit dans un premier temps d'observer si le langage de l'adulte change selon l'âge et l'évolution de l'enfant, puis dans un second temps s'il y a des corrélations entre le langage de l'adulte et celui de l'enfant. Elle met alors en correspondance différentes propriétés des productions de l'enfant et de l'adulte et observe l'évolution de chacune aux trois âges observés.

La mise en parallèle des proportions de noms ne nécessitant pas de déterminant par rapport à ceux précédés d'un élément (*filler* ou déterminants) chez l'enfant et l'adulte ne montre pas de changement ni chez l'un ni chez l'autre aux âges observés. Elle en déduit que la présence importante de noms avec omission chez l'enfant à l'âge de 20 mois ne peut pas s'expliquer par une présence plus importante de noms sans déterminant chez l'adulte. Elle étudie ensuite l'évolution de la production de déterminants-types et d'occurrences des déterminants chez ces deux interlocuteurs. Alors que les deux augmentent chez l'enfant entre 20 et 30 mois, seule la variété augmente chez l'adulte à partir de 20 mois, les occurrences n'augmentant qu'à partir de 30 mois. Enfin, elle s'intéresse à l'évolution de différents contrastes dans l'utilisation des déterminants, c'est-à-dire de ce qu'elle nomme la flexibilité dans l'emploi des déterminants, à savoir par exemple si un même déterminant apparaît devant des noms différents, ou si un même nom est précédé de déterminants différents. Elle observe alors une augmentation de la diversité des contrastes plus significative à partir de 30 mois chez l'adulte. Ces premiers résultats la conduisent à conclure à l'existence de changements dans l'*input*, qui suggèrent une adaptation du langage de la mère au niveau de l'enfant.

Afin de préciser le lien entre les productions de l'enfant et celles de l'adulte, elle poursuit ses observations avec des calculs de corrélations entre les différentes propriétés étudiées. Elle constate alors des corrélations significatives uniquement à l'âge de 39 mois, entre la diversification des contextes d'emploi des déterminants chez l'adulte et chez l'enfant. Elle conclut à la présence de changements fins dans le langage de l'adulte et à des effets subtils de cet *input* sur le développement de la grammaire chez l'enfant. Elle évoque alors la double relation entre langage de l'adulte et de l'enfant, causale et adaptative.

Alors qu'elle réalise ses analyses dans le but de proposer une description du développement de la grammaire qui s'accorde avec les théories constructivistes et qu'elle envisage ce dernier dans une perspective interactive qui la conduit à étudier les effets de l'*input*, Bassano (2010b) n'adopte pas une approche socio-constructiviste comme celle de Veneziano et n'analyse donc à aucun moment le déroulement des conversations entre l'enfant

et l'adulte. Elle le précise d'ailleurs avant de commencer ses analyses. Elle propose ainsi une analyse disjointe du langage de l'enfant et de l'adulte et son étude rejoint alors celles effectuées dans le cadre des observations quantitatives et corrélatives sur les effets de l'*input* sur le développement du langage, présentées dans la section 4.1.

Ces trois approches constructivistes présentent ainsi trois types de perspectives sur le rôle des interactions entre adulte et enfant dans le développement de la morphologie, dont deux se rapprochent des études corrélatives sur l'*input*, dont celle mentionnant le phénomène des *fillers*. Seule l'approche de Veneziano et Parisse propose une analyse des échanges entre les deux interlocuteurs, et adoptent alors une approche réellement interactionniste. Mais, leur étude, qui porte sur la morphologie verbale liée, ne concerne pas la production de *fillers*.

#### **4.3. Le développement morphologique : un aspect à explorer dans le cadre des approches interactionnistes**

Bien que prenant toutes en compte le langage adressé à l'enfant, ces différentes approches mettent en évidence la diversité de considération de ce dernier dans l'étude du développement des éléments morphologiques.

Le développement important des perspectives interactionnistes depuis plusieurs années illustre le regain d'intérêt pour le rôle de l'interaction entre l'adulte et l'enfant, et plus seulement pour l'influence générale du LAE sur le développement du langage de l'enfant. Que ce soit du côté des études socio-constructivistes (présentées ci-dessus) ou pragmatico-dialogiques (présentées dans le chapitre 2), les différents auteurs se basent de plus en plus sur les résultats d'études d'autres approches, n'ayant pas forcément la même conception du processus d'acquisition du langage mais partageant cet intérêt pour le langage adressé à l'enfant. Ne trouvant pas d'explication satisfaisante au processus d'acquisition du langage dans les modèles classiques (béhavioristes, constructivistes, connexionnistes, innéistes), un certain nombre d'auteurs replacent les aspects communicationnels au centre de l'étude du développement langagier (Hudelot, Bernicot, Veneziano, Musiol, 2010).

Outre des études avec des objectifs spécifiques liées aux différentes approches de l'acquisition du langage, des collaborations entre auteurs d'approches différentes se développent pour étudier, analyser le fonctionnement des dialogues entre adulte et enfant, notamment sur les différentes fonctions des reprises de chacun de ces deux interlocuteurs

(Bernicot, Salazar-Orvig, Veneziano, 2006 ; Bernicot, Veneziano, Musiol, Bert-Erboul, 2010 ; Leroy, Morgenstern, 2005). Un fond commun sur le fonctionnement des échanges entre adulte et enfant se développe alors et sert de base pour les études spécifiques de chaque approche.

Dans l'ensemble de ces perspectives interactionnistes, peu d'études vont alors porter sur le développement des éléments morphologiques et selon les conceptions théoriques des auteurs, mais également selon l'objectif poursuivi, ce dernier va être envisagé de diverses façons.

Des approches issues de perspectives plus psycholinguistiques vont s'inscrire dans un cadre où l'interaction avec l'adulte et le langage adressé à l'enfant peuvent être des facteurs facilitant le développement du langage mais pas déterminant pour ce dernier. Différents aspects du langage sont étudiés, dont la morphologie libre et liée. Ainsi, des études corrélatives sur l'*input* proposent d'observer le lien entre le développement de cet aspect langagier et les propriétés du langage adressé à l'enfant. Néanmoins, ne s'agissant que d'études corrélatives ayant pour objet de montrer l'influence du LAE sur le développement du langage, aucune description de l'évolution morphologique chez l'enfant n'est proposée, les résultats montrant juste un état du système de l'enfant à certains moments donnés. Dans la mesure où ces études s'intéressent à l'état du langage de l'enfant à un moment donné et pas aux phénomènes transitionnels de l'évolution du langage, aucune ne mentionne la présence de *fillers* dans le langage de l'enfant.

Dans d'autres approches, à orientation constructiviste, certaines études vont proposer des analyses corrélatives soit entre les productions morphologiques de l'enfant et celles de l'adulte, soit entre les productions de l'enfant et les réactions de l'adulte. Mais elles ne proposent pas d'analyse des interactions, ni de description des réactions de l'enfant aux propositions de l'adulte.

Ces deux premiers groupes d'études proposent ainsi une analyse disjointe du langage de l'adulte et de l'enfant dans l'étude du développement des éléments morphologiques.

En revanche, des études socio-constructivistes s'intéressent plus directement aux effets des interactions entre l'adulte et l'enfant sur la mise en place des éléments morphologiques. Elles proposent une analyse plus conversationnelle des échanges dans le but de montrer comment cela peut expliquer les formes utilisées par l'enfant et par conséquent comment les conversations entre adulte et enfant peuvent faciliter l'acquisition du langage. Le langage des deux interlocuteurs est ainsi analysé de façon conjointe. Ces études se focalisent néanmoins

sur la morphologie verbale liée et n'étudient par conséquent pas la présence des *fillers* dans le langage de l'enfant.

Les autres perspectives dialogiques, interactionnistes, que nous avons présentées dans les autres chapitres, se concentrent soit sur le développement de la syntaxe<sup>1</sup>, soit sur le développement des propriétés pragmatico-discursives des éléments morphologiques<sup>2</sup>. Ces dernières n'étudient pas directement les effets de l'interaction sur la production de ces éléments. Aucune de ces études ne propose de description de l'évolution des formes morphologiques dans l'interaction avec l'adulte et par conséquent des *fillers*, non mentionnés dans le cadre syntaxique et évoqué dans le cadre pragmatique.

Il semble alors que l'étude du rôle de l'interaction adulte-enfant dans l'acquisition des éléments de morphologie libre par la production de *fillers* chez l'enfant reste une piste de recherche à explorer. C'est dans cet axe que nous allons alors nous orienter. Avant de présenter notre problématique et nos hypothèses de recherche, nous allons faire le point sur les approches théoriques, méthodologiques et les résultats des études portant spécifiquement sur les *fillers*, afin de mieux nous situer par rapport à ces dernières.

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 1, section 1.5. pour une présentation de ces approches.

<sup>2</sup> Se reporter au chapitre 2, section 2.2 pour une présentation de ces approches.





## **Chapitre 5 : Bilan des approches sur l'émergence et le développement des éléments morphologiques chez le jeune enfant**

### **5.1. Des études s'inscrivant majoritairement dans une approche fonctionnaliste et constructiviste**

Au travers de ce panorama sur l'étude du développement de la morphologie chez l'enfant, nous pouvons constater que ce dernier est principalement abordé dans des approches fonctionnalistes et plus particulièrement constructivistes. Ces études cherchent à démontrer que le processus de développement du langage se réalise de façon progressive avec une inter-influence des différents aspects les uns sur les autres. Le développement des morphèmes grammaticaux, en lien avec le phénomène des *fillers*, leur permet d'en fournir une illustration. Ainsi, beaucoup d'études s'intéressent au processus de développement des morphèmes grammaticaux libres et par conséquent aux *fillers*.

Il est à noter que peu importe le cadre dans lequel le développement de la morphologie est étudié, il n'y a que peu d'études rendant compte des étapes du développement morphologique au sens normatif du terme. Ainsi, ce dernier est surtout abordé dans le cadre du processus de structuration du langage et les analyses se concentrent sur la façon dont les éléments morphologiques apparaissent, avec pour certains auteurs un traitement en termes d'absence ou de présence (dans les approches syntaxiques ou pragmatiques) et pour d'autres une description plus fine de l'évolution progressive des différentes propriétés des unités (dans les approches morphologiques et prosodiques).

Dans cette idée d'une description du processus de développement du langage, le développement de la morphologie est également parfois étudié dans des approches interactionnistes dont l'objectif principal est souvent de démontrer l'influence du langage adressé à l'enfant et/ou du dialogue sur le développement du langage de l'enfant.

Les études de la linguistique de l'acquisition se focalisent sur des phénomènes généraux de structuration du langage comme la syntaxe dans le cadre des échanges entre l'enfant et l'adulte et ne portent donc pas sur l'acquisition de la morphologie. Les études

corrélatives sur l'*input* ne mentionnent que des états du développement des éléments morphologiques à des moments donnés. Les approches socio-constructivistes décrivent, elles, le rôle facilitant du LAE et de la conversation sur l'évolution de la morphologie verbale liée et n'étudient donc pas les *fillers*, reliés à la morphologie libre. Quant aux approches pragmatico-dialogiques, qui défendent le rôle moteur de l'interaction entre l'adulte et l'enfant dans ce développement, leur étude de la morphologie libre porte sur les aspects pragmatiques et elles n'étudient pas directement les effets de l'interaction avec l'adulte sur le développement des éléments morphologiques.

Aucune de ces études ne s'intéresse ainsi au développement de la forme des morphèmes grammaticaux libres dans l'interaction adulte-enfant et n'analyse alors le développement formel des éléments additionnels devant les éléments lexicaux dans ce cadre. Ainsi, l'étude de l'évolution progressive de ces éléments vers les morphèmes grammaticaux libres n'est pas réalisée dans le cadre de l'interaction entre l'adulte et l'enfant.

Face au constat mentionné ci-dessus, et dans une perspective qui rejoint celle de la linguistique de l'acquisition, c'est-à-dire qui considère le rôle de l'interaction avec l'adulte comme fondamental dans la structuration du langage de l'enfant, notre objectif sera de montrer que l'interaction joue également un rôle fondamental dans le développement de l'ensemble des formes des morphèmes grammaticaux libres (articles et clitiques sujets), qui passerait par des périodes transitoires et par la production d'éléments additionnels comme les *fillers* avant d'être semblable à l'ensemble des formes utilisées par l'adulte.

## **5.2. Les études sur les *fillers* : théories, méthodologies et principaux résultats**

Bien qu'il soit le plus souvent rapproché du développement de la morphologie, le phénomène des *fillers* est évoqué dans différents cadres d'études. Par conséquent, les approches de ce dernier sont parfois très différentes.

Afin de faire le point, nous avons élaboré trois tableaux<sup>1</sup> qui proposent un récapitulatif des approches. Dans ces tableaux, nous avons fait le choix de ne faire figurer que celles, parmi les études que nous avons observées dans les chapitres précédents, qui s'intéressent de

---

<sup>1</sup> Ces trois tableaux sont présentés en annexe dans un format plus large que celui présenté ici.

façon détaillée aux *fillers*. Ces trois tableaux présentent trois axes différents de ces études et de l'analyse de ces éléments, et tous resituent les études dans leur cadre théorique.

Le tableau 1 présente les aspects théoriques des études des *fillers*. Il nous a semblé important d'y mentionner le but général poursuivi par les auteurs afin de mettre en évidence les cadres dans lesquels le phénomène des *fillers* était évoqué. Les colonnes suivantes concernent directement ces éléments. Nous y avons rapporté la terminologie utilisée pour évoquer ces éléments ainsi que le statut qui leur est accordé. Le tableau 2 est axé sur les données sur lesquelles sont basées les analyses qui mentionnent les *fillers*. Il présente le type de recueil réalisé avec le type de données, mais également le nombre d'enfants observés, leur langue et leur âge (au format ans ; mois ; jours). Enfin, le tableau 3 rassemble les informations liées aux analyses dans lesquelles ces éléments sont impliqués. Il s'agit de préciser le locuteur dont langage est étudié, le type d'analyse réalisée et les principaux résultats obtenus. La plupart de ces derniers a déjà été exposée dans les chapitres précédents, nous n'en ferons alors pas de présentation détaillée ici.

Un bilan de ces trois tableaux va nous permettre de présenter notre propre approche de ces éléments additionnels.

### **5.2.1. Diversité et similarité de statut**

Une des premières choses que le tableau 1 (pages suivantes) met en évidence est que le phénomène des *fillers* est abordé dans différents cadres théoriques, orienté sur différents axes langagiers : syntaxe, pragmatique, prosodie, morphologie, comme nous l'avons présenté dans les chapitres précédents. Force est de constater que selon ces approches, le statut accordé aux *fillers* est très différent, tout comme le but poursuivi. Alors que dans certaines études, ces éléments représentent juste une partie de ceux analysés, d'autres leur sont entièrement consacrées.

Tableau 1 : Cadre d'étude des éléments transitionnels dans le langage de l'enfant.

<i>Cadre de l'étude</i>	<i>Auteur</i>	<i>Année</i>	<i>But général de l'étude</i>	<i>Terminologie</i>	<i>Définition-Statut</i>
<b>Transitions dans le développement de l'énoncé</b> <b>(chap. 1)</b>	Dore et al.	1976	Déterminer les stratégies de l'enfant pour passer des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots	Éléments faisant partie des « pre-syntactic devices » (PSD) (dispositifs pré-syntaxiques)	Éléments phonétiques sans référent et n'exprimant pas de relations particulières se trouvant devant les mots lexicaux
	Peters	1986	Déterminer les stratégies de l'enfant pour passer des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots	<i>Filler syllables</i>	Élément phonétique démuné de signification ajouté aux énoncés à un mot, puis dans les énoncés à deux mots
	Veneziano et al.	1990	Décrire la transition des énoncés de un à deux mots avec le développement des deux propriétés du langage : « chaining » et « relating »	Éléments additionnels vocaliques	Élément utilisé par l'enfant pour allonger ses énoncés à un mot pouvant par la suite ressembler à un article du nom ; illustre le repérage par l'enfant de régularités formelles dans les énoncés
<b>Approche générativiste</b> <b>(chap. 3)</b>	Bottari et al.	1993/94	Montrer que les éléments additionnels dans le langage de l'enfant ont déjà les propriétés des morphèmes grammaticaux libres	<i>Monosyllabic Place Holders</i> (MPH)	Voyelle non accentuée n'étant pas une approximation phonétique d'un article ou d'un clitique mais un proto-morphème marquant la position syntaxique de ces éléments Têtes fonctionnelles non-spécifiées au niveau morpho-phonologique
	Bolikova et al.	2009	Montrer que les <i>fillers</i> illustrent des connaissances morpho-syntaxiques chez l'enfant et constituent déjà des catégories fonctionnelles	<i>Filler syllables / fillers</i>	Segments monosyllabiques vocaliques ne pouvant être associés à des mots existants, apparaissant pendant la transition des énoncés de un à deux mots et disparaissant après l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres
<b>Approche prosodique du développement du langage</b> <b>(chap. 3)</b>	Gerken et al.	1990	Déterminer les raisons d'omission des éléments fonctionnels	<i>Fillers</i> , voyelles réduites	Représentation des mots fonctionnels
	Gerken	1994a	Analyser comment l'enfant utilise l'information prosodique pour inférer la structure syntaxique des énoncés	<i>Filler syllables</i>	Élément pas forcément utilisé au début pour marquer un mot fonctionnel particulier Stratégie alternative aux mots fonctionnels
	Gerken	1994b	Focus sur la perception et la production de morphèmes grammaticaux (omissions et <i>fillers</i> )	<i>Filler syllables</i>	Beaucoup de morphèmes grammaticaux sont produits au début sous forme de « <i>filler syllables</i> » indifférenciées
	Echols	1993, 1996	Proposer un modèle pour rendre compte des processus sous-jacents à l'extraction et à la représentation de mots : focus sur les <i>fillers</i> et la reduplication	<i>Filler syllables/ fillers</i>	Toute syllabe ou voyelle ou consonne unique, différente de la syllabe-cible et n'appartenant pas à la syllabe initiale du mot suivant « placeholders » : éléments permettant de maintenir le rythme de la cible adulte Nœuds syllabiques extraits de la chaîne parlée mais sans les segments associés
	Lléo et Demuth	1999	Montrer que la variation translinguistique dans l'émergence des déterminants est liée aux contraintes prosodiques des différentes langues	<i>Fillers</i>	Marqueurs de place puis proto-articles
	Behrens et Gut	2005	Montrer l'importance du lien entre développement syntaxique et développement prosodique	<i>Filler status</i>	Forme phonétique réduite et non-analysée du déterminant
	Pepinsky et al.	2001	Trouver une théorie permettant de rendre compte du statut des <i>fillers</i> dans la grammaire de l'enfant	<i>Filler syllables/ fillers</i>	Voyelles inaccentuées, proto-morphèmes dès le début de leur production, ayant les mêmes contraintes prosodiques que les déterminants et les pronoms
	Tremblay	2005	Déterminer la nature des <i>fillers</i> dans les premiers stades de développement langagier	<i>Fillers</i>	Forme ressemblant à des schwas, vocalique ou nasale, précédant souvent les mots pleins dans le langage de l'enfant Proto-morphèmes dès le début de leur production
	Scarpa	2000	Montrer qu'il y a une interaction prosodie-syntaxe dans l'acquisition du langage à l'aide du phénomène des <i>fillers</i>	<i>Filler sounds/ fillers</i>	Supports prosodiques pouvant aider à la configuration des formes phonétiques

	Lléo	2001b	Observation des origines des articles dans plusieurs productions d'enfants, et particulièrement à partir de <i>fillers</i>	<i>Fillers</i>	Morphèmes grammaticaux sous spécifiés aux niveaux morphologique et phonologique, inspirés des cibles, mais n'étant pas des pré-requis pour l'acquisition de ces éléments
<b>Approche constructiviste (chap.3)</b>	Dolitsky	1983	Etudier l'émergence des morphèmes grammaticaux dans le langage de l'enfant	<i>Place holders</i>	Unité non fixée et inaccentuée, sans sens ni fonction particulière, morphème grammatical potentiel Marqueur de place
	Pizutto et Caselli	1992	Déterminer le schéma de développement des morphèmes grammaticaux italiens par rapport aux autres langues et par rapport aux modèles proposés	<i>Vowel forms</i>	Eléments vocaliques à la place des pronoms clitiques et des articles qui porte le bon genre par rapport à la cible
	Lopez-Ornat	1997	Déterminer les indications phono-prosodiques utilisées par l'enfant pour entrer dans la morphologie	<i>Prefixed vowel</i>	Formes transitionnelles, proto-morphème qui n'appartient pas au nom ou au verbe qui suit
	Taelman et al.	2009	Montrer que les <i>fillers</i> illustrent un apprentissage distributionnel	<i>Fillers</i>	Elément qui ressemble à un article dans sa forme et sa distribution, affecté par des contraintes rythmiques et de position
<b>Approche constructiviste – phonologique (chap. 3)</b>	Peters et Menn	1990, 1993	Recherche d'un modèle de développement de la morphologie pouvant rendre compte des différentes stratégies des enfants	<i>Filler syllables/ fillers</i>	Phénomène transitionnel, marque vocalique qui s'enrichit progressivement des différentes propriétés de la cible adulte : proto-morphème
	Peters	1995	Déterminer les stratégies d'acquisition de la syntaxe et des morphèmes grammaticaux		Elément ressemblant à un schwa dans des positions où un morphème grammatical est attendu et qui prend progressivement les propriétés du morphème grammatical cible
	Peters	1997	Déterminer les influences des caractéristiques prosodiques et des typologies morphologiques des langues sur l'acquisition des morphèmes grammaticaux		Proto-morphèmes sous définis phonologiquement, dans des positions où un morphème-cible est requis
	Peters	2001a	Démontrer la construction progressive de la morphologie chez l'enfant à partir de l'étude du développement des auxiliaires, modaux et verbes caténatifs		Proto-morphème qui marque une place linguistique qui va s'enrichir progressivement des diverses caractéristiques des éléments cibles
	Peters	2001b	Faire le point des connaissances sur les <i>fillers</i> et donner une série de critères pour les reconnaître		Proto-morphème passant par une période de pré-morphologie illustrant une connaissance partielle du morphème-cible
	Feldman et Menn	2003	Montrer que la description des <i>fillers</i> requiert un cadre théorique permettant de décrire l'émergence de la morphologie et montrer qu'il ne faut pas les négliger		Forme transitionnelle émergente ne correspondant pas à un élément particulier Emplacement servant à une unité lexicale sous-spécifiée pour l'accumulation d'informations phonologiques et fonctionnelles
<b>Approche constructiviste – Morphologie Naturelle (chap. 3)</b>	Kilani-Schoch	1997	Développement de la morphologie verbale en français : étude de deux segments présents à droite des verbes	<i>Filler syllables/ fillers</i>	Elément prosodique devenant progressivement morphologique et conduisant à l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres en s'enrichissant progressivement des propriétés de ces éléments Voyelle inaccentuée : moyen de remplacer le matériel grammatical non analysé en se basant sur la structure prosodique et phonologique pour construire une hypothèse grammaticale Tout élément vocalique additionnel apparaissant en position initiale ou devant un mot, ou pouvant correspondre à la première voyelle du mot ( <i>filler</i> lexical)
	Kilani-Schoch et al.	1997	Confronter les trois périodes proposées par Dressler et Karpf (1995) sur l'évolution langagière de l'enfant à des données		
	Kilani-Schoch	1998 a et b	Défendre l'idée de continuité du développement de phonologie vers morphologie dans l'acquisition des morphèmes grammaticaux		
	Kilani-Schoch et Dressler	2000, 2001	Montrer l'importance des <i>fillers</i> pour justifier un modèle de morphologie naturelle constructiviste		
	Bassano et al.	1998	Description des changements développementaux dans l'expansion et la composition du lexique	<i>Fillers</i>	Elément dans une position pré-nominale ou pré-verbale, approximation phonétique d'un mot dont il prend la place et la fonction Devant les noms : préfigure un déterminant dont la nature et la forme ne sont pas clairement définies Forme transitionnelle
	Bassano	1998	Etudier la construction des classes de mots au niveau grammatical et sémantique		
	Bassano	2000a			
	Bassano	2005a			

	Bassano	2005b	Démontrer l'intérêt du travail sur corpus de production naturelle dans l'étude de la grammaticalisation du nom		
	Bassano et al. ; Bassano	2001b 2004 2010a	Déterminer les facteurs influençant le développement des formes verbales		Devant les verbes : phénomène transitionnel interprétable comme une préfiguration de morphème grammatical qui disparaît quand ces éléments s'installent
	Bassano et Eme	2001	Grammaticalisation du nom		Première conscience de la contrainte morpho-syntaxique
	Bassano et al. ; Bassano	2008 2010b	Rôle des facteurs prosodiques et du lexique dans la grammaticalisation du nom		Marqueur de place pour un déterminant sous-spécifié sans les propriétés morphologiques appropriées
<b>Approche socio-constructiviste (chap. 4)</b>	Veneziano	1998 2001	Illustration d'une théorie constructiviste avec des phénomènes additionnels devant les mots lexicaux : étude de l'émergence des morphèmes grammaticaux	Éléments additionnels préfixés (EAP) // <i>Additional prefixed elements</i> (PAE)	Éléments courts, souvent vocaliques, au début des mots lexicaux, auxquels aucune valeur lexicale ne peut être attribuée, souvent dans une position où un morphème grammatical libre est attendu Éléments non-additionnels : voyelle qui appartient au début du mot suivant Régularités phono-prosodiques de surface
	Veneziano et Sinclair	1997 2000	Déterminer les connaissances sous-jacentes à l'utilisation des éléments additionnels		
	Veneziano	1999	Observer les deux stratégies pour passer des énoncés de un à deux mots chez l'enfant : énoncés successifs à un mot et ajout d'éléments additionnels		
	Veneziano	2003a et b	Justifier une approche constructiviste de System Approach pour décrire l'émergence des catégories lexicales nom et verbe		
<b>Approche dialogico-pragmatique (chap.2)</b>	Salazar-Orvig et al.	2004,	Rendre compte de l'émergence des marqueurs anaphoriques et comprendre comment se met en place la jonction entre référence et continuité discursive	<i>Fillers</i>	Voyelles pré-verbales interprétées comme précurseurs de pronoms
	Salazar-Orvig et al.	2005	Déterminer comment l'enfant acquiert les pronoms de troisième personne		Élément dont le statut morphologique est incertain et dont l'interprétation est difficile
	Salazar-Orvig et al.	2006	Déterminer l'émergence de l'anaphore chez le jeune enfant		Forme indifférenciée avec un statut pré- puis proto-morphologique, souvent vocalique et devant les mots lexicaux
	Salazar-Orvig et al.	2010 a et b	Montrer la responsabilité des facteurs dialogiques dans l'acquisition des pronoms clitiques		Unité non marquée avec un statut morphologique incertain
	Morgenstern	2009	Montrer le rôle des <i>fillers</i> dans le développement de la morpho-syntaxe et déterminer leurs valeurs discursives		<i>Fillers</i>
	Morgenstern et al.	2009			

### **5.2.1.1. Des statuts différents dans des approches centrées sur les mêmes aspects : statut des *fillers* dans les approches syntaxiques et prosodiques**

Dans les approches syntaxiques s'attachant à décrire les transitions dans le développement de l'énoncé, les études ne portent pas directement sur les éléments additionnels. Il s'agit de définir les différents moyens que l'enfant utilise pour allonger ses énoncés. Les éléments additionnels placés devant les éléments lexicaux sont ainsi considérés comme étant une de ces méthodes. Aucun statut morphologique ou prosodique particulier ne leur est accordé. Dore et al. (1976) parlent alors de « pre-syntactic devices », dispositifs pré-syntaxiques. D'autres auteurs vont cependant s'interroger sur leur lien, après quelques mois de production, dans les énoncés à deux mots, avec le développement de la morphologie. Peters (1986) va ainsi les nommer des « *fillers* syllables », syllables de remplissage, et Veneziano et al. (1990) des « éléments additionnels vocaliques ».

Toujours dans les approches syntaxiques mais générativistes, ce phénomène des *fillers* fait réagir les auteurs qui constatent que dans beaucoup d'études, ces éléments sont reliés au développement de la morphologie, progressif et non-inné. Le peu d'études que nous avons trouvées dans ce cadre sur ce phénomène porte directement sur ces éléments et a pour but principal de montrer que ces derniers sont déjà des éléments morpho-syntaxiques qui reflètent les connaissances langagières précoces des enfants. Ainsi, Bottari et al. (1993/94) ou Bolikova et al. (2009) considèrent ces éléments comme des proto-morphèmes marquant la position syntaxique des éléments morphologiques. Ces auteurs n'utilisent toutefois pas la même terminologie. Pour Bottari et al. (1993/94), il s'agit de « monosyllabic place holders », marqueurs de place monosyllabiques, alors que Bolikova et al. (2009) utilisent le terme de *fillers*. Cela peut s'expliquer par le fait qu'au début des années 90, les études sur ce phénomène émergeaient seulement et aucune généralisation n'était encore en place, chaque auteur nommait donc ces éléments selon les caractéristiques qu'il observait. Comme nous allons le voir au fil des études et des années, le terme « filler » ou « filler syllables » s'est généralisé et est utilisé à l'heure actuelle par une majorité d'auteurs.

Bien que ces deux types d'approches s'inscrivent dans une dimension syntaxique, elles n'abordent pas le phénomène de la même façon. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, ces deux approches sont en effet plutôt en opposition.

A partir d'un constat sur les omissions des morphèmes grammaticaux libres dans le langage de l'enfant, certains auteurs s'inscrivent dans une approche prosodique du



développement du langage remarquent le phénomène des *fillers* et s'y intéressent plus spécifiquement, d'autant plus lorsqu'ils poursuivent leurs observations sur le développement des morphèmes grammaticaux. Dans ce cadre d'études phono-prosodiques, ces deux types d'éléments sont mis en relation. Deux statuts différents vont cependant être accordés aux *fillers*, qui est le terme adopté par tous ces auteurs. Certains de ces auteurs considèrent les *fillers* comme étant des éléments phono-prosodiques permettant à l'enfant de maintenir le rythme de la cible adulte mais n'ayant pas de propriétés morphologiques. Leur rôle est donc de marquer une place permettant ensuite à l'enfant de développer les morphèmes grammaticaux libres (Echols, 1993, 1996 ; Scarpa, 2000). D'autres auteurs associent les propriétés distributionnelles de ces éléments à celles des morphèmes grammaticaux et les considèrent donc comme des proto-morphèmes (Lléo, 2001 ; Pepinsky et al., 2001 ; Tremblay, 2005). Bien que les statuts accordés aux *fillers* soient différents, ces auteurs leur reconnaissent toutefois le même rôle de guide, de transition vers les morphèmes grammaticaux libres, seule la considération initiale de l'origine de ces éléments est différente. Ces différences mettent en évidence la multiplicité des définitions pouvant être recouvertes par ce terme et par conséquent la prudence avec laquelle il faut l'utiliser.

#### **5.2.1.2. Consensus sur les *fillers* dans les approches constructivistes et dialogiques**

Les autres cadres dans lesquels les *fillers* sont abordés de façon détaillée se recourent pour la plupart dans des approches constructivistes. Comme mentionné plus haut, le phénomène des *fillers*, systématiquement relié au développement des éléments morphologiques dans ces études, est un argument important pour défendre leur approche d'une construction progressive des différents aspects du langage.

Dans les approches ne cherchant pas à associer aux théories constructivistes d'autres dimensions, le but principal des études est de mettre en évidence le processus par lequel les morphèmes grammaticaux libres se développent et par conséquent, les auteurs analysent l'évolution des *fillers*. Que ce soit au tout début des études avec Dolitsky (1983), au moment de leur essor (Pizutto, Caselli, 1992 ; Lopez-Ornat, 1997), ou à l'heure actuelle (Taelman et al., 2009), tous les auteurs considèrent ces éléments comme des prémices de morphèmes grammaticaux, qui en possèdent dès le début de leur production certaines propriétés (genre,

position, ...), comme des proto-morphèmes. Tous n'utilisent cependant pas la même terminologie, certainement pour les mêmes raisons évoquées dans le cadre des approches générativistes. De « place holders », marqueurs de place, pour Dolitsky (1983), à « vowel forms », forme vocalique, pour Pizutto et Caselli (1992) et « prefixed vowels », voyelle préfixée, pour Lopez-Ornat (1997), pour finalement aboutir à « *fillers* » en 2009 chez Taelman et al..

Les autres auteurs se situant dans des approches constructivistes y associent tous un domaine spécifique: phonologie, Morphologie Naturelle ou conversation adulte/enfant. Tous partagent le même objectif : mettre en évidence la façon dont les éléments morphologiques se développent dans le langage de l'enfant en analysant l'évolution progressive des *fillers*. L'ensemble de ces auteurs utilise en outre la même terminologie, les éléments additionnels sont ainsi nommés « *fillers* » ou « *filler syllables* » par Peters, Kilani-Schoch et Dressler, Bassano ou encore Veneziano. Néanmoins, cette dernière réserve ce terme aux éléments additionnels produits quand l'enfant différencie les catégories de mots et par conséquent lorsqu'ils possèdent déjà certaines caractéristiques des morphèmes grammaticaux propres à chaque catégorie. Cette auteure utilise alors le terme d' « éléments additionnels préfixés » (EAP) ou « additional prefixed element » (PAE) pour désigner les éléments produits du début à la fin du processus de développement des morphèmes grammaticaux, terme qu'elle considère plus neutre.

Bien que partageant un même objectif général, ces trois perspectives constructivistes poursuivent chacune des buts spécifiques. Les auteurs orientés vers la phonologie cherchent à rendre compte de la construction progressive des éléments morphologiques chez l'enfant, à partir des propriétés phonologiques et prosodiques des différents langues (Feldman, Menn, 2003 ; Peters, Menn, 1990, 1993 ; Peters, 1995, 1997, 2001a et b). Les auteurs comme Kilani-Schoch et Dressler s'appuient sur le phénomène des *fillers* pour démontrer la pertinence d'une approche de Morphologie Naturelle et constructiviste du développement du langage de l'enfant. Bassano quant à elle, bien que s'inscrivant dans la même perspective que ces derniers, analyse l'évolution des *fillers* dans son étude de l'émergence des classes de mots dans le langage de l'enfant et par conséquent de la grammaticalisation de ces éléments. Enfin, Veneziano et ses collaborateurs se concentrent sur le développement des éléments additionnels préfixés dans le but de justifier une approche constructiviste du développement de la morphologie et des classes lexicales chez l'enfant. Malgré leur considération pour le rôle

facilitant de la conversation dans le développement langagier, ces auteurs n'étudient pas les *fillers* dans ce cadre (comme nous le verrons plus bas).

Les auteurs de ces trois approches accordent le même rôle, le même statut aux *fillers*. Etant dans un premier temps des éléments phono-prosodiques, pré-morphologiques, servant à l'enfant à respecter structure prosodique de surface des productions adultes, les *fillers* s'enrichissent progressivement de propriétés distributionnelles, phonologiques et morphologiques proches de celles des morphèmes grammaticaux et deviennent alors proto-morphologiques. L'évolution des *fillers* est envisagée sur plusieurs périodes<sup>1</sup> par tous ces auteurs : pré-morphologie, proto-morphologie, puis une troisième période où ces derniers sont soit progressivement remplacés par les morphèmes grammaticaux pour les auteurs comme Kilani-Schoch et Dressler, soit deviennent des morphèmes grammaticaux pour les auteurs comme Peters. Cette troisième période est néanmoins source de disparités : non-mentionnée par Veneziano, elle est appelée période de morphologie complète par Peters et ses collaborateurs et période de la morphologie modularisée par Kilani-Schoch et Dressler qui envisagent la morphologie comme un sous-module du langage.

Ainsi, même si ces éléments sont des précurseurs de morphèmes grammaticaux, quand l'enfant commence à les utiliser, ce n'est pas par conscience de la nécessité d'un élément fonctionnel. Ces auteurs s'accordent à dire que leur utilisation est provoquée par une volonté de l'enfant de respecter la régularité prosodique de l'énoncé et que la conscience de la classe grammaticale n'apparaît que plus tard dans l'utilisation de ces éléments. Les auteurs de ces approches, même s'ils proposent des définitions selon leurs propres termes, ont tous la même vision des *fillers*. Ainsi, selon eux, les *fillers* sont des éléments vocaliques ou syllabiques non accentués, auxquels aucune valeur lexicale ne peut être attribuée (Veneziano, Sinclair, 2000 ; Veneziano, 2001), qui apparaissent au moment du passage des énoncés de un à plusieurs mots en position pré-lexicale (devant des noms ou des verbes), là où un morphème grammatical serait attendu dans le langage de l'adulte, et qui sont des précurseurs de morphèmes grammaticaux (Peters, Menn, 1990, 1993 ; Kilani-Schoch, 1998 ; Peters, 1995, 2001, Veneziano, 1998, 1999, 2001).

Veneziano (1998), Veneziano et Sinclair (2000) font remarquer que les *fillers* sont des éléments additionnels qui n'appartiennent pas à l'élément suivant. Ainsi, elles distinguent les éléments additionnels des éléments non additionnels qui eux appartiennent à l'élément suivant et qu'elles ne considèrent donc pas comme étant des *fillers*. Par exemple, un élément

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 3, section 3.1.3.2. pour une présentation détaillée de ces périodes.

additionnel serait /ə/ dans /əSε/ (e chien) alors qu'un élément non additionnel serait le /a/ dans /apo/ (chapeau). Sur ce point, Veneziano est en contradiction avec Kilani-Schoch (1998) qui considère les éléments qui appartiennent à l'élément comme des *fillers*, qu'elle appelle *fillers* lexicalisés.

Veneziano et Sinclair (2000) précisent que les *fillers* ne sont pas des imitations immédiates de l'adulte car dans la plupart des cas, les *fillers* prononcés par l'enfant sont des éléments qui n'apparaissent pas chez l'adulte. Kilani-Schoch (1998) les considère comme un moyen de remplacer le matériel grammatical de la langue adulte non analysable par l'enfant.

De façon générale, tous ces auteurs concluent que les *fillers* illustrent une construction progressive des morphèmes grammaticaux, qui se fait par une modification graduelle du système mis en place. Néanmoins, comme Peters (1995) l'a souligné, les *fillers* ne sont pas considérés comme des pré-requis pour ce développement dans la mesure où ils ne sont pas présents chez tous les enfants.

Le dernier cadre dans lequel les *fillers* sont étudiés s'inscrit dans une approche dialogico-pragmatique. Portant sur le développement des aspects pragmatiques, les différentes études ne concernent pas directement ces éléments dont l'évolution est analysée de façon secondaire. Ainsi, l'objectif principal de Salazar-Orvig et de ses collaborateurs est de montrer comment les marqueurs anaphoriques se développent. Ils étudient pour cela le développement des pronoms de troisième personne, et par conséquent leurs formes précurseuses : les *fillers*, qui est le terme qu'ils utilisent. Sans réaliser d'analyse détaillée du statut de ces éléments, ces auteurs adoptent la définition proposée par les auteurs constructivistes comme Kilani-Schoch ou Veneziano. Même si leurs études les conduisent à considérer le dialogue avec l'adulte comme fondamental dans le développement du langage de l'enfant, ces auteurs n'étudient pas son influence sur l'évolution des formes des *fillers*, mais seulement sur les fonctions de ces derniers et des pronoms de troisième personne. S'inscrivant dans la même démarche, Morgenstern et al. s'appuient également sur cette définition des *fillers* dans leurs études du développement des déterminants en lien avec leurs propriétés discursivo-pragmatiques.

L'ensemble de ces différents cadres met en évidence quatre approches des éléments additionnels se trouvant dans le langage de l'enfant : syntaxique, phono-prosodique, morphologique ou de phonologique vers morphologique. Le développement de la morphologie étant à l'heure actuelle principalement étudié dans les approches constructivistes et connexionnistes, l'approche la plus répandue des *fillers* est celle adoptée dans ces

perspectives, c'est-à-dire d'éléments étant en premier lieu prosodique, s'enrichissant progressivement des propriétés morphologiques et conduisant à l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres.

### 5.2.2. Similarité des méthodologies de recueil et d'analyse des données

Peu importe le cadre dans lequel les *fillers* sont étudiés, le tableau 2 (pages suivantes) met en évidence un grand nombre de similarités dans les données utilisées pour réaliser les différentes études.

Dans la mesure où les *fillers* sont envisagés comme des éléments dynamiques, toujours en évolution, la grande majorité des auteurs utilisent des données longitudinales. Cela leur permet ainsi de décrire une évolution progressive de ces formes et de l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres. Dans certains cas, ces données sont complétées par des données transversales, qui permettent aux auteurs de confirmer statistiquement leurs résultats et d'en proposer une première généralisation. Ainsi, Bassano (1998, 2005a, 2010a et b), par exemple, compare les résultats qu'elle obtient avec son étude longitudinale sur un enfant avec ceux de son étude transversale, sur un groupe d'enfants. Cela lui permet de dégager des étapes dans l'évolution des *fillers* par une étude statistique sur plusieurs enfants, et de pouvoir dégager une analyse plus fine de leur évolution entre les étapes par l'étude longitudinale d'un enfant. Dans d'autres cas, principalement dans le cadre des approches prosodiques, les auteurs n'utilisent que des données transversales (Gerken et al., 1990 ; Gerken, 1994a et b). Mais il s'agit alors d'analyser le langage de l'enfant afin de proposer un modèle phono-prosodique des omissions et de l'utilisation des *fillers* et des morphèmes grammaticaux chez ce dernier. Ces auteurs font alors le choix d'observations statistiques, plus faciles à généraliser.

Outre le type de recueil, ces études se distinguent également par le type de données sur lesquelles elles sont basées. En effet, c'est seulement dans ce cadre spécifique de données transversales que les auteurs utilisent des données langagières obtenues expérimentalement, à l'aide de tâches d'imitation. Dans toutes les autres études, les auteurs ont recours le plus souvent à des enregistrements de productions spontanées de l'enfant, dans des situations naturelles de la vie quotidienne, en interaction avec l'un des membres de sa famille. Nous verrons toutefois que cette interaction n'est pas prise en compte dans l'analyse des *fillers*.

Tableau 2 : Méthodologie de recueil des données dans les études sur les fillers.

Cadre de l'étude	Auteur, année	Type de recueil	Type de données	Nombre d'enfants/langue	Age observé
<b>Transitions dans le développement de l'énoncé</b> (chap. 1)	Dore et al., 1976	Longitudinal 1 session de 1 heure par mois	Spontanée (jeu libre dans le cadre familial avec la mère ou l'enseignante)	3 garçons 1 fille Anglais	Entre 0 ;11 et 1 ;4 au premier enregistrement, pendant huit mois
	Peters, 1986	Longitudinal	Spontanée (interaction naturelle)	Cite des études déjà réalisées Anglais	Transition de un à plusieurs mots
	Veneziano et al., 1990	Longitudinal 2 fois par mois	Spontanée (interaction naturelle)	8, français 1, français	Entre 1 et 2 ans De 1 ;6 à 1 ;8
<b>Approche générativiste</b> (chap. 3)	Bottari et al., 1993/94	Longitudinal	Spontanée	1 garçon 3 filles Italien	De 1 ;7 à 3 ;0 De 1 ;9 à 3 ;2 // de 1 ;7 à 2 ;7 //de 2 ;0 à 2 ;8
	Bolikova et al., 2009	Longitudinal	Spontanée	1 enfant Allemand-anglais	De 2 ;2 ;6 à 3 ;11 ;5
<b>Approche prosodique du développement du langage</b> (chap. 3)	Gerken et al., 1990	Transversal	Expérimentale (tâche d'imitation de phrases)	9 filles 7 garçons anglais (américain)	De 23 à 30 mois, Moyenne d'âge : 26 mois
	Gerken, 1994a	Transversal	Expérimentale (tâche d'imitation de mots et de phrases)	20 enfants Anglais	De 23 à 29 mois Moyenne d'âge : 26 mois
	Gerken, 1994b	Transversal	Expérimentale (tâche d'imitation de phrases)	16 enfants, anglais 16 enfants, anglais	26 mois 27 mois
	Echols, 1993, 1996	Longitudinal	Spontanée (interaction parents/enfants au domicile de l'enfant)	3 enfants Anglais	De 1 ;7 ;2 à 1 ;8 ;3 De 1 ;5 ;3 à 1 ;10 ;1 De 1 ;7 ;2 à 1 ;11 ;3
	Lléo et Demuth, 1999	Longitudinal	Spontanée (interaction naturelle)	3 enfants, espagnol 4 enfants, allemand	De 1 ;4 à 2 ;3
	Behrens et Gut, 2005	Longitudinal	Spontanée (interaction naturelle)	1 enfant Allemand	De 2 à 2 ;3
	Pepinsky et al., 2001	Longitudinal (2 fois 1 heure par semaine)	Spontanée (interaction parents/enfants)	1 enfant : Mère : espagnol Père : anglais	De 1 ;8 ;3 à 1 ;10 ;24
	Tremblay, 2005	Longitudinal (30 minutes toutes les deux semaines)	Spontanée (interaction naturelle)	1 enfant Français (canadien)	De 1 ;9 à 2 ;3
	Scarpa, 2000	Longitudinal	Spontanée (interaction naturelle)	1 garçon 1 fille Portugais (brésilien)	De 1 ;3 à 2 ;2 De 1 ;6 à 2 ;2
	Lléo, 2001b	Longitudinal	Spontanée (interaction naturelle)	3 enfants, allemand 3 enfants, espagnol	De 1 ;7 à 2 ;0
<b>Approche constructiviste</b> (chap. 3)	Dolitsky, 1983	Longitudinal (1 heure par semaine)	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant et père/enfant)	1 enfant Français – anglais	De 2 à 3 ans
	Pizutto et Caselli, 1992	Longitudinal (2 heures toutes les 2 semaines, et 1 heure 1 fois par mois)	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant et chercheur/enfant)	1 fille 2 garçons Italien	De 1 ;3 à 2 ;9 De 1 ;4 à 3 ;9 // de 1 ;5 à 3
	Lopez-Ornat, 1997	Longitudinal (30 minutes toutes les 2 semaines)	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant)	1 enfant espagnol	De 1 ;7 à 4 ;0
	Taelman et al., 2009	Longitudinal	Spontanée	1 enfant Néerlandais	De 1 ;10 à 2 ;7
<b>Approche constructiviste – phonologique</b> (chap. 3)	Peters et Menn, 1990, 1993	Longitudinal (2 fois par semaine)	Spontanée (interaction père/fils)	2 garçons Anglais	De 1 ;7 à 2 ;3 De 2 ;1 à 2 ;10
	Peters, 1995	Longitudinal (2 fois par semaine)	Spontanée (interaction père/fils)	1 garçon Anglais	De 1 ;8 à 2 ;6
	Peters, 1997	Exemples d'autres études	/	Exemples ponctuels de différentes langues	De 1 ;6 à 2 ;6 environ
	Peters, 2001a	Longitudinal (2 fois par semaine)	Spontanée (interaction père/fils)	1 garçon Anglais	De 1 ;4 à 4 ;4
	Peters, 2001b	Exemples d'autres études	/	/	/

	Feldman et Menn, 2003	Longitudinal	Spontanée (interaction naturelle mère-enfant)	1 enfant anglais	De 0 ;5 à 2 ;9
<b>Approche constructiviste – Morphologie Naturelle (chap. 3)</b>	Kilani-Schoch, 1997	Longitudinal (tous les 10 jours, 20 à 40 minutes)	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant)	1 enfant Français (suisse)	De 1 ;6 à 3 ;8
	Kilani-Schoch, 1998 a et b				
	Kilani-Schoch et Dressler, 2000, 2001				
	Kilani-Schoch et al., 1997	Longitudinal	Spontanée (interaction naturelle)	1 enfant, français (suisse) 2 enfants, allemand 1 enfant, italien 1 enfant, grec	De 1 ;6 à 3 ;8 De 1 ;3 à 3 ;11//de 1 ;0 à 2 ;9 De 1 ;4 à 2 ;6 De 1 ;7 à 3 ;5
	Bassano et al., 1998	Longitudinal (2 fois par mois)	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant)	1 enfant, français 2 fois 12 enfants, français	De 1 ;2 à 2 ;6 A 1 ;8 et à 2 ;6
	Bassano, 1998, 2005a	Transversal			
	Bassano, 2000a, 2005b	Longitudinal (2 fois par mois)	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant)	1 enfant Français	De 1 ;2 à 2 ;6
	Bassano et al., 2001b	Longitudinal (2 fois par mois)	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant)	1 enfant, français 1 enfant allemand (autrichien)	De 1 ;2 à 3 ;0 De 1 ;6 à 3 ;0
	Bassano et Eme, 2001	Longitudinal	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant)	10 enfants Français	A 20 mois puis à 30 mois
	Bassano et al., 2004	Longitudinal (1 à 2 fois par mois)	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant)	2 enfants, français 2 enfants, allemand	De 1 ;2 à 3 // de 1 ;11 à 3 De 1 ;6 à 3 // de 1 ;3 à 3
	Bassano et al., 2008	Transversal	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant)	3 fois 20 enfants Français	A 1 ;8, à 2 ;6 et à 3 ;3
	Bassano 2010 a et b	Longitudinal (2 fois par mois) Transversal	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant)	1 enfant, français 2 fois 12 enfants, français	De 1 ;2 à 2 ;6 A 1 ;8 à 2 ;6 et à 3 ;3
<b>Approche socio-constructiviste (chap. 4)</b>	Veneziano, 1998, 1999	Longitudinal (1 heure toutes les deux semaines)	Spontanée (interaction naturelle mère/enfant)	1 enfant Français (suisse)	De 1 ;3 ;2 à 2 ;2 ;6
	Veneziano et Sinclair, 1997, 2000				
	Veneziano, 2003 a et b			1 fille 1 garçon Français (suisse)	De 1 ;3 à 2 ;2 De 1 ;4 à 2 ;3
	Veneziano, 2001	Exemples d'autres études	/	/	/
<b>Approche dialogico-pragmatique (chap. 2)</b>	Salazar-Orvig et al., 2004, 2005, 2006	Longitudinal et transversal	Spontanées (interaction parents/enfant, enseignant/enfant)	105 séances avec plusieurs enfants français	De 1 ;8 à 3 ;0
	Salazar-Orvig et al., 2010 a et b	Longitudinal et transversal	Spontanées (interaction parents/enfant, enseignant/enfant)	Sous-corpus de ces 105 séances (uniquement quand au moins production de 1 pronom clitique)	De 1 ;8 à 3 ;0
	Morgenstern, 2009	Longitudinal (1 fois par mois)	Spontanée (interaction parents/enfant)	1 enfant Français	de 1 ;08 à 2 ;04
	Morgenstern et al., 2009				

Ce tableau montre également que le phénomène des *fillers* est étudié dans un certain nombre de langues, comme l'anglais ou le français, mais également l'espagnol, l'allemand, le portugais, l'italien, le néerlandais ou encore le grec. Un certain nombre d'études proposent ainsi des comparaisons du phénomène des *fillers* entre des langues de familles différentes, comme l'espagnol et l'allemand (Lléo, 2001 ; Lléo, Demuth, 1999), ou encore le français, l'allemand, l'italien et le grec (Kilani-Schoch et al. 1997), et le français et l'allemand (Bassano et al., 2001b, 2004). Pour les premiers auteurs, s'inscrivant dans une perspective prosodique, ces comparaisons inter-langues permettent de mettre en évidence l'influence des propriétés prosodiques et morphologiques des langues sur le développement de la morphologie, en mettant en parallèle langues romanes et langues germaniques<sup>1</sup>. Le second groupe d'auteurs réalise ces comparaisons dans le but de démontrer que malgré certaines différences, il existe un processus universel du développement morphologique<sup>2</sup>.

Enfin, ce tableau donne une indication sur la période observée. La majorité des auteurs cités portent leur attention sur des enfants entre 1 an ou 1 an et demi à 2 ans ou 2 ans et demi, voire 3 ans. Cela localise ainsi la production des *fillers* et du développement des morphèmes grammaticaux libres sur une des périodes cruciales de l'acquisition du langage, où toutes les structurations se mettent en place. Les auteurs arrêtent cependant leurs observations le plus souvent quand le nombre de *fillers* est minoritaire par rapport aux morphèmes grammaticaux libres mais n'est pas égal à zéro. Nous continuerons nos observations un peu plus loin sur certains enfants afin de montrer que ces éléments, bien que minoritaires et ayant un statut un peu différent, sont toujours présents dans le langage de l'enfant.

### **5.2.3. Des analyses proches servant différents objectifs**

Le point commun évident de ces approches que le tableau 3 (pages suivantes) fait apparaître est que la grande majorité des études s'intéressant aux *fillers* prend en compte uniquement le langage de l'enfant, analysant les évolutions de ces éléments indépendamment du contexte communicationnel dans lequel ils sont produits.

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 3, section 3.2. pour une présentation de leurs résultats.

<sup>2</sup> Se reporter au chapitre 3, section 3.1.4. pour une présentation détaillée de leurs résultats.



Tableau 3 : Méthodologie d'analyse et principaux résultats dans les études sur les fillers présents dans le langage de l'enfant.

<i>Cadre de l'étude</i>	<i>Auteur, année</i>	<i>Langage étudié</i>	<i>Type d'analyse</i>	<i>Principaux résultats</i>
<b>Transitions dans le développement de l'énoncé</b>  (chap. 1)	Dore et al., 1976	Enfant	Qualitative : relevé des formes et description  Quantitative : tableau avec nombre et pourcentage de formes	PSD : donnent à l'enfant la place linguistique des éléments
	Peters, 1986	Enfant	Descriptive	Trois stratégies chez l'enfant pour passer des énoncés d'un à plusieurs mots, dont l'utilisation de <i>fillers</i> , qui persistent par la suite pour amorcer le développement de la morphologie
	Veneziano et al., 1990	Enfant	Quantitative : nombre de formes  Qualitative : relevé des différentes formes et des différents types d'énoncés	A 1 ;6 ;22 : majorité de mots seuls A 1 ;7 ;18 : 45% d'énoncé avec élément additionnel + mot A 1 ;8 ;15 : 73% d'énoncé avec élément additionnel + mot
<b>Approche générativiste</b>  (chap. 3)	Bottari et al., 1993/94	Enfant	Quantitative : évolution des MPH par rapport au nombre de mots, dans les différents contextes	Dans le développement de la morphologie libre : l'apprentissage de la syntaxe est dissocié de l'apprentissage morpho-phonologique Emergence précoce des catégories fonctionnelles 2 périodes principales pour les MPH : prosodique // proto-morphème MPH = information structurelle des morphèmes grammaticaux libres Ordre de développement des articles : position et projection -> accord -> morphologie : la fonction arrive avant les variantes Les MPH sont d'abord syntaxiques avant d'être morphologiques
	Bolikova et al., 2009	Enfant	Quantitatif : nombre de <i>fillers</i> par rapport au nombre d'énoncés dans chaque corpus  Qualitatif : contextes de production des <i>fillers</i>	Les <i>fillers</i> ne sont pas des éléments prosodiques car ils se développent assez tard (MLU > 2), ne correspondant pas au schéma phonologique prototypique de la langue et se retrouvent rarement devant les mots fonctionnels Les <i>fillers</i> sont des manifestations de surface par défaut des catégories fonctionnelles ou des sous-représentations de ces catégories mais dans tous les cas sont des substituts à ces catégories
<b>Approche prosodique du développement du langage</b>  (chap. 3)	Gerken et al., 1990	Enfant	Quantitative : pourcentage d'omissions et de production des éléments fonctionnels selon les contextes phono-prosodiques	L'enfant s'aide très tôt des morphèmes grammaticaux pour la segmentation et l'étiquetage des constituants Plus d'omissions des éléments fonctionnels quand le niveau de MLU est bas, et selon le type d'éléments L'enfant encode et analyse les morphèmes grammaticaux très tôt mais les omet en lien avec des limitations de production
	Gerken, 1994a	Enfant	Quantitative	« speech production model » : application par l'enfant d'un modèle métrique fort-faible sur les mots Lien entre la sensibilité prosodique et le repérage des structures syntaxiques mais la relation prosodie-syntaxe n'est pas parfaite
	Gerken, 1994b	Enfant	Quantitative	Plus d'omissions des morphèmes grammaticaux que des syllabes faibles Augmentation des omissions de morphèmes grammaticaux quand augmentation de la longueur et de la complexité des énoncés Les morphèmes grammaticaux aident l'enfant dans la partition des phrases Proposition d'un modèle phonologique (trochaïque et iambique) pour rendre compte des éléments omis dans le langage de l'enfant
	Echols, 1993,1996	Enfant	Quantitative  Qualitative : conditions phono-prosodiques de production des mots fonctionnels	Intérêt du cadre de la phonologie auto-segmentale pour décrire les productions de l'enfant Un nœud syllabique peut être extrait et stocké sans les segments associés, ce qui explique la présence des <i>fillers</i> Les <i>fillers</i> sont des syllabes remplies avec un segment par défaut car difficilement analysées
	Lléo et Demuth, 1999	Enfant	Quantitative : pourcentage d'omissions, de <i>fillers</i> et de déterminants  Qualitative : observations des propriétés phono-prosodiques des <i>fillers</i>	Processus graduel de développement des déterminants : commence plus tôt et est plus progressif dans les langues romanes par rapport aux langues germaniques ; se termine au même moment pour toutes les langues : lié au statut prosodique des déterminants dans la langue-cible L'enfant a une conscience grammaticale du déterminant avant de le produire car il produit des formes non spécifiées phonologiquement

				L'omission des morphèmes grammaticaux est liée aux contraintes prosodiques de la langue donc il est possible d'en faire des prédictions
	Behrens et Gut, 2005	Enfant	Qualitatif : caractéristiques prosodiques des énoncés	Jusqu'à 2 ans : omission de déterminants // de 2;0 à 2;4 : déterminants produits sous forme de <i>fillers</i> // 2;5 : déterminants acquis L'enfant part d'un schéma <i>filler</i> + nom non analysé avec un seul contour intonatif vers une intégration métrique et prosodique du déterminant devant le nom
	Pepinsky et al., 2001	Enfant	Quantitative : pourcentage de <i>fillers</i> par classes de mots, fréquences d'apparition des différentes formes de <i>fillers</i>  Qualitative : étude du contexte prosodique de production des <i>fillers</i>	Les <i>fillers</i> sont restreints aux positions où il est attendu des morphèmes grammaticaux La production des <i>fillers</i> n'est pas gouvernée par le nombre de syllabes dans le mot qui suit mais se fait dans des contextes phonoprosodiques particuliers Les différences individuelles et translinguistiques sont liées aux contraintes prosodiques de chaque langue (notion de hiérarchie prosodique)
	Tremblay, 2005	Enfant	Quantitative : pourcentage des omissions, <i>fillers</i> et déterminants dans les différents contextes syntaxiques  Qualitative : recherche de certains segments phonologiques dans le corpus	La production des <i>fillers</i> est liée au niveau de MLU et peut être conjointe à celle de déterminants Aucun <i>filler</i> n'est utilisé dans des positions syntaxiques illicites, donc l'enfant a très tôt une connaissance des contraintes syntaxiques L'enfant parvient à produire les mêmes segments que les déterminants dans d'autres contextes donc les <i>fillers</i> ne sont pas liés à une limitation de production, ils ne sont donc pas de vrais morphèmes La production des <i>fillers</i> permet le processus d'acquisition des traits des déterminants
	Scarpa, 2000	Enfant	Qualitative : description de la prosodie des unités et de la forme des <i>fillers</i> , de leurs propriétés prosodiques, et de leurs contextes syntaxiques	Les <i>fillers</i> ont plus de liens avec le rythme et l'intonation qu'avec la syntaxe : ils sont des supports prosodiques qui occupent une position prosodique et pas syntaxique Au cours du développement, il y a deux types de <i>fillers</i> : earlier (intonatifs) et later (liés à l'organisation métrique des unités intonatives) La grammaire et la prosodie se construisent ensemble, il n'y a pas de connaissance grammaticale antérieure et donc pas de primauté de la syntaxe : il y a plusieurs entrées dans l'acquisition du langage
	Lléo, 2001b	Enfant	Quantitative : proportion de formes pré-nominales par rapport au pourcentage de contextes obligatoires, évolution des types de <i>fillers</i> sur trois périodes  Qualitative : observation des caractéristiques des <i>fillers</i>	Cinq critères pour déterminer si <i>fillers</i> ou articles La fondation de tous les <i>fillers</i> est morphologique car ils sont toujours inspirés de la forme et de l'accent de l'article-cible Même s'il y a des différences individuelles, les <i>fillers</i> restent morphologiques et ont un rôle homogène dans les différentes langues Les <i>fillers</i> sont une des stratégies pour parvenir à l'acquisition des morphèmes grammaticaux
<b>Approche constructiviste</b>  (chap. 3)	Dolitsky, 1983	Enfant	Quantitatif : nombre de formes et évolution  Qualitatif : variation des formes	Utilisation des « place holders » : pas syntaxique : au début : juste prosodique pour suivre les formes de surface de l'adulte Ces formes sont trop fortes pour être ignorées : formes embryonnaires de morphèmes grammaticaux libres même s'il est difficile d'identifier le morphème-cible
	Pizutto et Caselli, 1992	Enfant	Quantitatif : évolution des fréquences d'apparition des omissions, vowel forms, erreurs, formes correctes, évolution MLU	Processus d'acquisition de la morphologie en italien similaire aux autres langues Niveau de MLU : bon prédicteur du développement morphologique (mieux que l'âge) Evolution expliquée par combinaison de facteurs cognitifs, perceptuels et distributionnels
	Lopez-Ornat, 1997	Enfant	Quantitatif : distribution des omissions, vowel forms et articles devant nom	L'utilisation des « vowel forms » a une valeur intermédiaire dans le changement des représentations mais elle est plus proche de la grammaire que des omissions car elle suit déjà quelques régularités Continuité du développement morphologique avec des formes transitionnelles, influencé par développement dans différents domaines
	Taelman et al., 2009	Enfant	Quantitatif : évolution distribution des <i>fillers</i>  Qualitatif : observation des contextes de production	Evolution des <i>fillers</i> et des contextes de production confirment qu'il y a un apprentissage distributionnel et un impact de l'environnement lexical sur le développement de la morphologie

<b>Approche constructiviste – phonologique</b> (chap. 3)	Peters et Menn, 1990, 1993	Enfant Comparaison avec les fréquences dans l' <i>input</i>	Quantitative : courbe évolution des omissions, <i>fillers</i> et morphèmes grammaticaux selon MLU et selon position syntaxique  Qualitative : évolution de la forme phonétique et des contextes d'apparition, observation des propriétés des formes utilisées (phonétiques, syntaxiques et sémantiques)  Comparaisons inter-langues	Deux stratégies dans l'acquisition des morphèmes grammaticaux dont une avec l'utilisation des <i>fillers</i> Le développement des morphèmes grammaticaux est d'abord phonologique avant d'être morphologique, le processus d'acquisition est une interaction entre les connaissances phonologiques et distributionnelles Avec la stratégie des <i>fillers</i> , l'enfant acquiert progressivement les informations de la plus accessible à la moins accessible ; les morphèmes grammaticaux se développent par une évolution simultanée de connaissances partielles sur différents aspects et cela forme ainsi un continuum dans leur acquisition La production des <i>fillers</i> est influencée par la saillance phonétique de l'élément-cible, par sa position dans l'énoncé, sa fréquence dans l' <i>input</i> et son homonymie avec d'autres éléments ; mais aussi par les caractéristiques phono-prosodiques de la langue-cible
	Peters, 1995	Enfant	Quantitative : fréquences d'apparition  Qualitative : relevé des formes et évolution sur trois dimensions : phonologie, distribution et fonction  Comparaison inter-langues	A 20 mois : production de <i>fillers</i> là où un morphème grammatical est attendu mais cible difficile à identifier A 22 mois : <i>fillers</i> dans plus de positions et cible plus facile à identifier Pour parvenir aux morphèmes grammaticaux, les <i>fillers</i> évoluent sur trois aspects : phonétique, distributionnel et fonctionnel : l'acquisition est plus rapide pour les morphèmes plus saillants et non-ambigus Influence des caractéristiques phono-prosodiques de la langue sur l'acquisition des morphèmes grammaticaux
	Peters, 1997	Enfant	Qualitative : observe les différentes caractéristiques phonologiques et morphologiques des différents types de langues	Besoin d'approches de comparaison de paires minimales de langues avec morphologie identique mais phonologie différente pour observer l'influence de cette dernière sur l'acquisition des morphèmes grammaticaux Différentes fonctions des <i>fillers</i> possibles chez un même enfant selon sa sensibilité à la prosodie de la langue : proto-morphème // fonction rythmique //les deux
	Peters, 2001a	Enfant	Quantitatif : évolution des proportions d'éléments pré-verbaux  Qualitatif : séquence développementale des <i>fillers</i> dans chaque position	L'enfant réalise une analyse partielle et évolutive des formes grammaticales A partir d'un repérage phonologique, l'enfant collecte des informations linguistiques liées à la cible et différencie progressivement les différents éléments
	Peters, 2001b	Enfant	Descriptive : conclusions à partir d'études déjà réalisées	3 périodes dans le développement des <i>fillers</i> : Avant 1 ;8 : pré-morphologie : uniquement phonologiques De 1 ;8 à 2 ;0 : proto-morphologie : quelques propriétés des morphèmes Après 2 ans : morphologie complète : très proche cibles adultes Rejet de l'idée de modules dans le développement du langage
	Feldman et Menn, 2003	Enfant	Quantitatif : évolution de la distribution de trois <i>fillers</i> sur le corpus  Qualitatif : propriétés des <i>fillers</i>	Développement graduel des <i>fillers</i> vers les morphèmes grammaticaux libres, en cinq périodes : pré-morphologie, pivots vides, proto-morphologie, formes partiellement analysées, morphologie complète, avec des critères bien spécifiques pour les <i>fillers</i> <i>Fillers</i> : bootstrapping de la phonologie vers la syntaxe
	<b>Approche constructiviste – Morphologie Naturelle</b> (chap. 3)	Kilani-Schoch, 1997	Enfant	Quantitative : évolution des fréquences d'apparition des <i>fillers</i> dans différentes positions  Qualitative : formes utilisées pour les <i>fillers</i>
Kilani-Schoch et al., 1997		Enfant	Quantitative : évolution des fréquences d'apparition des <i>fillers</i> , nombre de mots par énoncé, fréquence des énoncés à X mots  Qualitative : forme des verbes et des noms, positions des <i>fillers</i> , statut, rôle, propriétés	<i>Fillers</i> de la période pré-morphologique : fonction prosodique sans différenciation morphologique dans une position inaccentuée devant un item lexical, pas forcément là où un morphème-cible est attendu <i>Fillers</i> de la période proto-morphologique : nombreux devant les verbes et les noms, deviennent plus grammaticaux, plus spécialisés et plus différenciés <i>Fillers</i> de la morphologie modularisée : réductions phonétiques, baisse importante, voire disparition, pas de corrélation entre le nombre de <i>fillers</i> et le développement des articles, parfois compétition entre le <i>filler</i> et le morphème correspondant Différentes propriétés du langage sur les trois périodes

Kilani-Schoch, 1998a	Enfant	Quantitative : évolution des fréquences d'apparition des <i>fillers</i>  Qualitative : forme et fonction des <i>fillers</i>	Fonction première des <i>fillers</i> : prosodique et devient progressivement grammaticale : interaction développement phonologique et syntaxique <i>Fillers</i> lexicalisé : peut appartenir au mot // <i>filler</i> additionnel : n'appartient pas au mot Description des <i>fillers</i> : possible que si l'on tient compte des développements prosodique, phonologique, syntaxique et morphologique
Kilani-Schoch, 1998b	Enfant		Plurifonctionnalité des <i>fillers</i> : dans un même contexte, peut être un élément ou un autre ou les deux : la propriété pertinente des <i>fillers</i> est leur position plus que leur fonction <i>Filler</i> = stratégie prosodique ou phonologique au début de l'acquisition pour indiquer quelque chose de manquant mais ne spécifie pas combien d'éléments manquent ni leur nature
Kilani-Schoch Dressler, 2000, 2001	Enfant	Quantitative : évolution fréquences d'apparition des <i>fillers</i> devant infinitif et du nombre de formes verbales  Qualitative : différents sens des <i>fillers</i> devant les infinitifs	Importance des propriétés distributionnelles des <i>fillers</i> L'utilisation des <i>fillers</i> implique un savoir phono-morphologique Modèle de développement du langage en deux périodes (pré- et proto-morphologique) dans lequel les <i>fillers</i> sont centraux L'enfant sélectionnerait une structure primitive privilégiée dans l' <i>input</i> et le développement des <i>fillers</i> serait basé dessus La construction de la morphologie : processus de modifications lentes, partielles et successives du système composé en partie de <i>fillers</i>
Bassano et al., 1998	Enfant	Quantitative : évolution des propriétés lexicales et évolution des proportions des quatre catégories lexicales	Différence entre les enfants parlant français et anglais dans le développement du lexique : liées à des différences structurelles et culturelles avec un rôle crucial du LAE Différences sur le développement des éléments grammaticaux : plus tôt chez les enfants français et plus d'expansions : lié à l'acquisition des contraintes syntaxiques et au développement des constructions particulières fréquentes, comme la dislocation
Bassano, 1998, 2005a	Enfant	Quantitative : fréquence d'apparition des éléments par périodes (omission, <i>filler</i> , déterminant), évolution des types de noms et de verbes produits	Trois procédures d'emploi distinctes chez le jeune enfant pendant la grammaticalisation du nom : Observations longitudinales : omission déterminant : 84% avant 18 mois et baisse <i>fillers</i> : avant 18 mois :16%, 18-24 mois :35% et baisse puis 28 mois : disparition déterminant : avant 18 mois : 0%, 18-24 mois :< 10%, 28 mois : 75% et 29 mois : 95% Observations transversales : 20 mois : omission : 67%, <i>fillers</i> : 17%, déterminant : 17% // 30 mois : omission : 34%, <i>fillers</i> : 9%, déterminant : 57% Les trois procédures coexistent chez un même enfant à un même âge, parfois dans une même séquence de production : progressivité du processus d'acquisition des morphèmes grammaticaux Influence de la sémantique et de la complexité sémantico-grammaticale sur le développement des noms et des verbes
Bassano, 2000a	Enfant	Quantitative : fréquence d'apparition des éléments par périodes (omission, <i>filler</i> , déterminant), courbe d'évolution	Cinq périodes : 1 :2-1 ;5, 1 :6-1 ;8, 1 :9-1 ;11, 2 :0-2 ;2, 2 :3-2 ;5 <i>Fillers</i> suivent courbe en U inversée avec le maximum en P2 suivi d'une disparition progressive Déterminants : début à 1 ;6, stables jusqu'à 2 et augmentation en P5 Si on compte <i>fillers</i> + déterminants : développement plus progressif Coexistence des <i>fillers</i> et des déterminants pendant dix mois : processus graduel Meilleur développement des déterminants devant les noms inanimés concrets, hypothèse de la masse lexicale critique
Bassano et al., 2001b	Enfant	Quantitative : évolution de chaque forme verbale selon l'âge de l'enfant	Séquences développementales communes à tous les enfants et différences individuelles Rôle de la complexité cognitivo-sémantique et des facteurs linguistiques spécifiques à la langue
Bassano et Eme, 2001	Enfant	Quantitative : proportion de noms types et tokens, et d'omissions, <i>fillers</i> et déterminants, évolution de l'indice de grammaticalisation	20 mois : 49% d'omission + nom // 15% de <i>filler</i> + nom // 12% de déterminant + nom 30 mois : 10% d'omission + nom // 6% de <i>filler</i> + nom // 60% de déterminant + nom Indice de grammaticalisation : augmente entre 20 et 30 mois Beaucoup de variation individuelle à 20 mois et baisse à 30 mois Corrélation entre grammaticalisation du nom et MLU
Bassano et al., 2004	Enfant	Quantitative : proportion de verbes types et tokens, courbe de développement des formes correctes et erronées  Qualitative : âge d'apparition des formes et durée d'acquisition	Plus de <i>filler</i> + infinitif chez les enfants français Lien entre le développement grammatical et lexical des verbes : explosion au même moment donc les deux semblent liés
Bassano, 2005b	Enfant	Quantitative : proportion de noms, développement des noms	Hypothèse d'un amorçage lexico-sémantique de la grammaticalisation : le développement grammatical est lié à la taille

			types et tokens, selon noms animés, communs, concrets..., courbe évolution de l'indice de grammaticalisation des noms, comparaison avec l'évolution du lexique	du lexique : hypothèse de la masse lexicale critique, et est lié à la nature et structure du lexique : influence du type de nom
	Bassano et al., 2008	Enfant Quelques comparaisons avec l' <i>input</i>	Quantitative : courbes d'évolution des omissions, <i>fillers</i> , déterminants devant les noms, courbe indice de grammaticalisation, corrélation indice de grammaticalisation avec MLU et production lexicale  Qualitative : types de <i>fillers</i> et de déterminants : évolution du nombre de formes et des contextes	Idem que Bassano 1998 Processus progressif de construction des catégories : procédures transitionnelles ( <i>fillers</i> ) et augmentation de la diversité des contextes Hypothèse de construction des catégories sur « item-based learning » Influence de la prosodie (longueur du nom) au début du processus d'acquisition et à partir de 2 ;6 : influence lexicale (type de nom)
	Bassano 2010a	Enfant	Quantitative : comparaison développement des verbes-types et verbes-occurrences par rapport aux noms-types et noms-occurrence, courbes d'évolution des différentes formes verbales selon temps, indice de grammaticalisation des verbes (production auxiliaire et modal devant les verbes qui le nécessitent), lien entre développement des formes temporelles et type sémantique des verbes	Prédominance de la production de noms jusqu'à au moins 20 mois. Développement d'abord des formes à l'indicatif présent et de l'impératif, puis infinitif et participe passé Evolution progressive de la grammaticalisation des verbes par la production de <i>fillers</i> devant les verbes, notamment en position de modal ou d'auxiliaire. Verbes d'action concrets : permettent et entraîne développement des formes verbales diversifiées. Grammaticalisation des verbes arrive après un certain niveau de développement lexical de verbes : hypothèse de la masse lexicale critique
	Bassano 2010b	Enfant Comparaisons avec l' <i>input</i>	Quantitative : courbes d'évolution des omissions, <i>fillers</i> , déterminants devant les noms, en général et devant les noms mono- et pluri-syllabiques, et devant les noms animés et inanimés, courbe indice de grammaticalisation du nom, corrélations entre propriétés liées à l'emploi des déterminants chez l'enfant et chez l'adulte  Qualitative : types de <i>fillers</i> et de déterminants : évolution du nombre de formes et des contextes	Idem que Bassano et al., 2008 Observation de la production de déterminants-types et des occurrences : augmentation des deux chez l'enfant entre 20 et 30 mois, augmentation des types chez l'adulte entre 20 et 30 mois et des occurrences entre 30 et 39 mois : l'adulte augmente d'abord la variété avant d'augmenter les occurrences. Observation de l'évolution des contrastes (même nom avec déterminants différents et même déterminant devant des noms différents) chez l'adulte et l'enfant : augmentation chez l'enfant entre 20 et 39 mois ; augmentation chez l'adulte entre 30 et 39 mois : l'adulte augmente la diversité des contextes après un certain niveau de développement atteint par l'enfant Corrélations entre les propriétés des déterminants et de leurs contextes chez l'enfant et l'adulte à 39 mois Existence de changements dans l' <i>input</i> selon l'évolution de l'enfant et effets de l' <i>input</i> sur le développement des déterminants.
<b>Approche socio-constructiviste</b>  (chap. 4)	Veneziano, 1998	Enfant Comparaisons avec caractéristiques dans l' <i>input</i>	Quantitative : courbe d'évolution des <i>fillers</i> + mot et des morphèmes grammaticaux libres + mot  Qualitative : différentes formes d'éléments additionnels Test d'hypothèse sur statut des éléments additionnels	1 ;6 ;22 à 1 ;7 ;18 : apparition et augmentation des <i>fillers</i> devant les mots monosyllabiques /a/ et /e/ 1 ;7 ;18 à 1 ;9 ;3 : plus ou moins stable : /a/, /e/, /o/, /ɛ/, /ə/, fréquences plus variées et ressemblances avec les éléments vocaliques présents chez l'adulte, surtout /ɛ/, /ə/, /a/, en position pré-nominale mais pas pré-verbale 1 ;9 ;3 à 2 ;2 ;6 : baisse significative des <i>fillers</i> et augmentation des morphèmes grammaticaux : 1 ;10 ;12 : différence <i>fillers</i> devant les noms et devant les verbes, <i>fillers</i> devant les mots plurisyllabiques
	Veneziano et Sinclair, 1997, 2000			
	Veneziano, 1999, 2001	Enfant	Quantitative : évolution des proportions d'énoncés successifs à un mot par rapport aux PAE, évolution des mots types et tokens, évolution de la composition du lexique  Qualitative : évolution du sens des énoncés successifs à un mot, évolution des différents formes de PAE	Meilleure correspondance de distribution entre éléments chez enfant et éléments chez adulte dans les positions pré-nominales que dans les positions pré-verbales : confirme le début de différenciation entre distribution des éléments additionnels pré-nominaux et pré-verbaux  Deux périodes dans l'évolution des <i>fillers</i> , éléments additionnels : Pré-morphologie : deux premiers mois de production, éléments additionnels = organisation de régularités phonoprosodiques de surface Proto-morphologie : éléments additionnels ont certaines caractéristiques structurelles et formelles des morphèmes grammaticaux  Hypothèse de régularités de surface : après avoir développé son lexique, l'enfant porte son attention sur leur environnement :

				<p>l'enfant repère des régularités dans les positions pré-lexicales, d'abord les plus fortes puis les moins saillantes</p> <p>PAE : motivation sonore et prosodique mais pas copie de l'<i>input</i>, pas de lien avec des morphèmes grammaticaux spécifiques : reflètent les connaissances structurales mais pas de morphème particulier</p> <p>Discontinuité fonctionnelle où le début de la grammaire surgit d'une organisation non-grammaticale</p> <p>Construction progressive : acquisitions précédentes sont des déclencheurs de progrès, des intermédiaires</p> <p>PAE : augmentent après que la longueur des énoncés augmente et baisse quand les énoncés à deux mots et plus sont dominants</p>
	Veneziano, 2003	Enfant Comparaison avec les propriétés de l' <i>input</i>	Qualitative : analyse des noms et des verbes dans le LAE : détermination des indices morpho-syntaxiques, analyse des caractéristiques des PAE et de leurs différents types de formes	<p>Plus grande stabilité dans les contextes précédant les noms dans le langage de l'adulte, par rapport aux verbes</p> <p>Dans les premiers mois, l'enfant ne différencie pas les noms et les verbes : même nombre d'EAP et même forme, à partir de 2 ; 3 : plus souvent d'EAP devant les noms et à partir de 1 ; 10 : début de différenciation des formes devant les noms et les verbes</p> <p>Jusqu'à 1 ; 9 : une forme unique pour les verbes et après développement des formes</p> <p>Premiers EAP : pour respecter pattern iambique voy/cs/voy donc régularités de surface qui conduit seulement après l'enfant à se concentrer sur les aspects du développement morpho-syntaxique</p> <p>Différenciation nom/verbe : progressive et à différents niveaux : construction longue avec influence de différents aspects</p>
<b>Approche dialogico-pragmatique (chap. 2)</b>	Salazar-Orvig et al., 2004, 2005, 2006	Enfant	<p>Quantitative : distribution des <i>fillers</i> et des pronoms devant verbes</p> <p>Qualitative : propriétés de l'objet de discours introduit par le pronom ou le <i>filler</i></p>	<p>Le pronom, sous forme standard ou de <i>filler</i>, est utilisé dès le début pour référer à un objet de discours déjà sous attention, majoritairement en référénciation seconde, et souvent après que ce dernier ait été mentionné par l'interlocuteur</p> <p>Le pronom de troisième personne est acquis dès le début comme une entité anaphorique</p> <p>Le dialogue est la condition pour le développement des pronoms</p>
	Salazar-Orvig et al., 2010a	Enfant	<p>Quantitative : distribution des pronoms dans le langage de l'enfant</p> <p>Qualitative : propriétés de l'objet de discours introduit par le pronom ou <i>filler</i> par rapport au discours de l'adulte</p>	<p>L'utilisation des pronoms reflète les moyens pragmatiques précoces de l'enfant capable de différencier les mouvements dialogiques et de choisir les moyens linguistiques pour les exprimer</p> <p>Les premiers pronoms ont d'abord une valeur discursive avant d'avoir une valeur grammaticale</p>
	Salazar-Orvig et al., 2010b	Enfant	Qualitative : analyse des expressions référentielles : statut attentionnel et discursif, présence référent dans le discours	Utilisation toujours appropriée des pronoms dans des contextes où le référent est déjà activé : l'enfant utilise dès le début les pronoms avec une fonction proto-anaphorique
	Morgenstern, 2009	Enfant	<p>Quantitative : évolution de la distribution des omissions, <i>fillers</i> et déterminants</p> <p>Qualitative : fonction des <i>fillers</i></p>	<p>La concurrence entre omission et <i>filler</i> n'est pas liée à la longueur d'énoncé, ni à la structure de la syllabe, ni au type de nom, elle est fonctionnelle</p> <p>L'enfant emploie les <i>fillers</i> pour se positionner dans le dialogue, clarifier la référence et donner sa propre perspective sur l'objet de discours</p>
	Morgenstern et al., 2009	Enfant	<p>Quantitative : évolution de la distribution des omissions, <i>fillers</i> et déterminants</p> <p>Qualitative : fonction des <i>fillers</i></p>	<p>Les premières marques grammaticales sont acquises en dialogue avec une fonction discursive propre</p> <p>Il y a une corrélation complexe entre différents aspects langagiers dans l'acquisition des marques morphologiques</p>

Seules certaines de ces études sur les *fillers* envisagent le langage de l'adulte. Dans la plupart des cas, il s'agit simplement de comparer les fréquences d'apparition des *fillers* et des morphèmes grammaticaux libres dans le langage de l'enfant avec celles de ces derniers dans le langage de l'adulte afin d'observer comment l'enfant se rapproche progressivement du modèle adulte (Bassano, 2010b ; Bassano et al., 2008 ; Peters, Menn, 1990, 1993).

Veneziano (1998, 2003) et Veneziano et Sinclair (1997, 2000) comparent également les productions de l'adulte et de l'enfant. Mais il s'agit de montrer comment les productions adultes influencent les productions de l'enfant et comment ces dernières amènent l'enfant à différencier les différents types d'éléments additionnels et donc les différents types de mots lexicaux. Néanmoins, elles ne relèvent pas les morphèmes grammaticaux chez l'adulte mais se concentrent sur leur élément le plus saillant, à savoir, leur élément vocalique. Ainsi, ces auteurs procèdent au relevé des formes pré-nominales et pré-verbales chez l'adulte et établissent leurs fréquences d'apparition. Elles comparent ensuite ces dernières avec les fréquences d'apparition des éléments vocaliques pré-nominaux et pré-verbaux chez l'enfant et mettent en évidence une meilleure correspondance entre l'adulte et l'enfant pour les positions pré-nominales. Veneziano (2003) explique cela par la plus grande stabilité de ces formes dans le langage de l'adulte. Ces auteurs avancent alors que cette différence que fait l'enfant par rapport aux éléments produits par l'adulte dans différentes positions indique un début de différenciation des types de mots.

Nous pouvons également dégager de ce tableau 3 que deux types d'analyse sont réalisés dans les études observant les *fillers*, correspondant à deux aspects spécifiques de leur évolution. Ainsi, les analyses quantitatives permettent aux auteurs de déterminer la courbe d'évolution de production des *fillers*, très souvent par rapport aux omissions de morphèmes grammaticaux et à leur production, dans l'objectif de montrer le rôle transitionnel qu'ils remplissent dans le développement du langage. En parallèle, les analyses qualitatives permettent de mettre en évidence l'évolution des propriétés des *fillers* (contexte d'apparition, formes). Les auteurs y ont ainsi recours pour défendre le statut qu'ils accordent à ces éléments. Il est intéressant de noter que dans certains cas, les propriétés décrites sont opposées d'une étude à l'autre : les observations des données ne sont pas les mêmes et conduisent les auteurs à des hypothèses différentes. La plupart des auteurs cités dans ce tableau combine ces deux approches des *fillers* afin de proposer une description complète de ces éléments et du processus qu'ils illustrent (différent selon les cadres théoriques).

De façon générale, les types d'analyses réalisées sur les *fillers* sont plus ou moins les mêmes selon les objectifs poursuivis, et les résultats des observations seront utilisés de façon plus ou moins différente puisque les études se centrent sur des aspects parfois très différents. Néanmoins, deux grandes questions se dégagent des études, à savoir : le statut à accorder aux *fillers* et leur évolution dans le langage de l'enfant.

Enfin, ce tableau 3 propose les principaux résultats des études s'intéressant aux *fillers*. Concernant les résultats sur le statut de ces éléments, plus haut dans la présentation des définitions adoptées par les différents auteurs, nous n'allons par conséquent pas y revenir ici.

Au niveau de l'évolution dans la production des *fillers*, l'ensemble des auteurs décrit une évolution générale en U inversé. Ainsi, si on dégage une tendance générale d'après les différentes études, les auteurs situent en moyenne l'apparition des *fillers* et leur augmentation de 1 ;5 à 1 ;9. A la fin de cette période, les *fillers* se diversifient, et se rapprochent du modèle adulte. Puis, les *fillers* diminuent et les morphèmes grammaticaux apparaissent entre 1 ;9 et 2 ;3. C'est également dans cette période que les énoncés à plusieurs mots deviennent dominants. Enfin, à partir de 2 ;3, les *fillers* disparaissent et les morphèmes grammaticaux augmentent. Veneziano et Sinclair (2000) font remarquer que les *fillers* augmentent après que la longueur des énoncés ait augmenté et qu'ils diminuent quand les énoncés à deux mots sont dominants. Nous avons ici généralisé les résultats des principales études constructivistes, celles-ci mentionnent parfois néanmoins la présence de variations individuelles.

La plupart des auteurs positionnent ce développement par rapport à l'évolution des omissions et des productions des morphèmes grammaticaux libres. De façon générale, ils mettent en évidence que pendant le stade d'apparition des *fillers*, les omissions dominent et les morphèmes grammaticaux libres sont absents. Puis au fur et à mesure que les *fillers* augmentent, les omissions diminuent. Puis, les morphèmes grammaticaux libres apparaissent, les *fillers* baissent et les omissions continuent de baisser jusqu'à disparaître, tout comme les *fillers*. Ces auteurs font alors remarquer que ces trois procédures peuvent co-exister chez un même enfant, à une même période, et que cela met en évidence la progressivité du processus du développement morphologique. Nous pouvons constater que les trois périodes d'évolution dans la production des *fillers* semblent correspondre à peu près aux trois périodes de l'évolution de leur statut.

Ce répertoire permet de mettre en évidence que malgré des approches et des objectifs différents, les analyses réalisées sur les *fillers* sont le plus souvent de même nature. Seuls



quelques aspects des observations qualitatives peuvent changer selon les objectifs. Il fait également apparaître un aspect encore peu étudié dans le développement des morphèmes grammaticaux et des *fillers* : le rôle de l'interaction entre l'adulte et l'enfant dans l'évolution de ces formes. C'est sur cet aspect que nous concentrerons nos observations, en réalisant également auparavant une analyse des productions de l'enfant.

Cette synthèse des différents résultats obtenus nous permettra par la suite de situer nos propres résultats : sur la période de production des *fillers*, sur l'évolution de leur distribution, de leur diversité et de leur statut. Avant cela, nous allons présenter la façon dont nous considérons ces éléments et nos hypothèses de recherche.

## **Chapitre 6 : Emergence et appropriation des éléments morphologiques dans l'interaction entre l'enfant et l'adulte : problématique et hypothèses de recherche**

Bien que de nombreuses études, avec des fondements théoriques différents, se soient intéressées au développement des éléments morphologiques et au phénomène des *fillers*, peu se sont penchées sur le rôle de l'interaction avec l'adulte dans ce développement. Ce dernier a pourtant été étudié dans le développement d'autres aspects langagiers, comme la syntaxe (par exemple, Canut, 2000 ; Canut, Bocéréan et al., 2010 ; Canut, Vertalier., 2010 ; Lentin, 1971 a et b, 1973 ; Veneziano, 1997) ou le lexique (par exemple, Veneziano, 1997). La majorité des études propose ainsi une analyse de l'évolution de la production des *fillers* et/ou de l'évolution de leurs propriétés, en lien le plus souvent avec le développement des morphèmes grammaticaux chez l'enfant. Seules quelques études, dans une approche interactionniste ou dialogique, considèrent le langage adressé à l'enfant dans l'étude de ce développement.

Salazar-Orvig et ses collaborateurs<sup>1</sup> s'appuient ainsi sur l'inscription des productions de l'enfant dans le dialogue avec l'adulte pour déterminer les propriétés référentielles des *fillers*, sans proposer toutefois d'analyse du langage de l'adulte.

D'autres études, avec des analyses corrélatives et statistiques, présentent les correspondances entre l'apparition des morphèmes grammaticaux libres chez l'enfant et le type de productions proposées par l'adulte (par exemple, Farrar, 1990, 1992 ; Saxton et al., 2005). L'objectif principal de ces études est de mettre en évidence les effets du langage adressé à l'enfant sur le développement du langage de l'enfant. Elles ne proposent pas par conséquent de description de l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres par rapport aux productions de l'adulte. De la même façon, certains travaux présentent des corrélations plus spécifiques entre les éléments produits par l'enfant devant les noms et les verbes et les voyelles contenues dans les déterminants et les pronoms de l'adulte (Veneziano, Sinclair, 1997, 2000 ; Veneziano, 1998, 2003a et b ; Peters, Menn, 1990, 1993). Il s'agit alors d'observer de quelle façon l'enfant se rapproche de la configuration du système de l'adulte.

---

<sup>1</sup> Se reporter à la présentation de leurs travaux dans le chapitre 2, section 2.2.2.

Dans d'autres recherches, les auteurs se focalisent sur le langage de l'adulte dans le but de mettre en évidence la façon dont il réagit aux productions morphologiques de l'enfant, selon qu'elles sont correctes ou erronées, et selon la nature des erreurs de l'enfant (Kilani-Schoch et al. 2006, 2009). Ces études ne proposent pas d'analyse des réactions de l'enfant aux reprises de l'adulte mais elles tentent d'expliquer en partie le déroulement de l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres et liés par rapport aux réactions de l'adulte.

L'ensemble de ces études propose principalement une analyse quantifiée du langage de l'adulte adressé à l'enfant. Des approches proposant une analyse du déroulement des échanges entre l'adulte et l'enfant ont été réalisées dans l'observation du développement de la syntaxe (Canut, 2009 par exemple), ou de la syntaxe et du lexique (Veneziano, 1997 par exemple), ou encore dans les études des différentes fonctions des reprises de l'adulte ou de l'inscription dialogique de l'enfant (par exemple, Bernicot et al., 2006 ; Salazar-Orvig, 2003). Une des seules études dialogique sur le développement des éléments morphologiques que nous ayons trouvée est celle de Veneziano et Parisse (2010) qui, après avoir mis en correspondance statistique les formes verbales produites par l'enfant et par l'adulte, proposent une étude des tours de parole adjacents des deux locuteurs. Ils mettent alors en évidence l'influence importante du contexte conversationnel sur l'évolution de la production des formes verbales chez l'enfant, de façon plus importante que l'*input* global. Leurs observations concernent alors l'évolution de la morphologie verbale liée.

Dans cette recherche, nous nous interrogeons sur le rôle de ce contexte conversationnel dans l'appropriation de la morphologie nominale et verbale libre, en particulier des articles et des clitiques sujets. Notre problématique porte ainsi sur l'évolution du développement des articles et des clitiques sujets chez des enfants francophones, de leur émergence jusqu'à leur maîtrise, mais surtout sur le rôle de l'interaction avec l'adulte dans le processus d'appropriation de ces éléments. Après une première analyse de l'évolution des productions de chacun des enfants observés, nous proposerons d'en élaborer une explication d'ordre interactionnelle. En nous inspirant des observations réalisées par Kilani-Schoch et al. (2006, 2009), nous observerons les réactions de l'adulte aux différentes productions de l'enfant, mais également celles de l'enfant suite aux propositions de l'adulte. Puis dans la continuité de l'étude de Veneziano et Parisse (2010), nous illustrerons la façon dont les échanges entre l'enfant et l'adulte conduisent à une évolution des tâtonnements morphologiques de l'enfant dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets.

## **6.1. Définition des articles et des pronoms clitiques sujets : des morphèmes grammaticaux libres**

### **6.1.1. Définition générale des morphèmes grammaticaux**

Le langage humain est traditionnellement décrit comme présentant une double articulation, opposant des unités de sens et des unités de sons. La combinaison des unités de la deuxième articulation – plus petites unités de sons – permet d’obtenir des unités de première articulation – plus petites unités vocales ayant un sens.

Martinet (2008 [1960]) propose d’identifier les unités de première articulation de la langue comme étant des « monèmes ». Afin d’illustrer le fait qu’un monème n’est pas l’équivalent d’un « mot », il propose d’examiner l’exemple de « travaillons ». Il distingue dans ce mot deux monèmes : un monème du lexique qui est « travaill- », suivi d’un monème de la grammaire qui est « -ons ». Il souligne alors que ce dernier type de monème pourrait être appelé « morphème », mais il renonce à utiliser ce terme qu’il juge « ambigu », par les différentes propriétés qui lui sont attribuées, qui varient d’un auteur à l’autre. Il suggère alors de distinguer entre les « monèmes fonctionnels », grammaticaux, (comme les prépositions ou les cas), qui donnent leur fonction aux monèmes qu’ils accompagnent, et les « monèmes non-fonctionnels ». Ces derniers se regroupent en deux catégories :

- les « non-fonctionnels grammaticaux », qu’il appelle les modalités (comme les articles ou les monèmes de temps), qui déterminent d’autres monèmes mais ne peuvent être déterminés à leur tour ;
- les « non-fonctionnels non grammaticaux », qui peuvent avoir des monèmes additionnels qui précisent leur sens (noms, adjectifs, adverbes, verbes).

Nous avons choisi d’adopter une autre définition des unités de première articulation, proposée initialement par Bloomfield (1933) et reprise depuis par de nombreux auteurs. Cette acception identifie la plus petite unité de la langue porteuse de sens comme étant un morphème. Les morphèmes se subdivisent en deux catégories, que nous allons observer avec « parlons ».

- les morphèmes lexicaux, qui possèdent un contenu lexical ; pour notre exemple, « parl- » ;

- les morphèmes grammaticaux, qui n'ont pas de contenu lexical et occupent un rôle fonctionnel dans la langue (déterminants, pronoms, désinences verbales ou nominales) ; pour notre exemple, « -ons ».

Le découpage de la représentation phonologique du morphème fournit les unités de la deuxième articulation et conduit alors au niveau d'analyse inférieur, la phonologie. Par exemple, si nous prenons le morphème « parl- », représenté par le morphe [paRl], nous pouvons le découper en quatre unités de deuxième articulation : [p], [a], [R], et [l].

Comparée à celle en monèmes, cette classification en morphèmes nous semble mieux correspondre aux éléments que nous voulons étudier, à savoir les articles et les pronoms personnels clitiques sujets. Ainsi, notre intérêt pour ces éléments est lié au fait qu'ils n'ont justement pas de contenu lexical, et que l'enfant doit donc s'approprier le fonctionnement de la langue pour les acquérir, puisqu'il ne peut pas les associer à des objets/actions. Cette définition de « morphème » propose clairement cette distinction<sup>1</sup>.

#### **6.1.1.1. Morphèmes grammaticaux libres et liés**

Les morphèmes grammaticaux peuvent être séparés en deux catégories. Les morphèmes grammaticaux liés regroupent les affixes de flexion et de dérivation (ex. : « -ette » dans le mot « trompette »). Ils s'opposent aux morphèmes grammaticaux libres dans la mesure où ils ne peuvent apparaître qu'intégrés à une unité lexicale. Les morphèmes grammaticaux libres, qui englobent notamment les articles et les pronoms (ex : « le » dans le syntagme nominal « le chat »), se caractérisent, eux, par leur indépendance orthographique, qui peut expliquer leur appellation fréquente de « mots grammaticaux ».

Dans leur *Grammaire méthodique du français*, Riegel, Pellat et Rioul (2009[1994]) résument les quatre caractéristiques principales des morphèmes grammaticaux libres :

- [...] « les morphèmes grammaticaux libres constituent des ensembles clos et très restreints » (p.894) ; il faut noter que ces classes subissent très peu d'évolution à court et moyen terme ;

---

<sup>1</sup> Nous voudrions souligner que depuis quelques années, certains auteurs remettent en cause le caractère universel de la notion de morphème (Fradin, 2003 ; Fradin, Kerleroux, Plénat, 2009).

- « [ils] contribuent de façon décisive à l'organisation grammaticale de la phrase » (p.894), cela qui explique que leur acquisition contribue à la structuration du langage de l'enfant ;

- « les morphèmes grammaticaux libres véhiculent des notions très générales souvent axées sur la situation d'énonciation [...] et qui contrastent avec le plus ou moins grand degré de spécificité du contenu des morphèmes lexicaux » (p.895) ;

- « [ils] sont généralement très courts et monosyllabiques » (p.895).

### **6.1.1.2. Problématique de l'allomorphie**

Le morphe constitue la réalisation phonologique et/ou orthographique d'un morphème, qui est « un élément de *forme*, arbitrairement lié à sa réalisation *substantielle* » (Lyons, 1970, p.142). Dans certains cas, il peut arriver que plusieurs morphes différents renvoient au même morphème. C'est le cas, par exemple, de l'article défini pluriel « les », qui apparaît sous la forme [le] devant les noms commençant par une consonne : « les poules », [lepul], et sous la forme [lez] devant les noms à initiale vocalique : « les oiseaux », [lezwazo]. Ces deux formes, en distribution complémentaire et conditionnées par l'environnement phonologique, sont appelées des allomorphes.

Les allomorphes sont des morphes d'un même morphème, dont l'utilisation est conditionnée par l'environnement phonologique ou grammatical (Lyons, 1970).

L'allomorphie est une propriété du système des articles et des pronoms sujets que l'enfant doit acquérir. Nous utiliserons cette notion pour illustrer certains phénomènes que nous trouvons dans nos données. Dans la mesure où l'enfant se situe dans le processus d'acquisition, nous adapterons la définition en admettant des allomorphes dans des contextes où ils ne sont pas encore en parfaite distribution complémentaire – qui constitue un des mécanismes que l'enfant doit également acquérir.

### **6.1.1.3. Morphèmes libres, morphèmes autonomes ?**

Bien qu'une seule dénomination soit utilisée, les éléments qui constituent la classe des morphèmes grammaticaux libres n'ont pas tous le même fonctionnement. Ainsi, même s'ils sont qualifiés de morphèmes « libres », en lien avec leur indépendance

orthographique, certains de ces éléments semblent dépendants du mot (nom ou verbe) auquel ils se rapportent. Ils ne semblent alors pas avoir de fonctionnement autonome. C'est le cas des éléments que nous observons dans notre étude : les articles et les pronoms personnels clitiques<sup>1</sup>. Par exemple, l'article « la » ne peut être utilisé seul dans un syntagme, son rôle est de déterminer un nom, il est donc obligatoire qu'il précède ce dernier. Les seuls éléments pouvant se trouver entre cet article et le nom sont des éléments contribuant également à la détermination de ce nom (ex. : « la grande maison »).

En opposition, d'autres éléments semblent avoir un fonctionnement plus autonome, comme les pronoms disjoints<sup>2</sup>. Par exemple, le pronom « lui » peut se retrouver isolé dans un syntagme (ex. : « il mange, lui »).

Ces observations sur la non-autonomie de certains morphèmes grammaticaux libres nous conduisent à une de leur propriété essentielle : leur statut clitique. La cliticité se définit par rapport au fonctionnement syntaxique : les éléments clitiques ne peuvent pas apparaître de façon isolée dans la langue (Cabredo-Hoffher, 2004 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2009 [1994]). Gaatone (1997) parle alors du « parasitisme [des clitiques], c'est-à-dire, la nécessité pour eux de s'appuyer sur un support » (p.135).

Mais la cliticité se définit également par rapport aux propriétés prosodiques, qui nous intéressent plus directement. Arrivé, Gadet et Galmiche (1991) distinguent deux types de mots : ceux qui sont susceptibles de porter l'accent et ceux qui ne peuvent pas être accentués et qui prennent appui sur ces premiers : les clitiques. C'est en partie pour cette raison que les formes clitiques sont également appelées formes atones, faibles ou conjointes (Blanche-Benveniste, 2003 ; Neveu, 2000, 2004 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2009 [1994]).

Les articles et pronoms personnels clitiques, inaccentués, forment un groupe rythmique avec le mot qui les suit et sont alors appelés des pro-clitiques (Neveu, 2000, 2004 ; Ducrot, Schaeffer, 1995). Ils ne peuvent pas exister sans un morphème accentué lié à eux. Ainsi, comme le souligne Blanche-Benveniste (2003), les pronoms fonctionnent comme « une particule intégrée phonétiquement aux verbes dont ils sont sujets ou objets » (p.218).

Gaatone (1997) propose alors que la définition la plus adaptée pour décrire les clitiques doit être syntactico-prosodique. Il propose ainsi : « est clitique tout élément linguistique pourvu d'une fonction syntaxique propre et formant avec un support un groupe

---

<sup>1</sup> Se reporter à la section 6.1.2. et 6.1.3. pour une définition détaillée de ces éléments.

<sup>2</sup> Se reporter à la section 6.1.2.2. pour une définition détaillée de ces éléments.

d'intensité unique » (p.136). Cette propriété illustre la difficulté qui se pose lors de l'acquisition de ces éléments. Du fait de leur caractère inaccentué, ils peuvent être difficiles à percevoir à l'oral, tant du point de vue de leur présence que de leur forme.

Une autre propriété liée au statut de clitique, qui peut rendre difficile l'acquisition de ces éléments, est le fait que les liaisons entre l'article et le nom et entre le pronom et le verbe sont systématiques. Ce phénomène peut conduire à de mauvaises hypothèses sur le découpage du groupe et ainsi à des mécoupures. Apothéloz (2002) donne l'exemple du syntagme nominal « un petit noiseau » (p.113) où le [n] a été interprété comme la première consonne du nom, suite à des productions fréquentes de « [oe~nwazo] (un oiseau) » (p.113).

Les éléments clitiques ne peuvent avoir de fonctionnement autonome dans le syntagme où ils se situent, et doivent obligatoirement accompagner un élément lexical. Dans la mesure où ces morphèmes grammaticaux ne sont pas autonomes, peuvent-ils tout de même être considérés comme libres ? S'agissant ici uniquement de leur attribuer une dénomination, nous nous arrêterons à la définition standard en gardant le terme « libre ».

Cette réflexion sur le statut de ces éléments est directement liée à l'étude de leur acquisition. En effet, avant de maîtriser leur fonctionnement, l'enfant accède à ces éléments à travers l'oral. Leur dépendance y est clairement illustrée par le groupe accentuel qu'ils forment avec le(s) mot(s) qui les suit. Ce terme « libre » renvoie donc essentiellement à une dénomination, basée sur de l'écrit, et n'est pas à prendre au sens littéral pour notre étude mais bien dans un sens commun de dénomination des éléments.

Notre étude portant plus spécifiquement sur les pronoms personnels clitiques sujets et les articles, nous allons définir ces éléments plus précisément en décrivant leurs paradigmes, propriétés et fonctionnements respectifs.

## **6.1.2. Les formes clitiques sujets**

### **6.1.2.1. Paradigme général des pronoms**

Le système des pronoms en français regroupe des éléments avec des statuts et des fonctionnements très variés. Outre une première distinction entre forme conjointe, ou



clitique, et disjointe, ou tonique, le tableau ci-dessous, fortement inspiré de celui proposé par Riegel, Pellat et Rioul (2009[1994], p.368), fait apparaître différentes fonctions, sujet ou complément. Les pronoms se distinguent également par leur nombre et la personne à laquelle ils renvoient.

Contrairement au tableau de Riegel, Pellat et Rioul (2009[1994]), nous avons fait le choix de faire figurer dans une même case les deux formes conjointes sujets plurielles de troisième personne, celles-ci pouvant être associées aux mêmes formes conjointes complément direct et indirect. En outre, nous préférons faire figurer dans deux cases séparées les formes conjointes compléments « nous » et « vous » et les formes disjointes « nous » et « vous » ; nous considérons en effet qu'il s'agit plutôt de formes homonymes, et pas de la même forme remplissant différentes fonctions. Nous n'avons pas non plus fait apparaître le « rang », que ces auteurs proposent en première colonne de tableau.

Tableau 4 : Paradigme des pronoms.

		Formes conjointes ou clitiques				Formes disjointes ou toniques
Nombre	Personne	Sujet	Complément direct	Complément indirect		
Singulier	1	je	me			moi
	2	tu	te			toi
	3	il, elle, on	le, la	lui	y, en	lui, elle
			se			soi (-même)
Pluriel	1	nous	nous			nous
	2	vous	vous			vous
	3	ils, elles	les	leur	y, en	eux, elles
			se			eux, elles (-mêmes)

Au travers de ce tableau, nous pouvons constater que pour les premières et deuxième personnes, la distinction entre complément direct ou indirect est neutralisée dans les formes conjointes (« me » et « te »). En revanche, à la troisième personne, les formes conjointes sont différentes selon la nature du complément :

- en cas de complément direct, les formes « le » et « la » sont utilisées (ex. : « La pomme, je la mange. », « Le livre, il le range. ») ;

- en cas de complément indirect, les formes « lui », « y », et « en » sont utilisées selon les contextes (ex. : « A Marie, je lui parle. », « Il y va, à la piscine. », « Il en donne, des choses. ») ;

- en cas de formes fléchies (où le complément est équivalent au sujet du verbe), la forme « se » est utilisée, sans distinction entre le singulier et le pluriel (ex. : « Il se lave. », « Ils se disputent. »).

Enfin, ce tableau fait apparaître l'existence de formes homonymes, qui ont cependant un statut différent. Ainsi, les formes « nous » et « vous » peuvent avoir les statuts de formes clitiques sujets, ou compléments, et de formes toniques. Les formes « elle » et « elles » sont utilisées comme formes clitiques sujets et comme formes toniques. La forme « lui » peut se retrouver en forme clitique complément indirect aussi bien qu'en forme tonique. Enfin, les formes conjointes complément direct « le », « la », « les » sont homonymes aux articles définis « le », « la », et « les ». Tous ces phénomènes d'homonymie constituent autant de difficultés pour l'enfant qui doit acquérir les différents contextes d'utilisation de ces formes afin de les employer de façon appropriée.

#### **6.1.2.2. Formes clitiques et formes toniques**

La différence entre formes clitiques et toniques repose sur leur statut et leur fonctionnement.

Ainsi, les formes clitiques sont directement attachées au verbe qu'elles accompagnent. Elles ne peuvent en être séparées que par l'insertion d'une autre forme clitique (ex. : « il le mange ») ou de la première particule de négation (ex. : « il ne mange pas ») (Chevalier, Blanche-Benveniste et al., 2002[1964]).

Les clitiques sont non-accentués et forment avec le verbe un même groupe accentuel. C'est en ce sens que nous les considérons comme des éléments non-autonomes, bien qu'il s'agisse formellement de morphèmes libres.

Les formes toniques fonctionnent, elles, comme des syntagmes nominaux séparés accentuellement (mais pas syntaxiquement) du verbe. Elles peuvent être plus ou moins éloignés de celui-ci et peuvent être précédées ou suivies d'une pause. Leur comportement syntaxique renvoie alors à une certaine autonomie par rapport aux autres constituants de l'énoncé.

Les formes toniques peuvent apparaître dans diverses constructions syntaxiques, comme par exemple :

- en position détachée (ex. : « Lui, il mange. ») ;

- dans un complément prépositionnel d'un verbe, nom ou adjectif, (ex. : « Tu penses à elle ») ;
- dans des constructions présentatives, (ex. : « C'est lui qui arrive. ») ;
- en position sujet, (ex. : « Lui mange toujours à la cantine. »).

Les formes clitiques sont, elles, uniquement présentes dans des fonctions liées au syntagme verbal. Ainsi, elles peuvent être soit sujet (ex. : « Je mange. ») soit complément, direct (ex. : « Pierre la voit. ») ou indirect (ex. : « Marie lui donne. »). Nous avons choisi de limiter nos observations aux formes clitiques sujets.

### 6.1.2.3. Paradigme des formes clitiques sujets observées

Le paradigme des formes clitiques sujets est plus important à l'oral qu'à l'écrit, en raison des différents allomorphes liés aux contextes phonétiques. Nous listons ci-dessous les formes que nous retenons pour nos analyses :

- au singulier :
  - première (1) : [Z2], [Z], [S]
  - deuxième (2) : [ty], [t]
  - troisième (3) : [il], [i], [El], [E], [o~], [o~n], [on]
- au pluriel :
  - première (1) : [nu], [nuz]
  - deuxième (2) : [vu], [vuz]
  - troisième (3) : [il], [ilz], [i], [iz], [El], [Elz], [E], [Ez]

Cette liste met en évidence le nombre important d'allomorphes aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel. Il faut toutefois distinguer ce qui ressort de l'allomorphie régulière, codée dans la langue, de ce qui ressort d'un procédé de simplification. Ainsi, les allomorphes des formes clitiques « il » ou « ils » se retrouvent de façon beaucoup plus systématique dans le français parlé que les variantes des formes « elle » et « elles » qui ne nous semblent pas attestées chez l'ensemble des locuteurs du français.

Dans la mesure où nous ne trouvons aucune occurrence de [l] comme allomorphe de « il » ou de « elle » chez l'adulte dans nos données, nous ne considérons pas qu'il s'agit d'un allomorphe de ces éléments, mais d'une forme spécifique à l'enfant.

Les formes clitiques sujets peuvent être utilisées dans diverses situations, comme par exemple, pour renvoyer à un élément déjà mentionné dans le discours, ou pour évoquer un référent présent dans la situation d'énonciation.

Les formes de première et deuxième personne, qui ont un fonctionnement similaire, sont la plupart du temps appariées dans une même catégorie, celle des formes ayant une référence déictique. Ces formes fonctionnent sans antécédent et désignent directement un référent identifié à partir de la situation d'énonciation.

La première personne est utilisée pour désigner :

- le locuteur (singulier),
- le locuteur associé à un ensemble de personnes hormis son interlocuteur (pluriel, « nous » exclusif),
- le locuteur associé à un ensemble de personnes, dont son interlocuteur (pluriel, « nous » inclusif),
- le locuteur (pluriel) dans le cas du « nous » de modestie (ce cas de figure ne se retrouve pas dans nos données).

La deuxième personne désigne :

- l'interlocuteur (singulier),
- l'interlocuteur associé à un ensemble de personnes (pluriel).

En situation conversationnelle, la référence de ces deux premières personnes est en constant changement. Selon le locuteur, l'élément ne renvoie plus à la même personne : « chaque 'je' a sa référence propre » (Benveniste, 1966, p.262). Ainsi, lorsqu'un locuteur X prend la parole et se désigne par « je » et qu'un locuteur Y lui répond en utilisant également le clitique « je », ce « je » réfère tantôt au locuteur X, tantôt au locuteur Y.

Exemple : X : Je suis malade.  
Y : Moi je suis guéri.

La référence de ces éléments de première et deuxième personne ne peut se faire que dans la situation d'énonciation. Cela est fréquemment source de tâtonnements chez l'enfant qui aura à saisir ce fonctionnement avant une utilisation appropriée. La forme « on » peut également être rattachée à cette catégorie lorsqu'elle est utilisée en équivalent de la première personne du pluriel.

Les formes de troisième personne constituent à elles seules la deuxième catégorie de clitiques sujets, celle des formes ayant une référence anaphorique. Ces formes servent à désigner un référent présent dans la mémoire discursive et le plus souvent, ayant fait l'objet d'une mention préalable. Cette première mention est alors appelé l'antécédent. Les clitiques sujets de troisième personne peuvent ainsi co-référencer avec des antécédents constitués par un syntagme nominal ou par un pronom. Ils portent les marques de genre et de nombre de ce dernier.

Exemple : Marie a perdu **son chien**. **Il** est blanc et noir.  
Jean l'a retrouvé. **Il** était dans le jardin du voisin.

Riegel, Pellat et Rioul (2009[1994]) notent que ces éléments de troisième personne peuvent également être utilisés comme une référence déictique « pour identifier des référents présents ou accessibles dans la situation de discours » (p.366).

Exemple : Il a dû se faire mal ; où « il » désigne un homme que le locuteur vient de voir tomber.

Malgré ces différences de fonctionnement, Riegel, Pellat et Rioul (2009 [1994]) soulignent que les différentes formes clitiques sujets ont certaines propriétés communes, notamment le fait d'assurer les mêmes fonctions dans la phrase et d'être souvent le seul élément du syntagme verbal qui assure la distinction de personne, surtout à l'oral.

#### **6.1.2.4. Choix des clitiques sujets : raisons pratiques et théoriques**

Dans un premier temps, notre choix a été guidé par des raisons pratiques. Le paradigme des pronoms est très large et ce ne sont pas les seuls morphèmes grammaticaux libres qui existent en français. Afin de pouvoir observer d'autres catégories, comme les articles, mais également de rester dans des objectifs raisonnables pour cette recherche, nous avons choisi de nous limiter aux clitiques sujets.

En outre, une première observation de nos données semble mettre en évidence que dans le langage des enfants que nous avons enregistrés, il semble, et notamment chez les plus jeunes, qu'il y ait plus de clitiques sujets que de clitiques objets. L'ordre d'apparition de ces éléments dans le langage de l'enfant mériterait une étude spécifique.

Dans un deuxième temps, notre choix a été guidé par des raisons théoriques. En effet, nous avons constaté que les clitiques sujets suscitent un certain nombre de débats dans la littérature, quant à leur réel statut de pronom – en comparaison à l'autonomie des formes toniques – notamment en français oral (Apothéloz, 2004 ; Berrendonner, 1993, 2007 ; Côté, 2001 ; Culbertson, Legendre, 2008 ; Miller, Monachesi, 2003). Cela nous a poussée à nous intéresser à leur acquisition.

Miller et Monachesi (2003) présentent le statut problématique des formes clitiques qui ont un comportement intermédiaire entre celui des mots indépendants et celui des affixes. Les clitiques semblent avoir une plus grande autonomie que les affixes mais sont rattachés phonologiquement à un mot et forment avec lui un seul groupe accentuel (contrairement aux mots indépendants). En observant leurs propriétés syntaxiques, ces auteurs mettent notamment en avant que les clitiques n'apparaissent pas dans les mêmes positions que les syntagmes nominaux correspondants, et que le doublement d'un syntagme nominal par un clitique est une structure favorisée en français oral. Ils ajoutent qu'il est impossible de coordonner deux clitiques entre eux. Ces phénomènes constituent leur premier argument pour attribuer aux clitiques sujets le statut d'affixe de flexion du verbe. Miller et Monachesi (2003) étudient ensuite les propriétés phonologiques et syntaxiques des clitiques. Ils observent une incidence du clitique sur le positionnement de l'accent du groupe intonatif et soulignent les contraintes qui pèsent sur l'ordre et la réalisation des séquences de clitiques. Ils concluent alors leur analyse en précisant que les clitiques sont assimilables à des éléments morphologiques dans la mesure où ils ont les propriétés d'affixes flexionnels.

Cette étude illustre une question qu'un certain nombre d'auteurs se pose : savoir s'il faut considérer les clitiques comme des pronoms ou comme des affixes de flexion du verbe qui marqueraient la personne.

#### **6.1.2.4.1. Les clitiques sujets : affixes de flexion ?**

Berrendonner (1993, 2007) souligne que cette problématique est ancienne, et était déjà soulevée par des auteurs comme Gougenheim (1938), Tesnières (1959) ou encore Huot (1987). Il revient sur cette dernière en étudiant une construction très fréquente en français oral : le doublement du sujet lexical par un clitique (2007). Il pose la question de

savoir si tous les cas de double marquage du sujet sont à considérer comme de la dislocation à gauche du syntagme nominal sujet.

En observant notamment les propriétés sémantiques du syntagme en question, il constate que dans un certain nombre d'énoncés, ce dernier ne possède pas les caractéristiques d'un groupe disloqué, en l'occurrence, celle d'être le topique de l'énoncé. En basant son étude sur des exemples attestés tirés de corpus oraux, il donne l'exemple des énoncés avec opérateurs de quantification : « Tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil » (p.86). Il note alors que le double marquage du sujet peut être utilisé dans d'autres constructions que les dislocations, et même avec des « syntagmes nominaux ordinaires » (p.87). Il donne notamment les exemples suivants : « j'ai mélangé un peu les séquences où les gens ils parlent quoi » et « les chiens ils sont autour et le sanglier est au milieu » (p.87).

Afin de déterminer la nature de la construction (disloquée ou pas), Berrendonner propose alors de réaliser une analyse de la structure prosodique de l'énoncé. Il souligne que lorsque le syntagme nominal s'enchaîne avec le syntagme verbal, sans pause ni allongement, il ne peut pas s'agir de dislocation ; le double marquage reste possible dans ce cas de figure. Il propose l'exemple suivant : « [...] ma femme est prof [...] mon mari il est instit » (p.92). Puis, il souligne que, dans le cas contraire, c'est-à-dire quand le syntagme nominal forme un « groupe intonatif distinct » (p.94) par rapport au syntagme verbal, il s'agit d'une dislocation, la rupture prosodique étant un procédé utilisé pour marquer la topicalisation d'un élément. Il note toutefois que le double marquage n'est pas obligatoire dans ce genre de cas, et cite les exemples suivants : « [...] la lassitude euh elle existe à un autre niveau » (p.92) et « [...] le rouge / est une couleur qui fait peur » (p.93). Il conclue que dislocation et double marquage ne vont pas forcément de pair.

La question que Berrendonner se pose alors est de savoir comment « caractériser » (p.87) ces énoncés dotés d'un double marquage, mais qui ne comportent pas de phénomène de dislocation.

Il avance une hypothèse qui remet directement en cause le statut de pronom des clitiques sujets. Ainsi, il propose que : « les morphèmes clitiques de la série *je, tu, il(s), ...*, en dépit de leur appellation traditionnelle, ne sont pas des pronoms saturant une place d'argument, mais des affixes de personne portés par le verbe, et soumis à accord avec un éventuel SN [syntagme nominal] sujet » (p.88). Il décide d'appeler ces éléments des « indices personnels » (p.88). Il ajoute que « la flexion verbale est le lieu d'une variation libre » (p.88). Le locuteur aurait ainsi le choix entre marquer la personne verbale uniquement par une désinence sur le verbe (cas des énoncés où s'enchaînent un syntagme nominal et un syntagme

verbal), ou par un morphème discontinu contenant une désinence et un « indice personnel préfixé » (p.88). Les énoncés à double marquage sans dislocation ressortiraient de cette deuxième option. Quant aux énoncés comportant uniquement un clitique suivi d'un syntagme verbal, Berrendonner évoque la possibilité d'une omission du sujet en français<sup>1</sup>.

Cette considération des clitics sujets comme affixes de flexion lui permet notamment d'expliquer les emplois de « il » non référentiels, comme par exemple les « il impersonnels » (1993, p.30). Il s'appuie également sur la différence entre le fonctionnement des clitics sujets et des clitics objets pour défendre cette idée. Enfin, cette hypothèse lui permet d'analyser les énoncés où le clitique sujet qui double un syntagme nominal n'est pas accordé en genre avec ce dernier, comme dans l'exemple qu'il cite : « Les fourmis i vont s'en rappeler » (1993, p.32) ; il propose ainsi que dans ce genre de cas, le locuteur ne réalise pas l'accord en genre mais seulement en personne et en nombre.

D'autres études sur le français parlé présentent les mêmes conclusions quant au statut des clitics sujets.

Ainsi, Auger (1995), dans une étude des propriétés morphologiques et morphosyntaxiques des clitics sujets dans le français parlé informel québécois, rejoint notamment les remarques de Berrendonner (1993, 2007) sur la distinction à faire entre dislocation et double marquage du sujet. Elle conclut de son étude que les clitics sujets deviennent des préfixes verbaux et sont de « véritables marqueurs d'accord » (p.52).

Culbertson et Legendre (2008) s'intéressent au statut des clitics sujets en français oral contemporain. Leur analyse prosodique du redoublement du sujet lexical les conduit aux mêmes résultats que Berrendonner (2007), à savoir que s'il n'y a pas de pause marquée entre le syntagme nominal et le clitique sujet qui le double, il ne s'agit pas de dislocation mais uniquement de double marquage. Ces auteures concluent que les clitics sont alors à considérer comme des affixes verbaux.

Dans leur étude sur l'acquisition des clitics nominatifs en français, Jakubowicz et Rigault (1997) observent le fonctionnement des clitics nominatifs en français parlé dans le cadre de la grammaire générative. Ils adoptent le même raisonnement que Berrendonner (1993, 2007) et parviennent à la même conclusion : les clitics sont des affixes verbaux, et plus précisément des têtes fonctionnelles de la projection accord-sujet, qui rendent visibles les traits de personne et de nombre.

---

<sup>1</sup> Voir également Berrendonner (1993) pour une description des clitics comme indices personnels.



Notre observation concernant la moindre quantité de clitiques objets dans nos corpus, en comparaison au nombre de clitiques sujets, pourrait être un argument supplémentaire pour considérer les clitiques comme marques de flexion. Cet argument serait basé sur l'idée que les clitiques sujets se développent plus rapidement puisqu'ils font partie des marques d'accord du verbe et ne font pas appel à des processus référentiels, comme c'est le cas pour les clitiques objets. Néanmoins, cette étude demande une analyse fine et détaillée de l'utilisation des clitiques sujets et objets que nous n'aurons pas la place de présenter ici.

#### **6.1.2.4.2. Clitiques sujets : pronoms ?**

Certains auteurs ne valident néanmoins pas cette hypothèse du clitique comme affixe flexionnel. Ainsi, Côté (2001) propose une étude sur le statut des clitiques sujets dans le français enfantin. Afin de démontrer que les clitiques sujets sont de réels arguments, elle reprend les idées généralement avancées pour démontrer qu'ils sont des affixes verbaux, et les confronte à sa propre analyse des données (en français parlé et à partir d'un corpus du CHILDES). Elle base ses observations sur l'argument principal utilisé pour défendre le statut d'affixe du clitique : il est possible de trouver des clitiques sujets doublant un syntagme nominal quantifié.

Elle s'appuie dans un premier temps sur une série d'exemples du type « Tout le monde il aime Michel » et « Un homme il mange » (p.1316) qu'elle soumet à l'intuition de locuteurs adultes. Elle observe que ces exemples sont considérés comme agrammaticaux par l'ensemble des adultes interrogés. Elle revient alors sur les exemples proposés par les autres auteurs comme « Chacun il a sa chimère » (p.1316) et avance que ces exemples, qui datent selon elle d'une période trop ancienne de la langue, sont devenus rares et ne sont par conséquent plus valides.

Dans un deuxième temps, elle reprend le corpus d'enfant étudié dans certaines études assimilant les clitiques à des affixes. Elle décide de réanalyser les données. Comme les autres auteurs, elle relève dans ce corpus des exemples de clitiques doublant un syntagme nominal quantifié. Mais, alors que les autres auteurs expliquent ce phénomène par une imitation de l'*input*, Côté (2001) observe l'*input* en question et dit ne trouver aucune occurrence de simple doublement par un clitique d'un sujet quantifié. Elle propose alors une nouvelle analyse des énoncés de l'enfant contenant un sujet quantifié doublé par un clitique pour montrer qu'il

s'agit dans tous les cas d'une structure syntaxique justifiant la reprise par un pronom d'un syntagme nominal.

Cette auteure, en analysant différemment les données utilisées pour défendre le statut d'affixe, arrive à la conclusion que les clitiques sujets sont à considérer comme étant de réels pronoms.

De Cat (2004c) propose une analyse de la structure syntaxique et informationnelle de la phrase. Elle arrive à la même conclusion que Côté (2001), avançant notamment que les contextes où un syntagme nominal est repris par un clitique sujet sont tous des cas de dislocation, et que les clitiques sont par conséquent à considérer comme des pronoms à part entière. De Cat (2005) étudie alors l'hypothèse morphologique des clitiques équivalents à des affixes. Elle observe que cette hypothèse morphologique s'avère problématique une fois confrontée aux données, et que les similarités des clitiques avec les affixes est limitée (voir également Gaatone, 1997).

#### **6.1.2.4.3. Incidence du statut des clitiques sur la conception de leur acquisition**

Cette ambiguïté de statut des formes clitiques sujets nous a conduite à nous intéresser à leur appropriation par l'enfant, même si nous concentrons uniquement notre analyse sur le développement des formes.

L'incidence principale du statut accordé aux clitiques sujets porte sur l'explication de leur acquisition. L'enfant n'acquerrait plus des éléments appartenant à un système indépendant, qui s'appuie sur le fonctionnement des pronoms, mais un système de flexions du verbe, dont certains éléments sont discontinus. Apothéloz (2004) suggère que dans l'acquisition du langage, lorsque l'enfant utilise un clitique sujet, il se peut que cela renvoie à une flexion du verbe plus qu'à une référence anaphorique. L'acquisition des clitiques sujets s'apparenterait alors plus à l'appropriation de marques de flexion, qu'au développement de pronoms référentiels qui s'acquièrent dans le discours.

Le fait que ces éléments soient très liés au verbe, au point de faire débat sur leur statut, illustre une partie des difficultés que l'enfant aura pour se les approprier. Ainsi, ces formes ne

sont pas saillantes dans la chaîne parlée puisqu'elles ne sont pas accentuées. En outre, les marques de personne, nombre, mais également genre pour la troisième personne, doivent être distribuées de façon cohérente sur le verbe et le pronom, en lien avec le sujet dont il est question. Enfin, l'enfant devra s'approprier le fonctionnement de ces formes, à savoir qu'elles peuvent apparaître :

- seules devant le verbe, (ex. : « Je mange. ») ;
- doublées d'un sujet lexical (ex. : « Le chien il mange. ») ;
- ne pas être employées en cas de sujet lexical (ex. : Le chat miaule.).

Jakubowicz et Rigault (1997), dans leurs enregistrements de dialogues enfants-parents, relèvent en majorité des redoublements du sujet lexical par un clitique. Miller et Monachesi (2003) soulignent que dans le langage adressé à l'enfant, il y a plus de sujets redoublés par un clitique que dans le langage entre adultes, et qu'il est alors logique d'en trouver un certain nombre chez l'enfant. Berrendonner (1993) explique que cette construction syntagme nominal + clitique + verbe est réprouvée par la norme mais qu'elle est très répandue en français oral, et notamment chez les enfants jusqu'à 5-6 ans, qui ne subissent pas encore l'influence de la norme écrite.

L'enfant aura également à découvrir les propriétés des clitiques sujets spécifiques à l'oral spontané. Ainsi, en français parlé, le clitique sujet est obligatoire en l'absence de sujet lexical (comme à l'écrit) mais il peut disparaître dans certaines constructions impersonnelles, comme avec le verbe « falloir » (ex. : « Faut appuyer. »). Le clitique sujet ne doit également pas être utilisé devant les verbes à l'impératif (ex. : « chante »), à l'infinitif (ex. : il veut manger ») et au participe (ex. : « En marchant, il est tombé. »). Ensuite, bien que la distribution du clitique sur chaque verbe coordonné ne soit pas obligatoire en français, il semble qu'en français parlé spontané, il y ait une préférence à le répéter devant chacun d'eux (ex. : « Il chante et il danse. ») (Cabredo-Hoffher, 2004 ; Miller et Monachesi, 2003). Culbertson et Legendre (2008) observent ainsi un taux de répétition du clitique devant chaque verbe coordonné de plus de 98% dans le corpus de Lyon établi par Demuth et Tremblay (2008).

Le terme « pronom » semble renvoyer à un statut particulier accordé aux clitiques sujets. Nous avons fait le choix d'utiliser de façon plus systématique le terme de « forme clitique sujet », parfois raccourci en « clitique sujet ». Cela nous permet de ne pas prendre de position trop arbitraire dans le débat sur le statut des clitiques sujets.

### **6.1.3. Les articles**

#### **6.1.3.1. Définition générale des articles**

Les articles, ou pré-déterminants (Blanche-Benveniste, Chervel, 1966), représentent une sous-classe des déterminants. Comme les clitiques sujets, ils ne sont pas autonomes et sont inaccentués. Ils doivent nécessairement être rattachés à un nom pour former un syntagme nominal bien formé (sauf cas particuliers que nous examinerons plus bas).

L'utilisation des articles permet d'interpréter le nom dans le discours (Arrivé, Gadet et Galmiche, 1991 ; Blanche-Benveniste et Chervel, 1966) et de passer ainsi d'une référence virtuelle à une référence actuelle. Ils sont alors souvent considérés comme des éléments d'actualisation du nom (Demarolles, 1984 ; Dubois, Guespin et al., 1994 ; Neveu, 2000 ; Tamine, 1985). Néanmoins, ce terme d'« actualisation » n'est pas adopté par tous. Certains auteurs lui préfèrent celui de « mise en discours », qui illustre mieux le passage du nom de la langue dans le discours (Blanche-Benveniste, Chervel, 1966).

Les articles portent les marques de définitude, de nombre et de genre (au singulier) du nom duquel ils dépendent. Kahane (2007) les considère comme des marqueurs lexicaux de la définitude, leur conférant alors le statut de catégorie flexionnelle.

#### **6.1.3.2. Paradigme des articles**

Trois types d'articles présentent des paradigmes et fonctionnements différents : les articles définis, indéfinis et partitifs. Comme pour les clitiques sujets, les paradigmes sont plus importants à l'oral qu'à l'écrit, en lien avec les différents allomorphes dépendants des contextes phonétiques.

A l'écrit, l'article défini comporte quatre formes : « le », « la », « l' », « les », auxquelles s'ajoutent les formes utilisées avec la préposition « à » : « au », « à la », « à l' », « aux » et avec la préposition « de » : « du », « de la », « de l' », « des ». L'article indéfini a lui trois formes différentes : « un », « une », « des » ; et l'article partitif en a quatre : « du », « de la », « de l' », « des ». Les tableaux ci-dessous présentent leurs paradigmes à l'oral, qui sont ceux que nous allons observer dans nos analyses.

Tableau 5 : Paradigme des articles.

Article Défini		Masculin	Féminin
Singulier	Devant consonne	[lə]	[la]
	Devant voyelle	[l]	
Pluriel	Devant consonne	[le]	
	Devant voyelle	[lez]	

Article Défini avec préposition		Préposition « à »		Préposition « de »	
		Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
Singulier	Devant consonne	[o]	[ala]	[dy]	[dəla]
	Devant voyelle	[al]		[dəl]	
Pluriel	Devant consonne	[o]		[de]	
	Devant voyelle	[oz]		[dez]	

Article Indéfini		Masculin	Féminin
Singulier	Devant consonne	[oe~]	[yn]
	Devant voyelle	[oe~n]	[yn]
Pluriel	Devant consonne	[de]	
	Devant voyelle	[dez]	

Article Partitif		Masculin	Féminin
Singulier	Devant consonne	[dy]	[dəla]
	Devant voyelle	[dəl]	
Pluriel	Devant consonne	[de]	
	Devant voyelle	[dez]	

Ces tableaux mettent en évidence une neutralisation formelle du genre pour l'article défini, avec et sans préposition, et pour l'article partitif, lorsqu'ils sont employés au singulier devant voyelle et au pluriel, et pour l'article indéfini, lorsqu'il est utilisé au pluriel. Dans ces cas de figure, l'article ne porte ainsi plus que les marques du nombre et de la définitude.

Alors que le paradigme de l'article indéfini est hétérogène, celui de l'article défini sans préposition est homogène, les différents éléments ont la même base morphologique.

L'article défini voit son paradigme s'agrandir lorsqu'il est directement précédé d'une préposition « à » ou « de ». Pour les cas au féminin singulier ou devant voyelle au singulier, l'enfant aura à s'approprier d'une part le fonctionnement de la préposition et d'autre part celui de l'article défini. Les cas au masculin singulier et au pluriel posent plus de complexité. En effet, au niveau morphologique, les formes de l'article s'amalgament à la préposition et il n'est plus possible de distinguer entre l'article et la préposition. L'enfant devra identifier ces formes, parfois appelées « contractées », et aligner leur fonctionnement avec celles au singulier féminin et/ou devant voyelle. Il devra assimiler que ces formes ne nécessitent pas la présence d'une préposition, celle-ci étant intégrée. Le même problème se retrouve avec les formes de l'article partitif du masculin singulier devant consonne : « du », et du pluriel :

« des », par rapport à celles du féminin singulier : « de la » et du singulier devant voyelle : « de l' ».

Cescy (1971) souligne que les différences de nombre et de genre pour l'article défini reposent uniquement sur un phonème, c'est-à-dire sur la différence [ə] et [e] pour le singulier/pluriel et sur la différence [ə] et [a] pour le masculin/féminin. Ce phénomène de marquage du nombre et du genre peut constituer une difficulté pour l'enfant. Ainsi, pour identifier, par exemple, un élément défini pluriel, l'enfant ne pourra pas se baser sur le nom (sauf dans les cas où le nom au pluriel est différent du nom au singulier) et devra uniquement repérer le nombre de l'article, signifié par un seul phonème qui diffère du singulier.

### **6.1.3.3. Fonctionnement des articles**

Il est généralement considéré que l'article défini véhicule un présupposé d'existence du référent désigné. Il renvoie à un élément déjà mentionné dans le contexte, ou dont la connaissance est partagée par les interlocuteurs. L'article défini peut apparaître devant des noms comptables et massifs au singulier et devant des noms comptables au pluriel.

L'article indéfini remplit deux fonctions dans le discours. D'une part, son emploi existentiel lui permet de poser l'existence d'un nouveau référent dans le discours. L'article indéfini renvoie alors à un élément non encore identifié que le locuteur présente à son interlocuteur. Une fois introduit dans le discours, le nom utilisé peut être repris avec un article défini. D'autre part, l'article indéfini peut avoir un emploi attributif, qui ne confère alors pas de valeur référentielle au syntagme nominal (ex : « c'est un médecin »). Ce syntagme appartient au prédicat qui concerne un référent déjà spécifié dans le discours (Kleiber, 2001).

L'article indéfini « un » est à différencier du numéral « un », dans la mesure où il n'est pas substituable par un nombre. Il s'utilise toutefois uniquement devant des noms comptables.

Ces deux types d'articles, défini et indéfini, peuvent être utilisés en référence spécifique, renvoyant à un élément particulier identifiable, ou en référence générique (uniquement au singulier pour l'indéfini, et avec une petite différence de sens) renvoyant alors à un élément général, à une classe d'individus (Arrivé, Gadet et Galmiche, 1991 ; Tamine, 1985).

L'article partitif est utilisé devant les noms massifs et permet également d'introduire de nouveaux référents dans le discours, d'une façon un peu différente de l'indéfini.

Dans l'appropriation des articles, l'enfant devra ainsi parvenir à utiliser la forme adéquate selon le contexte phonétique, le nombre, le genre et le type du nom. Mais il devra également utiliser ces éléments de façon appropriée, c'est-à-dire, utiliser un type d'article selon l'utilisation en discours, selon le fonctionnement référentiel adapté. Pour notre étude, nous allons nous concentrer principalement sur le développement des formes en elles-mêmes, laissant de côté l'aspect pragmatique de l'utilisation en discours<sup>1</sup>.

#### **6.1.3.4. Les articles et la distinction entre noms comptables et noms massifs**

L'ensemble des tableaux ci-dessus fait apparaître une forme « des » dans les trois types d'articles. Nous laisserons de côté la forme amalgamée « de + article défini », qui ressort d'un autre problème.

La problématique souvent posée par les linguistes est de savoir s'il y a plusieurs articles « des » : un indéfini et un partitif, ou s'il n'y en a qu'un qui propose plusieurs lectures. Ainsi, plusieurs solutions sont adoptées. De Mulder, Flaux et Van de Velde (1997) considèrent qu'il ne peut pas y avoir de déterminant pluriel partitif dans la mesure où le partitif manifeste une incompatibilité fondamentale avec l'idée de nombre. D'autres auteurs considèrent l'existence de deux articles différents, un « des » partitif, et un « des » indéfini (Nolda, 2006 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2009[1994] ; Tamine, 1985). Enfin, d'autres considèrent qu'il s'agit d'un même article qui peut adopter deux lectures différentes, selon le type de nom qu'il accompagne (Arrivé, Gadet et Galmiche, 1991 ; Kahane, 2007 ; Kleiber, 2001). Ces auteurs accordent alors au partitif le statut d'indéfini des noms massifs.

Nous intéressant plus directement au développement des formes en elles-mêmes, nous ne prendrons pas position sur ce problème, nous contentant alors de présenter simplement dans nos tableaux les différentes lectures que l'on peut trouver en contexte.

---

<sup>1</sup> Pour un développement sur ces phénomènes dans l'acquisition des pronoms, voir Salazar-Orvig et al., 2006 et 2010a et b.

Quel que soit le statut accordé à cet article, l'enfant aura dans tous les cas à s'approprier la distinction entre les noms massifs et les noms comptables, afin d'utiliser l'article qui convient. Les noms comptables désignent des entités discontinues, dénombrables et quantifiables et qui admettent donc les articles définis et indéfinis mais pas partitifs.

Exemple : un chapeau, le chapeau, des chapeaux, les chapeaux.

Les noms massifs désignent, quant à eux, des substances continues qui ne peuvent être individualisées et qui admettent uniquement l'article partitif, et dans certains cas l'article défini.

Exemple : du pain, la paille.

Néanmoins, la distinction entre massif et comptable n'est pas toujours pré-déterminée par le lexème. Ainsi, Nicolas (2002b) ou encore Riegel, Pellat et Rioul (2009[1994]) soulignent les nombreux phénomènes de conversion qu'il peut y avoir : beaucoup de noms peuvent passer de massif à comptable et inversement.

Exemple : du vin : nom massif,  
des vins fins : nom comptable.

La question qui se pose alors est de savoir si le trait massif/comptable est porté par le lexème ou affecté au travers de l'article utilisé. Kahane (2007) défend l'idée que cette distinction est portée par le lexème alors que Galmiche (1987) opte plutôt pour un compromis où cette distinction serait portée par l'un et l'autre.

Par rapport à ces phénomènes de conversion importants, Yaguello (2003) propose un troisième type de noms communs, en plus des massifs et des comptables : les noms denses qui, selon les contextes où ils sont utilisés, peuvent être l'un ou l'autre.

Le plus souvent, les noms massifs ou comptables sont identifiés à partir de critères syntaxiques, distributionnels formels. Galmiche (1987) souligne alors la difficulté de se baser sur des critères intuitifs pour faire la distinction. Nicolas (2002b) propose également de nombreux exemples afin de montrer qu'il ne s'agit pas d'une distinction ontologique. Afin de compléter les critères syntaxiques, certains auteurs soulignent l'existence de critères logiques permettant d'identifier les noms massifs. Ainsi, les noms massifs possèdent une référence



cumulative (proposée par Quine, 1960) que nous pouvons reformuler ainsi : toute somme de parties identifiées comme étant du X sera également du X. Ils possèdent également une référence distributive, homogène, que nous formulons ainsi : toute partie d'une entité identifiée comme étant du X sera elle-même du X (Riegel, Pellat et Rioul, 2009[1994] ; Nicolas, 2002 a et b ; Kleiber, 1997 ; Galniche, 1986). Nicolas (2002b) souligne alors que la distribution massif/comptable a deux faces : une syntaxique et une sémantique.

Cette distinction constitue ainsi une difficulté supplémentaire dans l'acquisition des articles par l'enfant qui, pour maîtriser leur fonctionnement, devra expérimenter l'existence de ces différents types de noms communs.

Nicolas (2002a) s'interroge sur la façon dont l'enfant pourrait acquérir cette distinction. Il propose l'hypothèse que l'enfant pourrait remarquer la présence de déterminants différents selon que le nom réfère à une substance ou à des individus/objets et repèrerait ainsi que la langue établit une distinction entre deux types de noms communs. Mais il rapporte que les données expérimentales ne permettent pas de confirmer cette idée. Il propose également une autre hypothèse, assez similaire (2002b), qui avance que dans l'acquisition de la distinction massif/comptable, l'enfant apprendrait quels sont les noms qui vont avec quels déterminants (massifs ou comptables). Il ajoute que cette acquisition consisterait à former des généralisations ontologiques limitées, complétées par la suite par un apprentissage au cas par cas. Il pose alors la question de savoir sur quels types d'apprentissage l'acquisition de la distinction pourrait reposer et quel y serait le rôle de l'apprentissage du singulier et du pluriel en rapport avec les noms. Ces questions fondamentales sont transversales à notre problématique et méritent d'être posées. Nous ne chercherons cependant pas à y répondre, en nous concentrant sur l'évolution observable du langage de l'enfant.

#### **6.1.3.5. Les articles, le nombre et le genre**

Cescy (1971) remarque que bien que les marques du nombre soient importantes à l'écrit, elles sont peu nombreuses à l'oral. Ainsi, sauf cas particuliers, l'élément lexical du syntagme nominal reste invariable en nombre à l'oral. Les marques du nombre se trouvent alors distribuées uniquement sur l'article, voire sur l'adjectif, qui constituent alors

une des seules réalités audibles du pluriel. Cescy conclut que le fait que le nom soit invariable en nombre, en français parlé, explique l'emploi obligatoire de l'article en français.

De la même manière, en français parlé, dans un certain nombre de syntagmes nominaux, les articles sont les seuls indices du genre du nom. Lorsque le syntagme nominal contient un adjectif, la situation peut être soit plus simple pour l'enfant, soit bien plus compliquée. Ainsi, en français, trois types d'adjectifs se distinguent, selon leurs marques de genre. Certains portent une distinction de genre à l'oral (et à l'écrit).

Exemple :           Un gros camion, Une grosse pomme  
                          Un beau camion, Une belle pomme.

L'enfant peut alors s'appuyer sur les indices de genre de l'article et de l'adjectif pour inférer le genre du syntagme nominal. En revanche, d'autres adjectifs ne portent aucune différence de genre, ou uniquement à l'écrit.

Exemple :           Un ami fidèle, Une amie fidèle  
                          Un arbre coupé, Une fleur coupée.

Dans ces syntagmes nominaux, l'article est le seul à porter les marques de genre et de nombre.

#### **6.1.3.6. Difficultés inhérentes à l'acquisition du genre**

La difficulté pour l'enfant en train d'apprendre la langue réside dans deux aspects : identifier le genre attribué au nom qu'il emploie et déterminer l'article à utiliser selon ce dernier, l'un étant dépendant de l'autre et inversement. Le problème sous-jacent porte donc sur le développement de la notion de genre et sur ce qui le détermine. Ainsi, l'enfant doit découvrir si le genre est propre au nom et comment fonctionne la distribution des marques de genre sur les éléments du syntagme nominal. Une fois expérimentés les fonctionnements de la langue qui le conduisent à attacher un genre grammatical au nom, il reste à l'enfant à savoir de quel genre est tel ou tel nom.

Pour la majorité des noms référant à des animés humains, l'enfant aura à associer les déterminants selon le genre du sujet évoqué, qui le plus souvent est motivé par leur sexe.

Néanmoins, Arrivé, Gadet, Galmiche (1991) soulignent que de nombreux noms masculins sont utilisés pour des référents féminins, et inversement, surtout dans le cas des fonctions ou professions (ex. : « Elle est un médecin exceptionnel. »).

Pour les noms référant à des animés animaux, l'opposition morphologique n'est marquée que pour un certain nombre d'espèces. L'attribution du genre est arbitraire dans les autres cas.

Pour les noms référant à des inanimés (sans volonté propre), il semble que le genre grammatical soit attribué de façon arbitraire. Il faut noter que ce qui ressort de l'inanimé pour les adultes peut ressortir de l'animé pour les enfants qui animent par exemple leurs jouets ou peluches. Nous en tiendrons compte dans nos analyses.

Certains auteurs justifient l'attribution du genre aux inanimés en invoquant l'étymologie ou des facteurs culturels (Chevalier, Blanche-Benveniste et al, 2002[1964] ; Riegel, Pellat et Rioul, 2009[1994]).

Mais d'autres auteurs réduisent cette attribution arbitraire en identifiant des critères formels des signifiants permettant de prédire le genre du nom. Leurs études se situent souvent dans une optique d'enseignement du français langue étrangère. Rigault (1971) rapporte une étude statistique menée sur les noms du *Petit Larousse* qui met en correspondance les finales orales des noms et leur genre. Il observe ainsi qu'un grand nombre de terminaisons orales sont des indices formels du genre, et que les ambiguïtés qui peuvent rester sont résolues en observant les deux ou trois derniers phones. Il confirme ses résultats en réalisant le même type d'analyse sur le corpus de Français Fondamental. Arrivé, Gadet et Galmiche (1991) et Yaguello (2003), qui étudie en plus les terminaisons écrites, rapportent le même type de résultats.

Lyster (2006) réalise une étude similaire pour confirmer les résultats de Rigault (1971). Il relève alors tous les noms du *Robert Junior Illustré* et met en parallèle, d'une part leur terminaison orale avec leur genre, et d'autre part, leur terminaison écrite avec leur genre. Il arrive à la conclusion que la prise en compte simultanée des phonèmes finaux et de leurs représentations orthographiques permet une bonne prédiction du genre du nom, avec parfois une meilleure prédiction à partir uniquement de la représentation écrite.

Ainsi, les terminaisons de noms les plus communément identifiées comme étant masculines sont : [E~], [oe~], [a~], [2], [Z] ; celles identifiées comme étant féminines sont : [i], [2z]. Les auteurs concluent alors que les francophones natifs possèdent une sensibilité à ces terminaisons, qui leur permet de déterminer le genre des noms inanimés. Rigault (1971)

repère cette sensibilité en testant plus de 1000 enfants âgés de 8 à 10 ans, à qui on a présenté une liste de mots rares ou inventés, qu'ils ne connaissaient donc pas, et dont ils devaient donner le genre. Nous pensons (sans l'avoir testée) que cette disposition est en cours de développement à la période où nous étudions les enfants. Elle ne peut donc pas être la seule explication à l'utilisation d'un article masculin ou féminin, qui doit également être liée aux usages auxquels l'enfant est confronté.

Cet aspect du genre met en évidence le parallèle entre l'acquisition des articles et le développement de la notion de genre des noms et des référents (avec pour les animés, la différence sexuelle entre masculin et féminin), et l'inter-influence de l'un sur l'autre.

#### **6.1.3.7. Absence d'article : cas particuliers**

Nous avons évoqué plus haut le fait que l'article est obligatoire pour constituer un syntagme nominal bien formé. Néanmoins, certains cas particuliers dérogent à la règle. Nous allons les lister sans prendre position dans le débat de l'existence ou non d'un déterminant à marque zéro. Ainsi, l'absence de déterminant (d'article) est constatée :

- devant les noms propres ; nous ne tiendrons pas compte de ce cas de figure ; en effet, dans certaines régions de France, dont celle d'où sont originaires les enfants, l'article défini est possible devant ces éléments ;
- dans les noms composés avec un complément adnominal typant (qui sélectionne alors un type particulier parmi une catégorie plus générale) ;

Exemple : a. la voiture de course / b. la voiture de la course.

L'utilisation de la particule « de » dans l'exemple a. renvoie à l'identification d'un type de voiture, parmi l'ensemble général des voitures. Dans l'exemple b., l'utilisation de l'article défini met en évidence qu'il s'agit d'une voiture en particulier.

- dans certaines expressions verbales lexicalisées : « avoir peur », « rendre hommage » ;

- dans les syntagmes nominaux apposés : « Marie, secrétaire depuis 1973, prend sa retraite. », « Monsieur Paul, médecin depuis longtemps, vient voir Léo. » ;
- dans les syntagmes nominaux attributs : « Jean est médecin. », « Marie est cuisinière. » ;
- dans les apostrophes : « Garçon ! L'addition s'il vous plaît ! », « Taxi ! » ;
- dans certains cas de coordination : « Parents et enfants étaient ravis. », « Ils s'entendent comme chien et chat. » ;
- dans certains cas où un premier article est en facteur commun sur un syntagme nominal : « Une voisine et amie est venue me voir. », « Le fondateur et doyen de la ville est arrivé. » ;
- dans les cas d'autonymie : « *loup* finit par un *p.* », « *attraper* prend deux *t.* » ;
- dans les étiquetages : (sur un pot) : « crème fraîche épaisse » ; (sur une boîte) : « boutons » ;
- dans les énoncés abrégés : (dans une petite annonce) : « maison à louer ».

Cette remarque sur les cas d'absence des articles prend son importance dans l'étude de l'appropriation de ces éléments. En effet, au cours de leur acquisition, les articles peuvent ne pas être produits. Cette liste de cas nous permet de déterminer si nous devons considérer l'omission comme justifiée, ou comme ressortant d'un phénomène lié à l'appropriation de ces éléments, et dans ce cas la comptabiliser dans nos analyses.

Ce qui précède met en évidence que l'acquisition des articles renvoie à des processus plus compliqués que la simple maîtrise d'une forme. Il s'agit pour l'enfant de s'approprier un système grammatical complexe où interviennent des notions comme la classification des noms en genre, en massifs/comptables ou encore la référence à des objets présents ou non dans le contexte discursif.

## 6.2. Définir les éléments morphologiques en émergence pour notre recherche

### 6.2.1. Repérage d'éléments additionnels dans le langage de l'enfant

Nous avons relevé dans nos données des éléments courts devant les unités lexicales dans le langage de l'enfant. A partir de nos premières observations, nous avons pu en dégager des propriétés communes chez tous les enfants. Ainsi, ces éléments courts, n'excédant généralement pas une syllabe, (annotés F dans les exemples, suivis de la/des interprétations possibles) apparaissent :

- dans des positions syntaxiques variées qui correspondent le plus souvent à des positions de morphème grammatical libre :

Exemples :

- position de préposition : Théo, C1, (3 ;8 ;27)<sup>1</sup>, Th3 : « j' [ete] hier [a] {= F, /avec, à/} maman piscine » ;

- position de pronom et de déterminant : Théo, C2, (3 ;9 ;4) ; Th61 : « [a] {= F, il} creuse et puis euh et puis [a] {= F, il} fait [a] {= F, un} château » ;

Dans le premier exemple, la forme [a] se trouve devant un élément lexical nominal, nous pouvons interpréter sa position comme étant celle d'une préposition. Dans le second exemple, cette forme se trouve deux fois directement devant un verbe, ce qui est la position des pronoms, et devant un nom où elle peut être associée à une position de déterminant.

- là où aucun élément n'est attendu :

Exemple : Théo, C1, (3 ;8 ;27), Th4 : « j' [ete] [a] jouer [a] {= F, /à, à la/} piscine » ;

Dans cet exemple, aucun élément n'est attendu dans cette position dans le langage de l'adulte. Dans ce contexte précis, la forme de transition [a] utilisée devant l'infinitif alors qu'elle ne le devrait pas pourrait illustrer un tâtonnement de l'enfant sur les constructions infinitives.

- là où plusieurs éléments sont attendus :

Exemples : Gaëtan, C4, (1 ;7 ;13), G8 : « [la] {= F, /il y a, là/} [pa] [a] {= F, une} poule » ;  
Thibaut, C6, (2 ;6 ;27), T150 : « [e] {= F, c'est} [a] {= F, /la, de la/} musique ça » ;

---

<sup>1</sup> Dans l'ensemble des exemples cités, le numéro du corpus est indiqué par la lettre C suivi du numéro ; l'âge des enfants est indiqué entre parenthèses sous le format ans ; mois ; jours ; la liste des symboles utilisés pour les notations phonétiques figure au début de ce volume et en annexe, avec les conventions détaillées pour la transcription.

Dans l'exemple de Gaëtan, la forme syllabique [la] peut être associée à la forme d'un présentatif dans le langage de l'enfant. Si cette interprétation est celle qui est privilégiée, cela signifie qu'une seule forme peut renvoyer à un ensemble d'unités dans le langage de l'adulte. Il faut noter que cela est souvent le cas lorsqu'il s'agit de locutions plus ou moins figées, comme c'est le cas pour Thibaut avec la forme [e] qui, on peut le supposer fortement, reprend l'intégralité de la locution « c'est ». La forme [a] dans le même exemple peut soit être associée à une position de déterminant, soit à celle d'une préposition suivie d'un déterminant. Aucune information dans le contexte ne nous permet de le savoir.

- en même temps que la forme standard :

Exemples : Thibaut, C4, (2 ;6 ;0), T98 : « [a] c'est [e] {= F, le} petit chat »  
 T150 : « [e] {= F, c'est} [a] {= F, /la, de la/} musique ça » ;

Dans cet exemple, l'enfant produit dans le même énoncé une forme pouvant correspondre au présentatif « c'est » et en même temps, la forme conventionnelle de cette locution. Ce genre de cas n'est pas rare dans nos corpus. La co-existence de ces deux formes chez un même enfant à une même période est assez répandue. Nous considérons que cela illustre les tâtonnements de l'enfant sur la forme à utiliser.

En outre, une même forme peut apparaître dans différentes positions syntaxiques :

Exemples :  
 Thibaut, C4, (2 ;6 ;0), T98 : « [a] c'est [e] {= F, le} petit chat // T150 : [e] {= F, c'est} [a] {= F, /la, de la/} musique ça » ;  
 Théo, C1, (3 ;8 ;27), Th4 : « j'[ete] [a] {= F} jouer [a] {= F, /à, à la/} piscine » ;

Chez chacun de ces deux enfants, une même forme phonétique peut apparaître à la fois dans deux cotextes différents : pour Thibaut, devant un groupe nominal en position de déterminant et dans une position de présentatif devant une autre forme, et pour Théo, devant un verbe supposé à l'infinitif et devant un nom. Cela peut illustrer plusieurs phénomènes selon nous : l'enfant ne fait pas encore la différence entre les différents types de mots ou, les formes dans ces positions sont presque homophones et de ce fait, l'enfant en produit la même réduction phonétique ou encore, l'enfant tâtonne sur les contextes d'utilisation de cette forme. Cela ne peut être déterminé que par une analyse globale des formes produites par l'enfant.

Enfin, ces éléments ne sont pas toujours interprétables, surtout au début de leur utilisation, soit parce que le contexte ne permet pas de déterminer l'interprétation avec certitude, soit parce que la forme se trouve dans une position syntaxique où aucun élément

n'est attendu. Dans l'exemple suivant, nous remarquons la présence d'une forme [a] devant le terme « jouer ». Or aucun élément n'est attendu dans ce contexte, aucune interprétation ne peut alors être attribuée à cette forme.

Exemple : Théo, C1, (3 ;8 ;27), Th4 : « j' [ete] [a] {= F} jouer [a] {= F, /à, à la/} piscine » ;

Outre la principale considération accordée à ces éléments dans la plupart des études présentées dans les chapitres 1 à 5, le fait qu'ils n'apparaissent pas chez l'adulte et qu'ils ne soient pas liés à des spécificités de prononciation de l'enfant nous a conduit à les considérer comme des formes utilisées dans le processus d'appropriation du langage et plus particulièrement des morphèmes grammaticaux libres. Nos premières observations, ainsi que l'étude de l'évolution quantitative et qualitative de ces formes chez Théo<sup>1</sup>, nous ont conduites à leur accorder un statut de précurseurs de morphèmes grammaticaux libres. Il s'agirait ainsi d'éléments transitionnels entre la non-utilisation et l'utilisation stabilisée des morphèmes grammaticaux libres. L'étude de l'évolution de ces éléments dans l'interaction avec l'adulte devrait nous permettre de dégager une description du développement des articles et des clitics sujets et de leur processus d'appropriation.

## **6.2.2. Définition des éléments additionnels dans notre recherche : les formes de transition**

### **6.2.2.1. Terminologie : des « fillers » aux « formes de transition »**

Dans les études passées en revue, les éléments vocaliques situés devant les éléments lexicaux dans le langage de l'enfant et qui ne s'apparentent pas à des mots existants dans la langue de l'adulte sont communément appelés des « fillers ». Cette généralisation du terme permet ainsi de dénommer des éléments communs à un certain nombre d'enfants de différentes langues. Ainsi, bien qu'ils adoptent des acceptions différentes et qu'ils s'inscrivent dans des approches théoriques voire épistémologiques différentes, les auteurs utilisent la même terminologie. La conséquence en est que des phénomènes très différents se trouvent décrits par ce même terme de « fillers ».

---

<sup>1</sup> Se référer à notre mémoire de maîtrise : T.Bertin, 2005, *Processus d'appropriation des « mots grammaticaux » chez un enfant entre 3 ans ; 8 mois et 3 ans ; 9 mois*, sous la direction d'Emmanuelle Canut, Université Nancy 2.



Comme l'a souligné Veneziano (2003a et b), le terme « filler » ou « filler syllable » n'est pas neutre. Il renvoie à l'idée d'une position syntaxique vide dans laquelle un élément, qui n'est pas encore le morphème grammatical libre, est inséré, et qu'il va se remplir des différentes propriétés. Ainsi, même si ces auteurs défendent la mise en place complexe de ces propriétés, le terme utilisé renvoie selon nous plutôt l'image d'un mécanisme où un réservoir d'informations serait rempli de propriétés adéquates.

Ces deux constatations nous ont conduites à envisager l'utilisation d'un autre terme, plus neutre, pour désigner les éléments additionnels devant les mots lexicaux dans le langage de l'enfant. En outre, nous avons pu voir avec les tableaux du chapitre 5 que les différents auteurs arrêtent leurs observations des *fillers* au moment où la production de formes appropriées de morphèmes grammaticaux libres devient majoritaire, c'est-à-dire vers 2 ans, 2 ans et demi, voire 3 ans. Nos données ayant montré une verbalisation d'éléments additionnels au-delà de cette période d'âge, nous avons souhaité observer le phénomène jusqu'à une période non décrite par les auteurs. Il ne nous semble alors pas pertinent d'utiliser le terme de « filler ». Nous avons choisi d'adopter une nouvelle terminologie et de donner une définition correspondant mieux au phénomène que nous cherchons à décrire. Ainsi, au terme « filler », nous avons préféré le terme de « forme de transition » ou « forme transitoire », que nous définissons comme un élément phonique non présent dans le langage de l'adulte, situé devant les éléments lexicaux, utilisé par l'enfant dans le processus d'appropriation des morphèmes grammaticaux libres. Par exemple, des formes de transition seraient la voyelle [e] et la syllabe [le] dans l'énoncé : « [e] {= F, les} lapins [le] {= F, ils} mangent des carottes » (Théo, C3, (3 ;9 ;18), Th78). Ce terme « forme de transition » permet ainsi de décrire un phénomène plus large que celui des « fillers ».

Le choix de ce terme n'a pas été sans poser de problèmes. Ainsi, notre première idée s'était fixée sur « forme de construction ». Cependant, le terme « construction » est porteur de certaines connotations liées au courant constructiviste, nous avons alors choisi de ne pas l'utiliser pour éviter toute confusion. Le terme « forme en construction » a également été envisagé. Outre le mot « construction », ce terme pose problème dans la mesure où il renvoie à l'idée d'une forme cible visée par l'enfant. Or, nous cherchons à décrire la mise en place progressive du fonctionnement des articles et des pronoms clitiques sujets, et pas celle de formes isolées. Le terme « forme de transition » renvoie ainsi à l'idée d'une progression où, avec le développement de leurs différentes propriétés, des fonctionnements provisoires, de transition, se mettent en place pour aboutir au fonctionnement utilisé par l'adulte, dans la langue standard.

### 6.2.2.2. Les formes de transition : des précurseurs de morphèmes grammaticaux libres

Une forme de transition est un élément syllabique composé d'une voyelle, d'une consonne suivie d'une voyelle ou d'une voyelle suivie d'une consonne. Elle apparaît dans le langage de l'enfant devant les éléments lexicaux, parfois en position de morphème grammatical libre et parfois là où aucun élément n'est attendu. Cet élément ne se retrouve pas dans le langage de l'adulte. Les formes de transition apparaissent chez l'enfant au moment où il allonge la longueur de ses énoncés et par conséquent dans la période où son langage se grammaticalise. Par rapport à nos données et aux résultats des études déjà menées sur les *fillers*, nous avons fait le choix de les considérer comme des formes d'acquisition précurseurs de morphèmes grammaticaux libres qui illustrent la transition entre la non-réalisation de ces éléments et leur intégration au système langagier. Comme le montrent les différentes propriétés énoncées ci-dessus, les formes de transition ne sont pas de simples et strictes imitations de l'adulte, nous les considérons comme des représentations des tâtonnements de l'enfant sur le système grammatical.

Comme la plupart des auteurs s'intéressant aux *fillers* dans le cadre de l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres, nous avons repéré dans nos données la coexistence des formes de transition avec des formes appropriées de morphème grammatical libre, parfois devant un même nom ou verbe, au sein d'un même corpus (Bassano, 1998, 2000a, 2005a ; Bassano, Eme, 2001 ; Kilani-Schoch et al., 1997 ; Tremblay, 2005 ; Veneziano, 1998, 1999, 2001). Lorsque des formes appropriées sont produites conjointement aux formes de transition correspondantes, nous les appelons des « formes finales ». Par exemple, Théo verbalise dans le même corpus la forme de transition [e] et la forme finale « le » dans le même contexte syntaxique, devant un nom en position de déterminant.

Exemples : Théo, C1, (3 ;8 ;27) : Th10 : « c'est maman elle m'aide à met(tre) [e] {= F, le} maillot » ;  
Th169 : « **le** cochon c'est- c'est **le** même ».

Ces formes sont à distinguer de ce que nous appelons « formes appropriées stabilisées » qui renvoient à une forme maîtrisée par l'enfant pour laquelle ne se retrouve plus de tâtonnement en forme de transition dans le même contexte syntaxique.

Ces deux éléments peuvent également coexister avec des absences du morphème grammatical libre nécessaire. Nous considérons qu'il y a absence, omission<sup>1</sup>, dès qu'un nom ou un verbe nécessitant la présence d'un déterminant ou d'un clitique sujet dans le contexte n'en est pas précédé.

Exemple : Gaëtan, C6, (1 ;8 ;10), G11 : « veux ouvrir ».

Dans cet exemple, l'enfant ne produit pas le clitique sujet qui est pourtant obligatoire dans ce contexte. Nous considérons alors qu'il s'agit d'une omission liée à l'acquisition de ces éléments.

Une forme de transition est donc une forme utilisée dans le processus d'appropriation des morphèmes grammaticaux libres, elle est testée dans certains contextes et cotextes, évolue plus ou moins rapidement et est parfois utilisée conjointement à la forme finale. Elle permet à l'enfant d'acquérir progressivement toutes les propriétés des morphèmes grammaticaux libres et ainsi de se les approprier. Elle se manifeste dans le langage de l'enfant par un élément phonétique non-conforme à la langue standard, placé devant un élément lexical.

Lorsque la forme produite par l'enfant devant un nom ou un verbe semble posséder toutes les propriétés grammaticales de l'article ou du clitique sujet en position duquel elle est utilisée mais qu'elle présente encore une forme phonétique non standard pour l'élément en question, et que cela ne correspond pas à une spécificité générale de prononciation de l'enfant, nous considérons qu'il s'agit toujours d'une forme de transition. Afin de spécifier le statut de ces formes de transition dans la fin de l'acquisition, nous avons fait le choix de les nommer des formes d'approximation. En effet, la maîtrise des propriétés grammaticales de l'article ou du clitique sujet doit être distinguée de la maîtrise phonétique, qui peut être liée à d'autres facteurs (difficulté d'articulation d'un son dans un certain environnement phonétique par exemple). Ainsi, une forme d'approximation est une forme de transition qui possède les propriétés morphologiques et sémantiques du morphème grammatical libre correspondant mais qui présente une variation au niveau du signifiant, c'est-à-dire au niveau articulatoire, qui

---

<sup>1</sup> Dans la littérature, les auteurs nomment très souvent ce phénomène d'absence du morphème grammatical nécessaire « omission ». Ce terme peut poser un certain nombre de problèmes, notamment par rapport au fait que l'enfant n'omet pas consciemment les éléments mais qu'il produit des verbalisations selon ses moyens du moment. Nous avons tout de même fait le choix de l'utiliser, en lui attribuant un sens descriptif de la verbalisation de l'enfant.

ne peut pas s'expliquer par une spécificité de prononciation de l'enfant. Cette forme est spécifique à un contexte particulier et n'est plus utilisée devant d'autres types d'éléments linguistiques (sauf lorsque les deux formes sont phonétiquement proches et entraînent la même approximation phonétique). Il s'agit en quelque sorte d'un allomorphe de la forme finale, parfois en distribution complémentaire avec cette dernière mais pas obligatoirement.

Afin de préciser le développement des articles et des clitiques sujets chez les enfants en fonction des propriétés des différentes formes qu'il produit, nous proposons le tableau suivant :

Propriétés de la forme produite	<i>Propriétés grammaticales non-stables</i>	<i>Propriétés grammaticales stables</i>
<i>Phonétiquement non-standard</i>	- forme de transition	- forme (de transition) d'approximation (dernière période de développement)
<i>Phonétiquement standard</i>	- forme finale	- forme appropriée stabilisée

Tableau 6 : Propriétés des formes produites par l'enfant de l'émergence vers la maîtrise des articles et des clitiques sujets.

L'étude de l'évolution de la distribution des trois configurations de groupe nominal/verbal (avec omission, avec forme de transition, avec forme finale) devrait nous permettre de mettre en évidence la progression de la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets.

### **6.3. Objectifs et hypothèses de travail : un processus interactionnel d'appropriation des articles et des clitiques sujets**

L'acquisition des articles et des clitiques sujets ne consiste pas en l'acquisition de formes isolées. Il s'agit pour l'enfant de découvrir les différentes formes et leurs différentes propriétés (phonétique, syntaxique, sémantique, pragmatique et dialogique), qui permettent de les distinguer les unes des autres et de les utiliser de façon appropriée. Les ensembles des articles et des clitiques sujets doivent s'organiser progressivement et nous faisons l'hypothèse que cette organisation passe par de nombreux tâtonnements chez l'enfant, qui se repèrent notamment par la présence de formes de transition.

La problématique de notre recherche renvoie ainsi à deux objectifs principaux liés entre eux, pouvant être présentés sous la forme de ces deux questions :

1. Quelle est la progression de la production des articles et des clitiques sujets dans les verbalisations d'enfants francophones âgés de 1 à 3 ans ?
2. Comment l'interaction entre l'enfant et l'adulte concourt-elle au processus d'appropriation de ces éléments?

### **6.3.1. Un déroulement non-linéaire dans l'acquisition de ces éléments morphologiques**

La non-linéarité de l'acquisition a déjà été mise en évidence pour d'autres aspects langagiers, comme pour la syntaxe (par exemple, Canut, 2000). Dans le cadre du développement des morphèmes grammaticaux libres sur trois périodes proposées par Dressler et Karpf (1995), Kilani-Schoch (1997) souligne qu'il n'y a pas de continuité directe entre les trois périodes et propose alors que le développement de ces éléments n'est pas linéaire. Elle note toutefois que ce dernier n'est pas discontinu.

Nous posons alors l'hypothèse d'un développement non-linéaire d'appropriation des articles et des clitiques sujets. L'enfant ne passerait pas des omissions, aux formes de transition puis aux formes finales de façon régulière. La mise en œuvre du développement passerait par une succession de réorganisations des ensembles des articles et des clitiques sujets. Nous posons alors trois hypothèses qui vont guider notre analyse du langage des enfants :

1. Le développement de formes appropriées stabilisées se ferait par des allers-retours dans la progression de l'enfant, et par conséquent dans la distribution des omissions, formes de transition et formes finales. Afin de vérifier cela, nous analyserons l'évolution de leurs distribution dans le langage de chacun des enfants.

2. La configuration progressive des fonctionnements des articles et des clitiques sujets nécessite de nombreux essais conduisant à l'acquisition des différentes oppositions entre les formes dans les différents contextes. Différentes configurations sont mises en place et se succèdent pour finalement arriver à une configuration avec les formes appropriées. Cette

évolution ne serait pas linéaire, laissant apparaître des allers-retours dans les formes utilisées et dans les cotextes où ces formes sont utilisées. L'observation de l'évolution des formes utilisées par l'enfant, et de leurs contextes de production, selon les différentes propriétés du nom/verbe qu'elles accompagnent devrait nous permettre de le mettre en évidence.

3. Les formes de transition utilisées au début du processus d'appropriation n'auraient pas le même statut que celles produites en fin de processus. Nous avons vu que certains auteurs proposaient une description en deux ou trois périodes du développement des morphèmes grammaticaux libres (Kilani-Schoch et al., 1997 ; Kilani-Schoch, 1998b ; Peters, 2001b ; Veneziano, 1998, 1999, 2001 ; Veneziano, Sinclair, 1997, 2000). Les *fillers* passent ainsi d'un statut prosodique, pré-morphologique à un statut proto-morphologique<sup>1</sup>. Veneziano (1999, 2001) souligne alors une discontinuité fonctionnelle où le début de la grammaire provient d'une organisation non-grammaticale. Nous faisons l'hypothèse que les formes de transition observées chez les quatre enfants étudiés suivent le même développement. L'utilisation des formes de transition correspondrait au début à un simple allongement phonétique permettant de suivre la régularité prosodique de l'énoncé de l'adulte. L'enfant ferait l'expérience de la présence d'un élément devant certains éléments lexicaux dans le discours de l'adulte et la forme de transition lui permettrait de remplir la position de celui-ci. Cette première période s'assimilerait à la période pré-morphologique mentionnée par les auteurs. Puis, les différentes propriétés des formes se préciseraient progressivement. La forme phonétique se rapprocherait de celle de l'adulte. Leurs utilisations se centreraient sur certains contextes particuliers. Leur distribution, fonction et sens commenceraient à se préciser. Ces formes de transition auraient alors un statut proto-morphologique. Dans cette évolution, les formes de transition seraient au début non-interprétables, puis au fur et à mesure du développement, il serait de moins en moins arbitraire de leur attribuer une interprétation. Cela rejoindrait alors l'idée évoquée par Peters et Menn (1990, 1993) que les *fillers* s'enrichiraient progressivement des différentes propriétés des morphèmes grammaticaux libres.

La mise en parallèle de l'évolution de la distribution et de la diversité des formes de transition devraient nous permettre de nous positionner par rapport à cette hypothèse de l'évolution du statut de ces éléments au cours du processus d'appropriation.

---

<sup>1</sup> Se référer au chapitre 3 section 3.1.3.2. pour une présentation détaillée de l'évolution sur ces trois périodes.

Ces trois étapes dans l'analyse du langage des enfants devraient nous permettre de mettre en évidence l'évolution de la production des articles et des clitiques sujets chez les enfants observés, de déterminer si des tendances générales se dégagent ainsi que des mises en œuvre individuelles.

### **6.3.2. Rôle fondamental de l'interaction entre l'enfant et l'adulte dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets**

Ces premières analyses du langage de l'enfant ne constituent que la première étape de notre recherche. Notre hypothèse est que l'interaction entre l'enfant et l'adulte est constitutive du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets. Quatre questionnements vont alors guider nos analyses des interactions entre l'enfant et l'adulte.

1. L'enfant s'appuierait au début du processus de façon importante sur les verbalisations de l'adulte pour produire des formes de transition puis des formes finales et s'en détacherait progressivement à mesure de son avancée dans le processus d'appropriation. L'observation de l'évolution des types de reprises effectuées par l'enfant, puis de la configuration de ses groupes nominaux/verbaux selon leur contexte interactionnel de production devrait nous permettre de vérifier l'évolution des appuis de l'enfant sur l'adulte dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets.

2. L'adulte ajusterait ses productions au niveau de l'enfant en lui proposant un certain nombre de reprises s'appuyant sur ses tâtonnements. L'analyse de l'évolution des types de reprises chez l'adulte et de ses reprises en fonction de la configuration des productions de l'enfant devrait nous permettre d'évaluer s'il reprend les verbalisations de l'enfant et si la nature de ses reprises change selon que l'enfant produit un groupe nominal/verbal avec omission, forme de transition ou forme finale devant le nom/verbe.

3. Les échanges entre l'enfant et l'adulte constitueraient un lieu où les tâtonnements de l'enfant dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets évolueraient en trouvant écho dans les reprises de l'adulte. Cette hypothèse renvoie directement à la notion de « zone proximale de développement » proposée par Vygotsky et reprise par Bruner pour le développement du langage, c'est-à-dire la zone potentielle de développement de l'enfant dans

laquelle l'adulte doit se situer pour emmener l'enfant vers de nouvelles acquisitions. Cet aspect sera étudié à partir d'analyses du déroulement des échanges qui devraient nous permettre d'observer les productions de l'enfant par rapport aux verbalisations de l'adulte et le genre des reprises et reformulations de l'adulte en fonction des productions de l'enfant.

4. Il y aurait un impact entre les développements de l'enfant des différents aspects langagiers : morphologiques, syntaxiques, lexicaux, phonétiques... De nouveau, une observation des échanges entre l'enfant et l'adulte devrait nous permettre de déterminer si les tâtonnements sur les différents niveaux langagiers s'inter-influencent dans les productions de l'enfant et si les reprises de l'adulte portent ou non sur ces différents tâtonnements.

L'analyse de ces différents aspects des échanges entre l'enfant et l'adulte devrait nous permettre d'illustrer le rôle fondamental joué par l'interaction adulte-enfant dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Rejetant l'hypothèse de structures innées, nous considérons que la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets s'élabore progressivement et est fonction de l'expérience linguistique de l'enfant avec les adultes qui l'entourent, sans qu'il ne s'agisse d'une imitation passive.





**PARTIE 2 :**

**CADRAGE METHODOLOGIQUE D'UNE ETUDE LONGITUDINALE  
ET INTERACTIONNELLE DE L'APPROPRIATION DES ARTICLES  
ET DES CLITIQUES SUJETS**



## **Chapitre 7 : Méthodologie de recueil de données : interdépendance entre théorie, objectifs et méthodologie dans les études en acquisition**

Aux fondements mêmes de la recherche entreprise, les choix méthodologiques sont à déterminer selon certains paramètres. La détermination d'une méthodologie de recueil, de transcription et d'analyse des données est donc directement liée à la problématique de l'étude, qui fixe les bases épistémologiques et les objectifs visés. Cependant, d'autres facteurs sont à prendre en compte pour élaborer sa méthodologie, comme le temps et le budget dont on dispose, les aspects juridiques impliqués, ou les technologies à disposition (Traverso, 2009).

Cependant, même si la méthodologie est fixée selon des objectifs et une problématique de départ, il est courant que les données recueillies fassent évoluer les questions de recherche ou la problématique initiale, notamment lorsque l'observation des données met en évidence une distorsion entre les faits supposés et ceux constatés (Blasco, Cappeau, 2000), ou lorsqu'elle fait apparaître des aspects non attendus (Traverso, 2008).

Dans le domaine de l'acquisition du langage, nous pouvons distinguer deux grandes orientations méthodologiques : les approches expérimentales et celles s'appuyant sur des corpus de données spontanées. Ces approches ont des objectifs différents et utilisent des méthodologies différentes en accord avec les cadres épistémologiques dans lesquels elles s'inscrivent. A la lumière de ces observations, nous exposerons nos propres choix méthodologiques et les problèmes auxquels ils doivent répondre, aussi bien pour le recueil de données que pour les choix de transcription et d'analyse, en accord avec le cadre interactionniste dans lequel prend place cette recherche.

### **7.1. De l'opposition à la complémentarité des approches expérimentales et « sur corpus »**

De nombreux domaines s'intéressent à l'acquisition du langage : linguistique, psychologie, psycholinguistique, anthropologie et plus généralement les disciplines associées aux sciences cognitives, qui laissent apparaître une certaine hétérogénéité tant du côté des objectifs visés que des méthodes utilisées pour le recueil de données et pour l'analyse. Après avoir longtemps dominées, les études expérimentales et statistiques sont de plus en plus

assorties d'études plus qualitatives sur corpus. La complémentarité de ces deux approches est maintenant plus souvent prise en compte, après que les limites de chacune aient été dégagées (Demuth, 2008). Des oppositions se retrouvent également entre des approches transversales, qui étudient le langage de l'enfant à un moment donné et les approches longitudinales qui s'y intéressent sur une période allant de quelques semaines à plusieurs années ; ou encore entre des analyses quantitatives statistique ou descriptive<sup>1</sup> ou qualitatives des données. Bien que des principes méthodologiques généraux puissent être identifiés selon le type d'étude, différentes combinaisons sont possibles. Nous allons ici présenter les aspects principaux des trois grandes approches du langage de l'enfant.

### **7.1.1. Les études expérimentales : études statistiques du langage de l'enfant**

Suite aux travaux monographiques qui consistaient en prise de notes sur le langage de quelques enfants, les études quantitatives ont représenté dans les années 20 la seule entrée scientifique pour l'étude du développement langagier de l'enfant. Les monographies du début du 20<sup>e</sup> siècle (Grégoire, 1937, 1947 ; Guillaume, 1927a et b ; Stern, 1907) présentaient des techniques plus perfectionnées et des aspects plus objectifs que les journaux biographiques du siècle précédent, qui traitaient principalement d'enfants précoces ou retardés et dont les méthodes de recueil n'étaient pas unifiées. Cependant, ces études ont été fortement critiquées et rejetées par les tenants de l'approche béhavioriste. Traitant le langage comme n'importe quel comportement, les béhavioristes (comme Skinner, 1957) ont cherché à systématiser les observations en utilisant des procédés d'analyse qui se rapprochaient de ceux des sciences physiques (Devereux, 1980) et qui semblaient offrir « une plus grande valeur scientifique » (MacCarthy, 1952, p.758). Les approches expérimentales, portant sur de grands groupes d'enfants, recueillant le langage dans des conditions standardisées, se sont alors développées.

Ces premières études expérimentales quantitatives très normatives cherchaient à illustrer afin d'illustrer une conception du développement selon le schéma stimulus-réponse-renforcement (Skinner, 1957). Les courants qui ont suivi en psychologie et psycholinguistique ont gardé une méthodologie similaire. En effet, l'objectif principal des études expérimentales

---

<sup>1</sup> Le terme « quantitatif » peut renvoyer à la fois à des études statistiques portant sur un échantillon représentatif d'enfants, et à la fois à des études proposant une évolution de la distribution d'une forme ou d'une structure chez un enfant en particulier, et s'oppose alors à une étude qualitative proposant une description des formes produites. C'est dans cette seconde considération que s'inscriront nos analyses quantitatives.

est de dégager des étapes du développement langagier et/ou cognitif de l'enfant « moyen » et des mécanismes généraux d'apprentissage, c'est-à-dire d'évaluer les connaissances langagières de l'enfant à des moments précis de son développement.

Ainsi, MacCarthy (1952) a tenté de réaliser une synthèse des résultats obtenus par les huit principales études des vingt années précédentes, traitant de l'acquisition du langage, dont six sont transversales. Son but est de présenter les différents stades de développement du langage sur la période allant de la naissance à 2 ans. Elle met alors en parallèle les âges d'apparitions de certains points langagiers notés dans ces études. Elle réunit un total de cent vingt six points, avec par exemple : « 1. Grogement vocal » / « 24. Il vocalise à un stimulus social » ou encore « 101. Unit deux mots dans le langage ». Elle compare ensuite les résultats et conclut à une concordance pour certains points et à une difficulté de comparaison pour d'autres, qui s'explique par le fait que les études portent principalement sur le développement de l'enfant en général et que le langage y est abordé de façon secondaire. Boysson-Bardies (1996) a proposé par exemple une présentation des différentes étapes de développement du langage de l'enfant, en perception et en production, de 0 à 2 ans. Plus récemment, le repérage de ces étapes a également pour objectif de fixer les limites du fonctionnement normal et pathologique ou encore de faire des comparaisons inter-langues.

Les approches expérimentales, utilisées dans un grand pan de la psycholinguistique développementale actuelle, sont le plus souvent transversales et comparatives. De grands groupes d'enfants de différentes tranches d'âges sont observés dans des épreuves le plus souvent standardisées. Kail et Bassano (2000) rapportent, parmi d'autres, l'expérience qui consiste à mesurer l'amplitude de la succion du bébé afin d'étudier sa discrimination visuelle et/ou sa compréhension, qui est réalisée sur des groupes d'enfants du même âge avec un groupe expérimental et un groupe contrôle.<sup>1</sup>

Le but des études expérimentales étant la généralisation, un maximum de variables est contrôlé dans les expérimentations : âge, sexe, milieu d'origine des enfants, protocole de recueil, contexte de production, ... Le langage des enfants est dans la majorité des cas traité uniquement de façon quantitative puisque des statistiques sont réalisées sur les fréquences d'apparition de telle ou telle forme ou structure.

La méthode des questionnaires parentaux est également utilisée. Il s'agit pour les parents de cocher sur des listes les éléments ou les structures linguistiques comprises ou

---

<sup>1</sup> Pour une présentation détaillée des différents types d'épreuves utilisées pour tester la perception, la production et la compréhension de l'enfant, se reporter à Kail et Bassano (2000) et à Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003), chapitre 2.

produites par leurs enfants. Elaboré en premier lieu pour la langue anglaise, le MacArthur Communicative Development Inventory a été adapté pour de nombreuses langues, permettant ainsi des comparaisons inter-langues. Bassano (2000b), par exemple, utilise cette méthode afin de réaliser une étude transversale à grande échelle sur le développement du lexique chez les jeunes enfants. Cette grille lui permet alors de quantifier les éléments produits et compris par les enfants à différentes étapes de leur développement. Tout en cherchant à identifier les processus cognitifs responsables de la compréhension et de la production du langage, l'objectif de cette étude est, à terme, d'observer s'il existe un déroulement universel dans la structuration du lexique.

L'ensemble de ces études expérimentales observe principalement les moments d'apparition de tel type de sons, éléments ou structures dans le développement du langage de l'enfant. Cependant, certains auteurs soulignent que l'apparition d'un élément n'est pas synonyme de son intégration stable au système langagier de l'enfant. Ils rejettent alors une vision trop figée du développement du langage et préconisent une observation plus qualitative rendant compte de l'intégration progressive des différents éléments dans le langage de l'enfant. Demuth (2008) fait également remarquer que bien que l'établissement de normes soit utile pour s'accorder sur le développement typique, notamment pour les aspects cliniques, ces études laissent de côté un des objectifs principaux de l'étude de l'acquisition du langage : la question du développement des connaissances dans le temps. Les études expérimentales donnent ainsi des indications sur le moment où les éléments du langage apparaissent mais n'expliquent pas comment ces éléments se sont progressivement intégrés au système langagier de l'enfant.

### **7.1.2. Les études sur corpus : prise en compte de données spontanées**

Les études sur corpus de données non sollicitées de façon expérimentale se sont développées à partir des années 70, notamment avec les travaux monographiques importants de Bloom (1970, 1973), et de Brown (1973) pour l'anglais et les travaux de Lentin (1971 a et b, 1972, 1973, 1975) et de François et al. (1977) pour le français. Dans ces approches, les enfants sont le plus souvent observés dans des situations naturelles, afin d'obtenir du langage authentique : lectures de livres illustrés, jeux, vie quotidienne. Cependant, dans la mesure où

tout recueil demande l'intervention d'éléments extérieurs à une situation habituelle d'interaction, l'observation naturelle réelle est impossible.

Comme nous avons pu l'observer dans les études portant sur les *fillers*, deux types de recueil de données peuvent être réalisés : transversal et longitudinal, parfois de façon complémentaire (Bassano, 1998, 2005a ; Bassano et al., 1998), avec aussi bien des études descriptives quantitatives que qualitatives des données, selon les objectifs poursuivis.

Les études adoptant des descriptions quantitatives ont généralement pour objectif de fournir des repères dans l'évolution du langage des enfants, selon leur âge mais également le plus souvent selon la longueur de leurs énoncés. Les grandes périodes de développement fournies par les études longitudinales de Bloom et de Brown sont encore utilisées à l'heure actuelle comme des repères pour cibler les périodes à observer chez l'enfant lors de l'étude de tel ou tel phénomène, notamment selon le critère de la longueur moyenne d'énoncé de l'enfant établi par Brown (1973).

Les études qualitatives s'appuient principalement sur des corpus longitudinaux mais également dans certains cas sur des données transversales : elles proposent une description de l'évolution du langage de l'enfant, en se focalisant sur le processus de développement du langage et sur les différents aspects présents dans ce dernier. Leur but n'est pas de déterminer les âges d'apparition des éléments langagiers mais porte sur la façon dont les différents aspects du langage se mettent en place. Il s'agit d'observer comment tel aspect, structure, élément s'intègre progressivement dans le fonctionnement langagier de l'enfant. Ces observations, lorsqu'elles portent sur plusieurs enfants dans le temps, permettent d'apporter un éclairage sur les processus en jeu dans l'acquisition du langage et peuvent fournir des indications sur les différences individuelles dans ces processus (Demuth, 2008).

La principale limite des études qualitatives longitudinales peut être posée en termes de nombre d'enfants étudiés. Pour des raisons de traitement des données, il n'est pas possible d'effectuer des observations longitudinales sur un grand nombre d'enfants. La détermination de la quantité de données à recueillir est contrainte de façon assez importante par la transcription de ces données (Pariße, Morgenstern, 2010 ; Tomasello, Stahl, 2004). Ainsi, Tomasello et Stahl (2004) estiment entre dix et vingt heures la durée moyenne de transcription pour une heure d'enregistrement, estimée à trente heures par Chenu et Jisa (2009) et entre quinze et quatre-vingt dix heures selon la qualité du corpus et la précision de la transcription par Pariße et Morgenstern (2010). Cela influe donc sur les modalités du recueil : nombre d'enfants, durée des enregistrements et durée du recueil. Des problèmes de



représentativité liés à ce recueil peuvent alors entraîner des difficultés à tirer des généralisations sur les processus d'apprentissage (Canut, Vertalier 2008, 2010). Lentin (1973) souligne que même si la science demande des modèles généralisés, il ne faut pas se laisser influencer par les résultats qui seraient attendus et poser des généralisations qui n'en sont pas. Ces problèmes de représentativité se retrouvent de façon générale dans toutes les recherches travaillant sur du français parlé, qu'il s'agisse d'acquisition ou non<sup>1</sup>.

Une des parades à cette difficulté pourrait résider dans les bases de données que l'on peut trouver à l'heure actuelle, la principale étant celle du CHILDES, mise en place par MacWhinney au début des années quatre-vingt (MacWhinney, Snow, 1985). Cette base recense un certain nombre de recueils de données établis dans différentes langues comme l'anglais, le français ou encore l'italien, et propose des outils pour la transcription et l'analyse des données (Chenu, Jisa, 2009 ; Teberosky, Vilagines, 2008 pour une présentation de ces outils). Il existe également en France d'autres bases de données qui proposent, dans une moindre mesure, des corpus et des outils associés, comme par exemple TCOF (André, Canut, 2010) ou CLAPI (Bert, Bruxelles et al., 2010). L'utilisation de ces grandes bases de données permettrait de réaliser des analyses plus quantitatives sur des données spontanées et de compléter ainsi les résultats obtenus avec des données expérimentales (Canut, Vertalier 2010). Ces bases, dont certaines sont encore en cours d'élaboration, sont encore très hétérogènes et il se pose encore parfois la question des modalités de mise à disposition pour le public.

Mais il reste surtout le souci majeur de l'adéquation de ces données et/ou de leur transcription avec la problématique de l'étude envisagée. Dans la mesure où une étude porte sur un aspect particulier, les données recueillies sont souvent influencées par ce dernier, tout comme leur transcription et il n'est donc pas toujours aisé de reprendre des données déjà établies pour un autre projet de recherche. Cela demande une certaine prudence quant à l'exploitation de ces données (Teberosky, Vilagines, 2008), et quant aux résultats qu'on en tire (Tomasello, Stahl, 2004). Morgenstern et Parisse (2007), Parisse et Morgenstern (2010) notent l'importance de ne pas utiliser uniquement les données de telles bases et de se confronter directement au langage des enfants, ce qui permet ainsi de prendre réellement conscience de la part d'interprétation dans un échange adulte-enfant et des limites des transcriptions.

---

<sup>1</sup> Pour une réflexion sur la problématique du recueil de données et de la représentativité des corpus d'interaction, se référer au numéro 30-4 de *Verbum* (2008).

Une autre difficulté du travail sur corpus de données plus ou moins spontanées est qu'il peut être difficile d'y trouver les constructions rares (alors qu'on peut en favoriser la production en contexte expérimental) (Demuth, 2008). D'après Nelson et al. (1984), une proposition langagière peu fréquente mais adaptée au niveau de développement de l'enfant aura plus d'effets sur l'acquisition du langage que la répétition de formulations trop au delà ou au deçà des capacités de l'enfant. Le travail sur données spontanées longitudinales peut parfois empêcher de saisir ces instants où un bref échange approprié entre l'adulte et l'enfant va entraîner une acquisition significative. Lentin (1971b, 2009[1998]) précise que ce n'est pas parce qu'un élément n'apparaît pas dans un corpus longitudinal qu'il n'appartient pas au fonctionnement linguistique de l'enfant. Elle suggère donc (1972) la possibilité de provoquer des emplois des éléments du discours à l'aide d'épreuves afin de compléter ses données si l'objectif est de déterminer les connaissances de l'enfant à un moment donné.

A l'heure actuelle, la dichotomie entre étude expérimentale et étude sur corpus n'est plus si nette. Demuth (2008) constate la complémentarité des deux approches qui permettent d'avoir des sources d'informations multiples. Les résultats des études expérimentales peuvent être utilisés pour situer l'âge approximatif d'apparition des phénomènes, permettant ainsi une étude longitudinale plus ciblée. Différentes approches peuvent ainsi être suivies, autant transversales que longitudinales et autant quantitatives et qualitatives. Néanmoins, l'objectif des études reste le plus souvent rattaché à la façon de traiter les données. Ainsi, les analyses quantitatives visent plutôt la description des différentes phases de développement langagier, en général ou sur des aspects précis, alors que les analyses qualitatives concernent plutôt la description de processus d'acquisition. Le recours à un autre type de données ou d'analyse permet un complément d'informations par rapport à l'objectif de l'étude, ce qui illustre l'interdépendance qui existe entre les présupposés théoriques, les objectifs, la problématique et la méthodologie adoptée pour le recueil de données, la transcription et l'analyse.

### **7.1.3. Spécificité des études interactionnistes**

Comme nous l'avons présenté dans la partie 1, les études qui s'inscrivent dans le cadre interactionniste sont diverses et présentent de multiples objectifs, liés aux fondements épistémologiques sur lesquels elles s'appuient, et notamment par rapport à leur vision du rôle

du langage adressé à l'enfant. Ce qui n'est pas sans conséquences sur les méthodologies adoptées.

Les études qui considèrent le langage de l'adulte comme modèle à atteindre et comme présentant des corrélations avec le développement langagier de l'enfant présentent le plus souvent des données recueillies de façon expérimentale, bien qu'elles portent à la fois sur le langage de l'enfant et de ses/son parent(s). Les différentes variables pouvant avoir un effet sur le langage de l'enfant sont contrôlées de façon importante (sexe de l'enfant et du parent, âge de l'enfant, niveau de développement de l'enfant, situation familiale et socio-économique, niveau d'étude des parents,...), tout en contrôlant également les situations de production. Des protocoles d'interaction sont ainsi donnés aux parents observés en interaction avec leur enfant (Creteur, Moreau, 1989 ; Furrow, Nelson, Benedict, 1979). Les données sont recueillies sur de grands groupes d'enfants, situés dans des tranches d'âge différentes et sont par conséquent le plus souvent transversales. Certaines études présentent cependant un recueil de données portant sur les mêmes groupes d'enfants à des âges différents (Furrow, Nelson, Benedict, 1979, Bassano, 2010b).

L'objectif est de mettre en évidence les aspects formels du langage adressé à l'enfant qui favorisent le développement de certains aspects langagiers. Des fréquences d'apparition de certains éléments sont calculées dans le langage de l'enfant et dans celui de l'adulte, sans qu'il ne s'agisse systématiquement des mêmes aspects, à des moments identiques ou décalés, puis les résultats obtenus sont mis en corrélation. Le déroulement des échanges n'est à aucun moment étudié et le langage des deux interlocuteurs est étudié de façon disjointe.

D'autres études s'inscrivant dans un cadre interactionniste proposent une analyse conjointe des productions de l'enfant et de l'adulte en s'intéressant alors au déroulement des échanges entre les deux interlocuteurs. Rejetant les études corrélatives sur l'input, Veneziano (1997) souligne l'importance d'étudier le langage des deux interlocuteurs de façon conjointe, les énoncés dépendant les uns des autres. Les données sont alors le plus souvent des corpus recueillis en situation de production plus ou moins libre. Mais selon les aspects étudiés et les objectifs visés, les données ne sont pas tout à fait recueillies et analysées de la même façon. On distinguera deux cas de figure :

1. Des études sur l'appropriation d'éléments linguistiques dans l'interaction entre l'enfant et l'adulte. Les données sont le plus souvent longitudinales et ne portent que sur

quelques enfants suivis sur plusieurs semaines à plusieurs années, en interaction avec un parent ou un adulte dans des situations de la vie courante. L'analyse des données peut être quantitative, avec des calculs de fréquences d'apparition de différents éléments ou structures à différents moments du développement afin de dégager une évolution chez chaque enfant, mais elle peut également être qualitative avec l'observation du déroulement des échanges, reprises, reformulations, et de la progression des productions de l'enfant (Gendrin, Branchu, 1971 ; Lentin, 1971b, 1975). Dans ce genre d'études, aucune moyenne n'est réalisée à partir des résultats obtenus et les correspondances entre le langage de l'adulte et celui de l'enfant ne sont pas quantifiées. Le but est de présenter le déroulement des acquisitions, sans les fixer sur des âges spécifiques. Des comparaisons peuvent être réalisées entre différentes modalités d'interaction, des parallèles peuvent être faits entre des enfants qui ne bénéficient pas du même type d'interaction, de stimulation langagière, toujours en observant le langage des enfants en lien avec celui des adultes qui leur parlent (Lentin, 1973).

Lorsque le but est d'étudier les effets de la conversation sur le langage de l'enfant, les analyses portent sur le déroulement des échanges (Veneziano, 1997). Nous avons observé dans les études sur les *fillers* que ces études sur l'interaction adulte-enfant pouvaient également être plus quantitatives, avec des mises en parallèle de fréquences d'apparition de certains éléments dans le langage de l'enfant et dans celui de l'adulte (Veneziano, 1998). Il s'agit alors de mettre en évidence l'influence de l'importance de certaines productions chez l'adulte sur le développement de certains éléments chez l'enfant.

2. Des études qui se penchent sur le développement des aspects pragmatiques dans le langage de l'enfant (François, 1988 ; François, Hudelot, Sabeau-Jouannet, 1984). Les données utilisées peuvent être soit longitudinales et concerner l'évolution d'un ou de plusieurs enfants, soit être transversales et porter sur l'état du langage de plusieurs enfants à un moment donné du développement langagier. Elles sont dans tous les cas recueillies dans des situations non-expérimentales. Les analyses portent principalement sur l'enchaînement des tours de parole entre l'enfant et l'adulte, sur les propriétés et fonctions pragmatiques des reprises et des reformulations.

## 7.2. Choix méthodologiques pour le recueil des données

Nous avons constaté dans notre passage en revue des études sur les *fillers* que la méthodologie principale consistait en un recueil de données d'interaction entre un adulte et un enfant dans des situations de vie quotidienne, le plus souvent longitudinales, parfois complétée avec des données transversales. Les résultats présentent le plus souvent l'évolution des fréquences d'apparition des *fillers* et des déterminants ou des pronoms dans le langage de l'enfant. Peu de ces études portent sur l'interaction avec l'adulte. Lorsqu'elles s'intéressent aux effets du langage de l'adulte sur le développement de ces éléments, les analyses consistent en calculs de corrélation (Peters, Menn, 1990, 1993 ; Veneziano, 1998, 2003a et b ; Veneziano, Sinclair, 1997, 2000).

Puisque nous voulions étudier l'appropriation des articles et des clitiques sujets, nous avons adopté une méthodologie de recueil de données similaire à celle de la majorité des études sur les *fillers* : des corpus d'interaction entre un enfant et un adulte recueillis dans des situations de la vie quotidienne.

Puisque nous voulions mettre en évidence un processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets (et non des étapes de développement), nous avons décidé de travailler sur des données longitudinales, portant sur un petit nombre d'enfants. L'étude présentera des analyses à la fois de l'évolution de la production de ces éléments et de leur forme dans le langage de l'enfant. Elle proposera ainsi une description de la mise en fonctionnement progressive des articles et des clitiques sujets dans le langage de chaque enfant.

Enfin, puisque nous voulions mettre en évidence la façon dont ce processus s'inscrit dans l'interaction avec l'adulte, nous avons décidé de faire une étude des reprises de l'enfant et de l'adulte. Cette étude sera essentiellement qualitative et s'intéressera à l'évolution des productions de l'enfant en fonction des productions de l'adulte et inversement<sup>1</sup>.

Un tel recueil longitudinal d'interactions entre un enfant et un adulte implique de définir préalablement à la phase d'enregistrement un certain nombre de paramètres, et préalablement à l'analyse certaines conventions de transcription, directement influencées par notre objet d'étude et notre objectif<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 9 pour une présentation de la méthodologie d'analyse.

<sup>2</sup> Se reporter au chapitre 8 pour une présentation des choix de transcription.

Le principal problème posé par l'étude sur données longitudinales est souvent la représentativité du corpus par rapport à la population (Bilger, Cappeau, 2009 ; Canut, Vertalier, 2008 ; Schøler, 2000). Tomasello et Stahl (2004) constatent que les aspects quantitatifs de l'enregistrement d'enfants, comme par exemple le nombre d'enfants à observer ou le nombre d'enregistrements à réaliser, sont assez peu discutés. Ils soulignent que la méthode utilisée pour les recueils se rapproche souvent de celle de Brown (1973), c'est-à-dire avec un suivi de plusieurs enfants, pendant une heure, toutes les semaines ou deux semaines, pendant une durée d'un an ou plus. Ils posent alors la question de savoir si ces données suffisent à l'heure actuelle par rapport aux questions de recherche parfois très spécifiques. Notant que le recueil d'un maximum de données ne peut pas toujours se faire pour des raisons pratiques, ils proposent une étude statistique qui détermine la fréquence et la durée d'enregistrement selon la fréquence d'apparition du phénomène étudié dans la langue. Ils en concluent que plus le phénomène est rare, plus il est nécessaire d'avoir une durée d'enregistrement par semaine importante si on veut obtenir des fréquences d'apparition significatives. Il faut donc toujours se poser la question de comment enregistrer selon le phénomène que l'on veut étudier, ou de savoir être prudent par rapport aux résultats et à leur possible généralisation s'il s'agit de données déjà recueillies. Néanmoins, ces auteurs précisent bien que cette question de la représentativité du corpus est importante pour l'observation des phénomènes rares, ou pour la détermination d'âges d'apparition des éléments langagiers.

La question de la représentativité n'a pas constitué un problème par rapport à notre objectif. En effet, nous n'avons pas pour but de déterminer une mise en place générale commune à tous les enfants, par rapport à des étapes par ailleurs déjà établies. Notre but ne vise pas un résultat statistique moyen mais une recherche des processus en jeu dans l'appropriation par des enfants des articles et des clitiques sujets. Comme le soulignent François, Hudelot et Sabeau-Jouannet (1984), « l'enfant moyen n'existe pas » (p.10), malgré des points communs, il y a toujours de la variation liée notamment à l'environnement de l'enfant. Cet aspect renvoie à notre objectif de dégager une tendance générale, un processus commun aux enfants observés mais qui suivrait des mises en œuvre individuelles.

### **7.2.1. Modalités du recueil de données : un suivi longitudinal de 5 enfants**

Dans le cadre de notre étude, il nous a semblé que les modalités qui répondaient le mieux à nos objectifs d'une part et au temps dont nous disposions d'autre part, étaient de recueillir des interactions adulte-enfant en situation naturelle, avec peu d'enfants, à raison de vingt minutes en moyenne, toutes les deux semaines, pendant une durée minimale d'un an, entre les enfants et le chercheur mais également entre les enfants et les parents.

Le nombre d'enfants observés a été fixé au départ entre quatre et six. La quantité de données que cela représentait nous semblait alors suffisante par rapport aux objectifs de notre étude. Quatre des enfants ont été trouvés suite à une annonce postée sur une liste de diffusion électronique personnelle. Le dernier enfant faisait partie de notre entourage proche, ce qui a permis notamment une plus grande variété dans les situations d'enregistrement.

#### **7.2.1.1. Rencontre préalable avec les parents et les enfants**

Avant de débiter les enregistrements, une rencontre a été organisée avec chacun des parents. Nous avons alors présenté notre projet de recherche, avec la problématique, les objectifs, les hypothèses de travail et les implications méthodologiques. Ces derniers se sont montrés intéressés, demandant parfois à pouvoir suivre le travail et à voir les résultats. Nous avons répondu à leurs questions, qui portaient d'une part sur certains points du projet de recherche et d'autre part sur des aspects plus généraux liés au langage des enfants. Puis, nous nous sommes assurée auprès d'eux que leur enfant ne présentait aucune pathologie particulière pouvant influencer sur les données (surdité, b galement,...).

Nous avons ensuite fortement insisté sur l'implication importante dans la démarche entreprise. Nous avons ainsi expliqué aux parents qu'il s'agirait d'être disponible pour des visites bimensuelles d'environ trente minutes, pendant une durée minimale d'un an, et ce également pendant les vacances scolaires, en laissant l'enfant en interaction avec le chercheur. Nous les avons informés qu'ils devraient également s'enregistrer eux-mêmes en interaction avec leur enfant, en suivant le même rythme que le chercheur et les mêmes modalités (avec cependant une possibilité plus large de situations d'enregistrement). Nous leur avons également spécifié qu'ils auraient à remplir une fiche situation à chaque enregistrement (laissée au domicile des familles) comportant : le nom de l'enfant, sa date de naissance, la

date, le moment de la journée et le contexte dans lequel ils ont enregistré, les activités, la durée approximative et surtout le numéro et la face de la cassette<sup>1</sup>.

Il nous a semblé important de préciser aux parents qu'il n'était en aucune façon question d'évaluer, au travers de ces enregistrements, le langage de leurs enfants, ou encore la qualité des interactions qu'ils pouvaient avoir avec eux. Nous avons expliqué que les enfants ne seraient pas comparés à une quelconque norme de développement, mais que leur évolution serait observée uniquement en les comparant à eux-mêmes, à différentes périodes. Puis, nous avons présenté notre étude de l'interaction comme l'observation du déroulement de la conversation et de son impact sur le langage de l'enfant.

Suite à cet échange, l'ensemble des parents s'est montré volontaire pour se lancer dans un tel projet. Cette volonté s'est retrouvée concrètement dans l'implication réelle des parents, avec le respect du rythme et modalités d'enregistrement ; certains acceptant même de poursuivre ces séances sur quelques mois supplémentaires. Quelques aménagements ont été parfois réalisés, en lien avec les événements propres à la famille (comme une pause de trois semaines pour des vacances ou suite à l'arrivée d'un nouvel enfant).

Dans la mesure où les parents avaient accepté de participer au projet, une rencontre a été organisée avec les enfants. Il s'agissait dans un premier temps d'établir un premier contact avec eux, la relation de confiance s'établissant ensuite au fil des séances et d'avoir un premier aperçu de leur langage.

Dans un deuxième temps, nous avons expliqué aux enfants ce que nous allions faire avec eux, en mettant principalement en avant que nous viendrions régulièrement les voir pour regarder des livres ou jouer avec eux. Nous souhaitions alors être perçue au fil du temps comme un partenaire de jeu et d'interaction. Nous leur avons également présenté le magnétophone numérique afin de commencer à les familiariser avec ce matériel. Les enfants se sont alors vite habitués à nos visites régulières. Nos rencontres sont presque devenues au fil du temps une sorte de rituel, avec un déroulement de séance quasi identique à chaque fois.

Lors de cette première rencontre, nous avons réalisé un premier enregistrement. Nous avons demandé aux parents de raconter une histoire avec leur enfant, puis nous avons pris le relais, en demandant aux parents de rester présents dans la situation d'interaction et de répondre aux sollicitations de l'enfant si besoin. L'ensemble des enfants nous a très vite acceptée. Dès le deuxième enregistrement, nous avons pu être en relation duelle avec eux.

---

<sup>1</sup> Se reporter aux annexes pour un exemple de ces fiches.



Certaines mamans restaient néanmoins présentes dans la pièce, à proximité, ce qui rassurait les enfants, surtout les plus jeunes. Progressivement, les mères ont pu s'éloigner, sans que cela ne gêne l'enfant, certaines nous en laissant même parfois la garde pour quelques minutes.

#### **7.2.1.2. Aspects juridiques**

Une fois l'accord des parents obtenu, nous avons fait le point sur les questions d'ordre juridique. Ainsi, chaque tuteur légal de l'enfant a signé une autorisation d'enregistrement et d'exploitation des données après qu'ait été garanti l'anonymat de l'enfant<sup>1</sup>.

Nous avons été sensibilisée à ces problèmes juridiques liés aux données grâce à la réflexion en la matière menée pour le projet « Traitement de Corpus Oraux en Français. Description et comparaison de productions langagières (interaction entre adultes, interaction entre adulte et enfant) » (TCOF), qui a démarré en septembre 2005 au laboratoire ATILF (Nancy-Université) auquel nous sommes rattachée. Ce projet a pour objectif la description linguistique de pratiques langagières dans différentes situations d'interaction, avec différents locuteurs (adulte ou enfant). L'équipe qui porte ce projet a dû réfléchir à la problématique des aspects juridiques des données afin de pouvoir constituer un corpus important à partir de sous-corpus réalisés par des chercheurs de l'équipe, à des moments et périodes différents.

La préoccupation principale est de pouvoir exploiter des données enregistrées pour un projet de recherche passé, en cours ou à venir, et pour lesquelles une autorisation n'a pas toujours été demandée. Il s'agit donc de protéger le travail du chercheur en évitant le refus d'exploitation des données par la personne enregistrée en assurant également à cette dernière une protection et un respect de sa vie privée et de ses productions. Nous avons alors utilisé les fiches de demande d'autorisation élaborées pour le projet TCOF.

Ces demandes d'autorisation sont basées sur le principe du consentement éclairé, explicité par la suite par Baude (2006, 2008), qui propose un « Guide des bonnes pratiques pour les corpus oraux ». Nous avons ainsi explicité sur les fiches l'intitulé du projet, le cadre dans lequel il s'inscrit, le nom de la personne responsable des données et les utilisations possibles de ces données. Baude (2008) rapporte que le consentement éclairé est « la meilleure solution éthique et juridique » (p.29). Il souligne que ce consentement doit donner

---

<sup>1</sup> Se reporter aux annexes pour un exemple de ces autorisations.

des informations accessibles aux personnes concernées et qu'il doit expliciter les finalités de l'enquête. Néanmoins, ayant déjà soulevé le problème en 2006, il précise qu'il faut alors faire attention à ne pas renforcer le paradoxe de l'observateur. Pour notre part, bien que nous ayons explicité les grandes idées du projet, il nous semble que les interactions parents/enfant n'ont pas largement subi ce phénomène, en lien avec le fait qu'il semble difficile de contrôler sa production d'articles et de clitiqes sujets, dans une interaction de vingt minutes avec un enfant.

### 7.2.1.3. Présentation des enfants

Les enfants observés ne sont pas scolarisés au début des enregistrements. Afin de couvrir la période étudiée (entre un et quatre ans), nous avons commencé les enregistrements à des âges différents.

Tableau 7 : Présentation des enfants enregistrés.

Enfant	Age au début des observations	Age à la fin des observations	Position dans la fratrie	Milieu socio-économique	Remarques éventuelles
<b>Pauline</b>	1 an 2 mois	2 ans 10 mois	cadette parmi 4 enfants	Classe moyenne	Grand intérêt pour les livres
<b>Gaëtan</b>	1 an 6 mois	2 ans 6 mois	cadet parmi 3 enfants	Classe moyenne	Entrée à l'école une semaine avant le dernier enregistrement
<b>Olivier</b>	2 ans	3 ans 4 mois	cadet parmi 4 enfants	Classe moyenne	Entrée à l'école 4 mois avant le dernier enregistrement, problèmes de concentration pendant les séances
<b>Sophie</b>	2 ans 1 mois	3 ans 9 mois	enfant unique puis ainée dans les 7 derniers mois du recueil	Classe moyenne	Entrée à l'école un an après le début des observations
<b>Thibaut</b>	2 ans 4 mois	4 ans	enfant unique puis ainé dans les 3 derniers mois du recueil	Classe moyenne	Entrée à l'école 2 mois après le début du recueil

Les âges des enfants montrent que notre recueil s'est étendu pour quatre d'entre eux au-delà de la période d'un an prévue initialement. Pour Pauline, ce prolongement s'est avéré nécessaire. Son très jeune âge au début de nos rencontres a induit des échanges assez réduits. Nous avons alors souhaité l'observer plus longtemps afin de pouvoir observer la mise en place de son système langagier jusqu'à une certaine maîtrise de la langue. Concernant les

autres enfants, la poursuite du recueil a été motivée par la curiosité de l'évolution langagière de l'enfant. Néanmoins, toutes les données supplémentaires ne seront pas analysées, nous nous y référerons en cas de phénomène remarquable.

L'âge des enfants à observer a été déterminé en fonction des études déjà menées sur l'acquisition des articles et des clitiques sujets. Ces dernières situent la période de développement des articles et pronoms clitiques en moyenne entre 1 an 5 mois et 2 ans 6 mois (Bassano, 1998, 2000b, 2005a ; Peters, 1995, 2001b ; Peters, Menn, 1993 ; Veneziano, 1998, 1999, 2001 ; Veneziano, Sinclair, 2000). Nos premières données recueillies auprès d'un enfant, Théo, observé suivant le même protocole que pour cette recherche, entre 3 ans 8 mois et 3 ans 9 mois<sup>1</sup>, avaient montré que cette acquisition n'était pas complètement achevée. Nous avons alors décidé d'observer des enfants un peu plus jeunes afin d'étudier le début de cette acquisition et des enfants un peu plus âgés afin de voir si cette acquisition est réellement stabilisée après 2 ans 6 mois.

Malgré les vacances scolaires et les contraintes de chacun, nous sommes parvenues à maintenir une fréquence de toutes les deux semaines, à l'exception de quelques périodes avec une coupure de trois semaines pour certains enfants.

La durée initiale des enregistrements avait été fixée à vingt minutes. Au-delà de ces vingt minutes, au vu de l'âge des enfants, il nous paraissait difficile de maintenir une interaction adaptée et ciblée sur une activité. Cependant, les échanges se sont prolongés au fil du temps avec certains enfants (en particulier pour Sophie et Thibaut, les deux enfants plus âgés). Nous avons néanmoins centré l'analyse sur les données les plus pertinentes. En effet, au-delà des vingt minutes, les échanges étaient le plus souvent moins productifs avec parfois beaucoup moins de production de la part de l'enfant, voire plus du tout, ou des productions minimales avec seulement quelques mots.

---

<sup>1</sup> Bertin T., 2005, *Processus d'appropriation des « mots grammaticaux » chez un enfant entre 3 ans ; 8 mois et 3 ans ; 9 mois*, mémoire de maîtrise, Université Nancy 2, sous la direction d'Emmanuelle Canut.

## 7.2.2. Répertoire des données

Tableau 8 : Corpus Enfant-Chercheur.

Enfant	Age au début du recueil (an ; mois ; jour)	Age à la fin du recueil (an ; mois ; jour)	Nombre d'enregistrements	Durée totale
<b>Théo</b>	3 ;8 ;27	3 ;9 ;25	4	2 heures
<b>Pauline</b>	1 ;2 ;5	2 ;10 ;22	45	19 heures
<b>Gaëtan</b>	1 ;6 ;9	2 ;6 ;29	29	13 heures
<b>Olivier</b>	2 ;0 ;17	3 ;4 ;15	33	12 heures 30
<b>Sophie</b>	2 ;1 ;3	3 ;9 ;16	43	21 heures 30
<b>Thibaut</b>	2 ;4 ;21	4 ;0 ;15	44	22 heures
<b>TOTAL</b>	/	/	198	90 heures

Tableau 9 : Corpus Enfant-Parent.

Enfant	Age au début du recueil (an ; mois ; jour)	Age à la fin du recueil (an ; mois ; jour)	Nombre d'enregistrements	Durée totale
<b>Pauline</b>	1 ;5 ;12	2 ;4 ;18	27	5 heures 30
<b>Gaëtan</b>	1 ;6 ;13	2 ;6 ;12	31	7 heures 30
<b>Olivier</b>	2 ;1 ;0	2 ;11 ;3	29	8 heures
<b>Sophie</b>	2 ;1 ;22	3 ;8 ;25	37	5 heures 30
<b>Thibaut</b>	2 ;4 ;21	2 ;11 ;4	20	4 heures
<b>TOTAL</b>	/	/	144	30 heures 30

Pour cette étude, nous avons fait le choix dans un premier temps de nous centrer sur le corpus enfant-chercheur, que nous avons par conséquent transcrit. Les corpus enfant-parent constitueront la base d'une étude complémentaire.

Tableau 10 : Corpus enfant-chercheur transcrits<sup>1</sup>.

Enfant	Nombres d'enregistrements transcrits	Période observée	Durée des enregistrements transcrits	Nombre de tours de parole	Nombre de mots
<b>Théo</b>	4	de 3 ;8 ;27 à 3 ;9 ;25	2 heures	E : 994/ A : 974	22 755
<b>Pauline</b>	32	de 1 ;2 ;17 à 2 ;4 ;23	8 heures 45 min.	E : 3139 / A : 3189	56 480
<b>Gaëtan</b>	29	de 1 ;6 ;9 à 2 ;6 ;29	13 heures	E : 6209/ A : 6376	105 695
<b>Olivier</b>	0	/	/	/	/
<b>Sophie</b>	27	de 2 ;1 ;3 à 3 ;1 ;24	10 heures	E : 4724 / A : 4861	87 020
<b>Thibaut</b>	29	de 2 ;4 ;21 à 3 ;5 ;15	12 heures 30 min.	E : 6867/ A : 7051	129 250
<b>TOTAL</b>	121	/	46 heures 15 min.	E : 21933/ A : 22451	401 200

<sup>1</sup> L'ensemble des corpus transcrits pour cette étude figure sur le CD fourni en annexe.

Les corpus transcrits ont été sélectionnés sans critères particuliers, il s'agit des enregistrements réalisés la première année d'observation, sauf pour Pauline pour qui nous avons transcrit une année et demie dans la mesure où les premiers corpus ne présentaient que peu de productions. A la fin de cette année, les enfants étaient tous dans une période finale d'appropriation des articles et des clitiques sujets.

Les données recueillies auprès d'Olivier ne seront pas traitées dans cette étude dans la mesure où chaque enregistrement présente un certain nombre d'interruptions liées à la difficulté de l'enfant à rester concentré sur une même activité pendant les séances. Chacun comporte en outre régulièrement des interventions d'autres enfants.

### **7.2.3. Intégration du chercheur dans les données recueillies : des données orientées**

La position du chercheur dans le recueil des données orales a suscité un grand nombre de questions. Le « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1973) a entraîné une série de réflexions quant à la méthode à utiliser, notamment en sociolinguistique. La présence du chercheur en tant qu'observateur a nécessairement un impact sur la nature des données produites. Bien que Labov évoque des influences dues à des facteurs sociolinguistiques, l'influence existe également chez les enfants au niveau de la familiarité. Une solution serait d'enregistrer les individus à leur insu, sans les informer du dispositif. Cette proposition pose un certain nombre de problèmes éthiques et juridiques (Baude, 2006). De nombreuses idées ont été proposées afin de marginaliser le plus possible l'observateur dans la situation de parole observée, et notamment, par rapport aux places qu'il peut occuper dans l'échange verbal (Goffman, 1979). Néanmoins, quelle que soit la position adoptée par l'observateur, il ne pourra jamais être neutre, sa présence aura toujours une incidence sur la parole produite. Gadet (2000) fait le point sur les différentes méthodes utilisées pour recueillir du langage parlé. Elle souligne que les meilleurs résultats obtenus le sont avec la technique de l'observation participante, qui positionne pleinement le chercheur dans son observation, mais qui lui demande un certain investissement.

Les approches interactionnistes considèrent que l'apprentissage du langage se réalise dans les échanges que l'enfant a avec les adultes de son entourage : ils permettent à l'enfant de découvrir l'utilisation de la langue et lui offre les structures disponibles. De nombreux

auteurs préconisent ainsi une étude du développement du langage par l'observation de l'interaction de l'enfant avec un adulte, laissant de côté les méthodes de recueil basées sur des normes de développement (tests, questionnaires, épreuves,...). Il s'agit alors d'observer la façon dont l'adulte s'ajuste au langage de l'enfant au travers des reprises et des reformulations des productions de l'enfant. Ce choix méthodologique diffère de celui de la psycholinguistique expérimentale, qui ne prend pas en compte le langage de l'interlocuteur de l'enfant dans ses analyses.

L'objectif de notre étude est d'observer comment les interactions adulte-enfant contribuent à la mise en place d'éléments morphologiques dans le langage de l'enfant. Nous avons fait le choix de recueillir à la fois des interactions entre les enfants et leurs parents, mais également entre les enfants et nous-mêmes. L'intervention du chercheur dans le recueil pourrait induire une orientation des données vers les objectifs d'analyse visés. On pourrait faire l'hypothèse que nos interactions avec les enfants aient des caractéristiques d'ajustement au langage de l'enfant qui ne se retrouveraient pas dans les interactions entre les parents et les enfants, et qui seraient alors spécifiques à la nature de nos échanges. Dans la mesure où nous avons fait le choix de nous concentrer dans notre recherche sur les modalités des échanges avec les enfants, cet aspect pourrait alors constituer un biais pour l'analyse de nos données. Cependant, de nombreuses études, comme notamment les études quantitatives et corrélatives sur l'*input* (Rondal, 1983 ; Farrar, 1990, 1992 ; Saxton et al., 2005)<sup>1</sup> ont mis en évidence la façon dont les mères s'ajustent intuitivement au langage de leurs enfants et réagissent à leurs productions, tant au niveau du contenu que de leur forme. Farrar (1990, 1992) et Saxton et al. (2005) soulignent alors la présence de *feedback*, d'*input* négatif dans le langage des mères qui s'adressent à l'enfant et qui proposent des corrections implicites des productions linguistiques de l'enfant, ayant des effets sur le langage de l'enfant, notamment au niveau des aspects grammaticaux. Clark et Chouinard (2000) et Chouinard et Clark (2003) montrent l'existence importante des reprises correctives dans le langage des parents, notamment chez les enfants les plus jeunes, et la sensibilité de l'enfant à ces dernières. Ainsi, la plupart des études sur les rapports entre le langage des mères et celui des enfants font apparaître des adaptations de ces dernières dans leurs interactions avec les enfants. Nous avons ainsi retrouvé cette tendance à l'écoute des enregistrements entre les parents et leurs enfants. Notre objectif étant de mettre en évidence les effets de ces reprises sur le développement des articles et des clitiques sujets,

---

<sup>1</sup> Se reporter à la partie 1, chapitre 4, section 4.1. pour une présentation de ces études.

nos interventions peuvent éventuellement présenter une proportion plus importante de ces reprises mais sont de même nature que celles des mères, avec un ajustement aux tâtonnements des enfants et des réactions à ses productions linguistiques.

Toutefois, nos données ne peuvent pas être considérées comme étant complètement « naturelles » ou « spontanées ». Blanche-Benveniste (2000[1997]) souligne que le langage spontané ne constitue qu'une partie de la langue parlée qui regroupe toute une série de genres discursifs différents, et qui suit souvent des modèles établis.

Les interactions avec les parents, en l'absence d'un observateur extérieur, pourraient paraître plus « spontanées » que celles avec le chercheur. Néanmoins, bien qu'elles soient moins orientées, ces interactions subissent tout de même l'influence de certains facteurs. Ainsi, avant de commencer les enregistrements, les parents ont été informés de l'objectif et des hypothèses de la recherche. Comme pour le chercheur, ils peuvent garder en tête le rôle accordé à l'interaction. Cela peut avoir comme effet de provoquer des interactions qui ne seraient pas exactement celles que les parents auraient eues avec leur enfant dans une situation naturelle. En outre, les parents savent que le chercheur va réécouter leur échange, ce qui peut conduire à un certain contrôle des paroles adressées à l'enfant. Cependant, dans le cas des parents, comme dans le nôtre, après quelques minutes d'enregistrement, les interactions avec les enfants deviennent plus naturelles et moins contrôlées, en lien notamment certainement avec le jeune âge des enfants. En outre, chez les parents, les situations d'interaction enregistrées se sont diversifiées à mesure du recueil, s'inscrivant alors plus directement dans le quotidien de l'enfant<sup>1</sup>.

Souhaitant utiliser un matériel le plus discret possible, et notre approche n'étant pas directement pragmatique, nous nous sommes orientées vers le choix d'un enregistrement audio. Cela a permis en outre de laisser dans chaque famille le matériel nécessaire. Les enfants ne prêtaient ainsi pas attention à notre enregistreur numérique. Certains l'ont même assimilé à un simple téléphone. Ils étaient toutefois un peu plus sensibles aux magnétophones à cassettes prêtés aux parents. Dans la mesure du possible, nous avons noté dans les

---

<sup>1</sup> Les corpus enfant-parent seront utilisés ultérieurement, dans une analyse complémentaire à l'étude présentée ici, afin d'observer les différences éventuelles de comportement de l'enfant et de l'adulte dans l'interaction et l'influence sur l'évolution des tâtonnements de l'enfant. L'observation des enregistrements avec les parents et avec nous-mêmes nous permettra par exemple d'observer s'il y a des différences dans les adaptations des parents et de nous-même, ou si le comportement linguistique des enfants avec leurs parents ou avec nous-mêmes est différent, et le cas échéant, sur quels aspects.

transcriptions les détails de situation nécessaires à la compréhension de l'échange. Nous avons en outre rempli une fiche situation de l'enregistrement, identique à celle laissée aux parents.

Il ne nous était pas possible à ce moment-là de prêter aux parents du matériel numérique. La qualité des enregistrements sur cassettes analogiques est bien moindre que celle obtenue avec notre enregistreur numérique. Dans un souci d'amélioration de qualité sonore, mais surtout de préservation des données, nous avons numérisé l'ensemble des cassettes recueillies. En effet, les bandes magnétiques n'offrent qu'une conservation très limitée des données enregistrées.

Dans le cadre de la constitution de sa base de données, l'équipe du projet « TCOF » (ATILF, Nancy-université) a mené toute une réflexion sur les aspects à prendre en compte dans l'établissement d'un tel corpus, destiné à terme à être accessible au public. Les chercheurs ont ainsi réfléchi aux questions de typologie et de choix des données pour l'archivage, de normalisation, d'anonymisation, de techniques de transcription. Mais leur préoccupation première a été de trouver une solution à la préservation et au stockage des données analogiques, qui représentaient au début du projet une grande partie des données. La meilleure solution trouvée a consisté en la numérisation des cassettes, à l'aide notamment d'un logiciel permettant également de retoucher la qualité (augmentation du volume sonore, suppression des pics, effacement du bruit, ...). Le choix s'est ensuite porté sur un stockage sur disque dur, support le plus durable à l'heure actuelle. Nous basant sur cette expérience locale, nous avons utilisé le même matériel pour numériser et stocker nos données, en ajoutant un gravage de toutes les données, sonores et transcrites, sur DVD.

#### **7.2.4. Des échanges autour du livre illustré à des interactions moins guidées**

Les enregistrements de dialogues enfant-chercheur (et enfant-parent) se sont déroulés au domicile des enfants, soit dans le séjour, soit dans leur chambre. Ce cadre nous a paru le plus approprié pour que les enfants, non encore scolarisés, se sentent en confiance dans le milieu qu'ils fréquentent quotidiennement. Il s'agit également du cadre le plus propice à des situations quotidiennes. L'adulte et l'enfant étaient assis l'un à côté de l'autre, la plupart du temps sur le sol ; certaines fois, l'enfant était assis sur les genoux de l'adulte. Lors des enregistrements, ils étaient la plupart du temps seuls. Néanmoins, et notamment pendant les



périodes de vacances, il est arrivé que les autres enfants de la fratrie soient présents et participent plus ou moins aux échanges, malgré les consignes du chercheur et de la maman.

Afin de faciliter le dialogue, surtout avec les enfants que nous ne connaissons pas, nous avons choisi d'échanger autour de livres illustrés. Ces derniers fournissent à l'enfant et à l'adulte un support commun pour les interactions, même pour les enfants que nous connaissons. Il est en effet très difficile d'avoir une conversation sans support avec de jeunes enfants. En outre, la lecture de livres illustrés permet de fournir à l'enfant des constructions langagières complètes et construites selon des modèles canoniques. Bien que notre objectif ne porte pas directement sur l'évolution de la syntaxe dans le langage de l'enfant, les textes lus ont permis à l'adulte de donner un exemple du fonctionnement des articles et clitiques sujets dans la narration. Néanmoins, avec les enfants les plus jeunes, une narration continue n'a pas toujours été possible. Nous avons alors parfois juste commenté les images avec eux.

L'âge des enfants étant différent, nous avons utilisé deux types de livres. Pour les enfants les plus jeunes, nous avons des livres d'images (avec tout de même un peu de texte), en pages cartonnées, mettant en scène de très courtes histoires, ou des jeux de coucou. Pour les autres, nous avons sélectionné trois séries de livres : celles des *Petit Ours Brun*, de *Léo et Popi*, et des *Histoires à Parler*. Pour les deux premières, nous avons choisi des histoires se rapprochant des expériences des enfants, ce qui a parfois conduit à des discussions sur leur vécu. Les *Histoires à Parler* sont quant à elles une série de dix-huit petits livres avec des textes courts (deux ou trois lignes par page). Ces histoires renvoient également à des expériences pouvant être vécues par les enfants. Nous disposions en plus de quelques livres de littérature jeunesse avec les mêmes caractéristiques, et de certains livres appartenant aux enfants.

Blanche-Benveniste et Pallaud (2001) soulignent qu'une seule situation d'enregistrement ne suffit pas pour aborder les compétences de l'enfant. Cependant, l'aspect que nous étudions peut être considéré comme un micro-constituant du langage qui est présent dans toutes les situations, quelque soit le type de parole. Tout au moins présente-il quelques variations dans la fréquence d'apparition de certaines formes. Blanche-Benveniste (2000) fait remarquer que ce genre de situations de parole plus ou moins spontanée de « conversation à bâtons rompus [...] ne livrent généralement qu'une syntaxe assez limitée [mais que] cela suffit pour étudier par exemple la grammaire des pronoms clitiques, qui se déploie sur des dimensions réduites [...] » (p.20).

L'ensemble des livres était dans une boîte que nous amenions à chaque séance. Selon les enfants, les livres plus adaptés étaient disposés sur le devant de la boîte, nous ne voulions pas empêcher la manipulation des autres livres. Les enfants pouvaient ainsi choisir les livres qu'ils voulaient. Ils en ont très vite reconnu et adopté certains, qu'ils choisissaient alors à chaque séance. Cela nous a parfois conduite à la lecture de la même histoire plusieurs séances de suite (surtout avec Gaëtan qui réclamait systématiquement l'histoire avec la construction syntaxique sur laquelle il tâonnait, nous conduisant parfois à passer plusieurs séances sur la même page). Les enfants les plus jeunes ont choisi le plus souvent des livres qui leur étaient adaptés (certainement liés à l'aspect cartonné avec lequel ils étaient familiers). Les plus âgés aimaient eux se replonger parfois dans des livres d'images. Cela n'a pas posé de problèmes pour nos échanges. Dès les premiers échanges, nous avons constaté que tous les enfants étaient familiers avec ce genre d'interaction autour du livre.

Lors de ces échanges autour du livre, nous racontions l'histoire avec l'enfant, en acceptant tous commentaires ou descriptions d'images en même temps. La continuité de l'histoire n'était pas notre priorité, nous cherchions en premier lieu à dialoguer avec l'enfant. Nous n'avons pas non plus contraint la manipulation du livre par l'enfant qui pouvait revenir en arrière quand il le souhaitait. Il est parfois arrivé qu'un enfant ne s'exprime pas pendant la lecture d'une histoire. Nous la lisions donc simplement, autant de fois que l'enfant le souhaitait. La plupart du temps, et après quelques sollicitations, l'enfant finissait par proposer des commentaires (surtout au début avec Pauline et avec Olivier). Le choix du livre amenait souvent à une discussion sur son titre et/ou son contenu.

Au fur et à mesure des enregistrements, d'autres situations d'échange se sont mises en place. Nos relations avec les enfants devenant plus faciles et familières, nous avons parfois joué avec eux (dessin, poupée, voiture,...) ou simplement discuté de situations vécues, souvent en lien avec des événements importants (Noël, la piscine, l'école,...). La plupart du temps, une lecture d'un livre illustré était tout de même sollicitée par l'enfant. Avec Thibaut, nous avons également enregistré lors de moments de la vie quotidienne (retour de l'école, repas,...) et avons beaucoup de situations de jeux dans les derniers enregistrements (playmobils, voitures,...).



## **Chapitre 8 : Méthodologie de transcription des données recueillies**

Considérée dans certains champs disciplinaires comme une tâche de moindre importance par rapport aux activités d'analyse, la transcription de données orales pour les études linguistiques est une étape essentielle de la recherche. Elle permet d'obtenir les données secondaires, matériau de base pour l'analyse qui ne peut porter directement sur les données enregistrées. La transcription doit ainsi répondre à un ensemble de choix déterminants pour l'étude menée.

Le passage au format écrit de données orales ne doit pas être considéré comme une simple transposition (Blanche-Benveniste, 2000[1997]). Cela renvoie à un processus complexe qui englobe autant des difficultés liées à la perception que des réflexions sur l'adéquation de la transcription avec les objectifs et conceptions théoriques. Rejoignant en cela les idées du texte précurseur de Ochs (1979), sur le lien étroit entre théorie et transcription, Mondada (2008) évoque le rôle important de la transcription dans le traitement des données et parle d'un « processus qui matérialise les présupposés théoriques de son auteur et qui effectue de nombreux choix interprétatifs ayant un effet configurant sur les possibilités d'analyse et sur ses résultats. » (p.78).

### **8.1. La transcription : une activité d'interprétation**

La transcription est en premier lieu une activité d'interprétation. Il s'agit pour le transcripateur de représenter sur le papier ce qu'il perçoit. Coppieters (1997) aligne ainsi ce processus d'interprétation avec la compréhension que nous avons du langage. Le biais qui se présente alors est l'influence de l'intuition du transcripateur sur ce qui est réellement produit. Cappeau (1997, 2008b) rapporte ainsi que les principales erreurs de transcription sont souvent liées aux représentations ou préjugés du transcripateur sur l'oral (voir également Pallaud, 2002). Comme le soulignent Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987), « nous écoutons « mal » : nous sommes prêts à « entendre » ce que nous croyons plausible » (p.6). Le transcripateur doit donc prendre garde à ne pas se laisser influencer par ses représentations.

Bilger et al. (1997) notent que la transcription est à la fois une activité de perception et de signification. Ainsi, les savoirs du transcripateur peuvent avoir un rôle important dans l'interprétation des données. Cependant, ils peuvent également l'induire en erreur dans le cas où l'énonciateur a produit une séquence inattendue ou improbable. Cappeau (2008a et b) note que les quatre principaux problèmes directement liés à la perception et à l'intuition du transcripateur sont l'oubli, l'ajout, le changement de forme ou le changement de l'ordre des éléments. Afin de neutraliser au maximum ces biais de perception, il est important de réaliser plusieurs écoutes attentives et vérifications des transcriptions pour transcrire ce qui est réellement produit.

Ainsi, toutes nos transcriptions ont été revues au minimum deux fois. L'écoute répétée d'un même passage a été parfois nécessaire pour nous assurer de ce que nous entendions, avec pour certains cas, le recours à une tierce personne.

Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987) notent qu'il est plus aisé de transcrire quand le locuteur est familier. Le fait que nous interagissions nous-mêmes avec les enfants a facilité notre écoute ; au fur et à mesure, nous nous sommes également familiarisée avec le langage de chaque enfant.

Bilger et Cappeau (2009) donnent une définition de la transcription qui illustre bien cette dualité entre ce qui a été produit et ce qui est transcrit : « Transcrire n'est pas simplement « écrire » ce que l'on entend, ce que l'on perçoit, c'est rechercher en priorité une version interprétable (dans le respect de ce qui a été produit) » (p.168). Cette remarque est d'autant plus pertinente s'agissant du langage des enfants. Ainsi, il est important de prêter une réelle attention aux productions de l'enfant, en lien avec celles de l'adulte, afin de déterminer si la forme produite par l'enfant est une forme purement enfantine ou si elle se retrouve chez l'adulte. Les recherches en français parlé fournissent en cela des informations pertinentes.

Certains phénomènes linguistiques représentent des difficultés inhérentes au passage à l'écrit d'un corpus oral, en lien direct avec la perception et la reconstitution de ce que le transcripateur entend (Bilger, Cappeau, 2009).

Parmi les phénomènes propres à l'oral, les bribes et les amorces d'éléments, peu prédictibles, peuvent poser certains problèmes, en ce qui concerne par exemple leur nombre d'occurrences. L'identification de leur forme peut également demander réflexion. Ainsi, l'élément plein suivant peut aider à déterminer la forme de la brise ou de l'amorce lorsqu'il correspond à l'élément tronqué, mais ce n'est pas toujours le cas, notamment quand le locuteur poursuit avec un élément complètement différent. La forme de la brise ou de

l'amorce dépend alors directement de l'intuition du transcripteur (Bilger, Cappeau, 2009 ; Cappeau, 1997, 2008a). La notation de ces phénomènes est importante car ces éléments rendent compte de la façon dont le locuteur construit progressivement son énoncé et les éléments qui le composent (Cappeau, 2008a). Bien que nous n'en fassions pas une observation détaillée dans cette étude, nous avons transcrit les bribes et les amorces de mots, qui illustrent le cheminement de l'enfant dans la production et l'organisation de son énoncé.

D'autres éléments, pourtant courants dans les différentes modalités de la langue, peuvent être difficiles à percevoir dans certains contextes. C'est le cas notamment des éléments grammaticaux comme les déterminants, les pronoms clitiques, les conjonctions, les auxiliaires (Blanche-Benveniste, Jeanjean, 1987 ; Bilger, Cappeau, 2009). Leur caractère inaccentué et souvent monosyllabique fait que le contexte phonétique dans lequel ils se trouvent peut induire une mauvaise perception ou un oubli (Pallaud, 2002). Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987) ajoutent à cela la difficulté de perception des voyelles dans certains contextes. L'ensemble de ces difficultés pourrait expliquer les formes parfois déviantes utilisées par l'enfant qui perçoit l'élément dans un ensemble et en infère la forme à partir de ce qu'il entend. Notre étude portant justement sur l'appropriation des articles et des pronoms clitiques sujets, nous avons dû accorder une attention particulière à la production de ces éléments, autant pour l'adulte que pour l'enfant qui ne produit parfois qu'une voyelle. Comme le souligne Cappeau (1997) à propos de la transcription des phénomènes morphosyntaxiques : « c'est souvent une meilleure connaissance des phénomènes, grâce à leur description, qui permet de renforcer la vigilance » (p.121). Sur ce point, notre recherche de la définition de ces éléments linguistiques, de leurs paradigmes et fonctionnements nous a aidées pour une transcription attentive.

L'hésitation sur la représentation graphique à adopter constitue une autre difficulté. Le contexte peut aider, pour les formes homophones par exemple, mais les connaissances du locuteur ou le recours au dictionnaire sont parfois nécessaires, notamment dans la transcription des termes techniques ou des onomatopées. Pour d'autres éléments, il faut parfois réaliser une analyse du/des énoncés pour déterminer leur forme graphique, surtout pour les éléments morphologiques. Bilger et Cappeau (2009) notent ainsi le choix qui peut se poser entre « que » ou « qui » lorsque le locuteur a produit « qu' ». Concernant les enfants, il n'est pas toujours aisé de déterminer, par exemple, la forme de la terminaison verbale et nous

avons ainsi dû parfois analyser le contexte et le cotexte pour la déterminer (lorsque cela était possible).

Exemple : Thibaut, C21, (3 ;2 ;4) :

T50 : moi [ve] {= F, j'ai} **été** voir au parc

A51 : tu veux que je vienne au parc

T51 : non au parc tu te souviens avec Maman et E\*

Dans cet exemple, nous avons fait le choix de transcrire « été » dans sa forme au participe passé. Le contexte semble en effet indiquer qu'il s'agit bien d'une forme au passé. En outre, cette forme semble précédée de ce qui peut être assimilé à un groupe sujet suivi d'un auxiliaire.

Notre étude ne portant pas sur ces phénomènes, nous ne sommes cependant pas entrée dans le détail et il est probable que l'interprétation de certaines formes paraisse arbitraire.

## **8.2. Une réflexion préalable pour le choix des conventions de transcription**

### **8.2.1. Facteurs théoriques à prendre en compte**

Le travail de transcription nécessite une réflexion préalable sur les données, qui va déterminer les conventions à adopter (Bilger, 2000, 2008 ; Blanche-Benveniste, Jeanjean, 1987). Ce choix est directement lié aux conceptions théoriques du chercheur et à ses objectifs. Cela explique en grande partie les divergences dans les pratiques de transcription.

#### **8.2.1.1. Conception de l'oral**

La principale conception théorique sous-jacente à ce travail de transcription est d'ordre épistémologique et concerne la représentation qu'a le chercheur de l'oral par rapport à l'écrit (Bilger, 2008). En effet, la façon d'« écrire » de l'oral reflète la considération qui y est accordée. Dans la tradition littéraire, l'oral est souvent représenté avec une orthographe aménagée qui laisse apparaître une conception dévaluée d'une langue fautive par rapport à l'écrit, avec par exemple, des apostrophes pour les phonèmes manquants ou des simplifications orthographiques des mots. En nous basant sur les conceptions de Blanche-

Benveniste (2000[1997]) et de Lentin (1988, 2009[1998]), nous considérons la langue comme une unité présentant un continuum de variantes énonciatives allant de l'écrit soutenu à l'oral le plus spontané. Selon les situations, le locuteur doit utiliser la variante appropriée. Notre représentation de la langue et nos choix dans les transcriptions découlent directement de cette conception.

La transcription implique nécessairement un appauvrissement des données orales. Néanmoins, le chercheur va orienter ces appauvrissements vers les phénomènes qui lui semblent les plus marginaux par rapport à ses objectifs d'analyse, et choisira ainsi ceux qu'il fera apparaître ou non dans la transcription (Blanche-Benveniste, 1993 ; Mondada, 2008). Les conventions de transcription adoptées ne sont alors pas simplement une codification des phénomènes mais sont liées à une réflexion préalable qui reflète les choix d'observation du chercheur. Selon l'objectif de l'étude, la transcription sera plus ou moins précise, pouvant aller d'une simple notation orthographique à une notation phonétique précise avec indications prosodiques. Bilger et Cappeau (2008) concluent que la nature des conventions de transcription adoptées reflète « les objectifs de la recherche et les raisons pour lesquelles le corpus a été élaboré » (p.290) et considèrent ainsi la transcription comme une réelle démarche scientifique qui engage de nombreux enjeux théoriques et pratiques. Les enjeux pratiques de la transcription dépendent principalement du temps et des moyens dont dispose le chercheur.

### **8.2.1.2. Harmonisation des transcriptions**

Depuis plusieurs années, les chercheurs qui travaillent sur le français parlé ont comme objectif la constitution de grandes bases de données, afin d'avoir une meilleure représentation de la langue. On peut noter, par exemple, le projet Phonologie Français Contemporain (Durand, Turcsan, 2009), la base de données CLAPI (Bert, Bruxelles, et al., 2009, 2010), l'actualisation du Corpus d'Orléans (Abouda, Baude, 2009), ou encore le projet TCOF (André, Canut, 2010 ; Canut, Vertalier 2008, 2010). Pour un accès par le plus grand nombre, cette entreprise nécessite une certaine harmonisation dans les transcriptions.

Dès 1979, Ochs, pour le travail sur les productions enfantines, propose une description de conventions basiques qui permettent aux chercheurs de partager leurs données sans difficultés. Cela sera également proposé par MacWhinney avec le système CHILDES, avec une transcription assistée par logiciel (MacWhinney, Snow, 1985).



Néanmoins, Gadet (2008) souligne qu'une transcription se fait toujours dans un projet de recherche, qui poursuit ses propres objectifs. Elle note alors, en précisant que la transcription fait partie des différents « gestes théoriques » de la recherche menée, que cette transcription nécessiterait obligatoirement d'être réadaptée pour être reprise avec un autre objectif, remettant ainsi en cause les « rêves d'harmonisation » (p. 46). Bilger et Cappeau (2008) posent également la question de l'adéquation des transcriptions pour n'importe quel objectif de recherche. Ils suggèrent la solution d'une harmonisation minimale avec une transcription élémentaire à enrichir au besoin.

### **8.2.1.3. Un paradoxe dans la transcription : question de fidélité et de lisibilité**

Bien que ses choix soient liés à ses conceptions théoriques et à ses objectifs, le transcripateur s'inscrit dans un paradoxe. La double exigence des données secondaires est qu'elles respectent à la fois le principe de fidélité et celui de lisibilité (Bilger, 2000 ; Giovanni, Savelli, 1990). Concernant la fidélité, Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987) posent la question de savoir s'il est réellement possible de rester fidèle à la production orale dès lors qu'on en donne une transcription écrite. Elles relativisent ensuite la notion de lisibilité en précisant qu'elle dépend du public visé. Comme le souligne Ochs (1979), une transcription ne doit pas contenir trop d'informations si elle veut rester lisible, néanmoins, le transcripateur doit être conscient de la filtration qu'il réalise sur certains aspects, qui doit donc résulter de choix réfléchis.

Pour notre corpus, nous avons ainsi tenté de rester le plus fidèle possible aux productions orales, en tenant compte de nos objectifs et de nos conceptions théoriques. Nous n'avons cependant pas négligé le fait que la transcription doit garder un certain degré de lisibilité, malgré les informations que l'on souhaite y faire figurer.

Il se peut que dans un souci de lisibilité du corpus, le transcripateur adopte quelques conventions qui peuvent être associées à des conceptions différentes des siennes. Il nous semble alors important de préciser l'ensemble des choix que nous avons faits pour la transcription de nos données.

### **8.2.2. Des contraintes pratiques : nature des données, moyens techniques et temps imparti**

Outre les raisons citées ci-dessus, nos choix de transcription ont été guidés par trois autres facteurs : la nature des données, les moyens techniques et le temps dont nous disposions.

Nos données étant de nature audio, nous avons noté dans les transcriptions, entre accolades, les commentaires relatifs à la situation qui permettent de mieux comprendre l'échange entre l'adulte et l'enfant. Nous n'avons pas précisé tous les détails gestuels, non-verbaux de l'échange dont il nous a semblé ne pas avoir besoin pour notre étude.

A l'heure actuelle, différents logiciels de transcription de la parole sont disponibles : CLAN (du système CHILDES), PRAAT, ou encore TRANSCRIBER. L'ensemble de ces outils permet un alignement du son (et de la vidéo pour CLAN) avec la transcription réalisée. Néanmoins, nous avons commencé nos transcriptions sous un logiciel de traitement de textes et n'avons découvert le fonctionnement de ces outils que plus tard. Les conventions de transcription que nous avons adoptées auraient nécessité des aménagements importants pour être repassées au format de ces logiciels. En lien avec le temps dont nous disposions, nous avons choisi de terminer nos transcriptions sous Microsoft Word. Cependant, nous envisageons d'aligner par la suite toutes nos transcriptions avec les bandes sonores pour une exploitation future de nos données.

Plus une transcription est fine et détaillée, plus elle est longue à réaliser. Nous avons alors fait des choix quant aux phénomènes que nous avons besoin de noter en détails et ceux auxquels nous pouvions accorder un peu moins d'attention. Ceci a directement influencé notre façon de transcrire. Nous avons également sélectionné dans nos données les passages les plus pertinents pour notre étude.

Dans un premier temps, nous avons fait le choix de transcrire uniquement la première année d'enregistrement, qui était la base fixée au départ pour le recueil. Les données suivantes seront utilisées de façon ponctuelle, si nous avons besoin d'affiner un point de l'analyse. De la même façon, les enregistrements effectués avec les parents ne seront pas transcrits pour cette étude. Pour les données de Pauline, nous avons prolongé la transcription de cette année de trois mois. En outre, l'enfant étant encore très jeune et s'exprimant assez peu, nous avons

transcrit uniquement de façon ponctuelle les données les plus pertinentes des trois premiers mois.

Dans un deuxième temps, nous avons parfois dû sélectionner, dans un même enregistrement, les données à transcrire. Ainsi, certains échanges avec les enfants durent jusqu'à quarante minutes, seules les parties de l'échange exploitables pour l'analyse ont été transcrites. Nous avons ainsi écarté les moments qui ne comportaient aucune interaction pertinente, comme par exemple, lorsque l'enfant et l'adulte jouaient aux voitures avec des échanges comportant le plus souvent des onomatopées. Nous avons également éliminé les passages, souvent en fin d'enregistrement, où l'enfant montrait un certain manque d'attention et ne participait pas de façon active à l'échange<sup>1</sup>.

### **8.3. Présentation des conventions de transcription**

Les conventions de transcription que nous avons adoptées sont basées sur celles utilisées pour le projet « TCOF : Traitement de Corpus Oraux en Français »<sup>2</sup> de l'UMR CNRS-ATILF Nancy-Université. Pour les besoins de notre étude, nous avons cependant effectué quelques aménagements (voir conventions en annexe).

#### **8.3.1. Mise en page**

Notre objectif étant d'étudier le rôle de l'interaction dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets, nous avons transcrit tous les énoncés de l'enfant et tous ceux de l'adulte. Nous avons transcrit tous les éléments produits mais n'avons pas ajouté d'éléments non prononcés, comme par exemple le « ne » de négation.

Contrairement aux préconisations de Ochs (1979), nous avons opté pour une présentation des énoncés les uns au-dessous des autres, induisant une lecture de haut en bas. Ochs (1979) note que la transcription d'un dialogue adulte-enfant ne doit pas être disposée comme celle d'un échange entre adultes. Elle suggère de ne pas grouper les énoncés de

---

<sup>1</sup> Pour le détail des données transcrites par enfant, se reporter au tableau présenté dans la méthodologie de recueil de données, chapitre 7, section 7.2.2. Répertoire des données.

<sup>2</sup> Pour une description rapide de ce projet, se reporter au chapitre 7, section 7.2.1.2.

l'adulte et de l'enfant dans un même espace visuel, mais de les mettre côte-à-côte dans un tableau, la colonne de droite étant réservée à l'adulte et celle de gauche à l'enfant. Cette disposition permet, selon elle, de ne pas encourager le chercheur à lier les éléments entre eux car ce n'est pas toujours approprié pour décrire le fonctionnement des échanges entre les adultes et les enfants entre 14 mois et 3 ans et demi. Pour notre étude, nous faisons l'hypothèse de séquences d'interaction qui permettent à l'enfant de se saisir de la forme et du fonctionnement des éléments langagiers. La disposition de haut en bas avec les énoncés à la suite nous semble alors plus appropriée pour rendre compte du déroulement de l'interaction.

### **8.3.2. Ecrire de l'oral : orthographe ou phonétique**

#### **8.3.2.1. Une transcription mixte orthographique et phonétique**

Pour la transcription de l'adulte et de l'enfant, nous avons choisi une notation en orthographe usuelle sans ponctuation, mixée à une notation en phonétique pour certains cas. Nous avons alors fait le choix d'utiliser l'alphabet SAMPA, proposant une adaptation des symboles phonétiques de l'Alphabet International avec des symboles pouvant être tapés directement avec les lettres du clavier.

Bien qu'elle masque les prononciations particulières et les caractéristiques socioculturelles, la notation en orthographe usuelle fournit une meilleure lisibilité avec un système accessible à tous (Giovanni, Savelli, 1990 ; Bilger, 2008). Pour notre étude, les différences socioculturelles ne sont pas pertinentes. Les prononciations particulières pouvant avoir une incidence sur nos analyses ont été notées. Cette notation en orthographe implique parfois d'interpréter des formes non distinguables à l'oral, notamment les terminaisons verbales (entre le futur et le conditionnel par exemple), que nous avons interprétées à l'aide du contexte.

Nous n'avons pas eu recours à de l'orthographe aménagée pour transcrire certains phénomènes, comme écrire « pa'c'que » pour « parce que » par exemple. Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987) notent l'effet péjoratif que cela produit sur la langue. Ainsi, comme le souligne Bilger (2008), cette notation déforme la réalité de certains éléments de la langue et a par conséquent une incidence sur l'analyse. Lorsqu'elle examine les inconvénients et avantages d'une orthographe aménagée, Gadet (2008) conclue que cette pratique est plus à rejeter qu'à préconiser car elle véhicule des représentations faussées sur les locuteurs.

Cappeau (2008a) pose le problème de la multiplicité des notations possibles pour une même séquence lorsqu'on recourt à des aménagements orthographiques. Face à ces choix arbitraires, il suggère l'adoption d'une orthographe usuelle avec une notation des prononciations si besoin. Pour les prononciations avec élision de certains éléments, nous avons ainsi préféré à l'apostrophe l'utilisation de parenthèses. Par exemple, nous avons transcrit pour :

- maintenant : prononcé [mana~] : ma(inte)nant ;
- parce que : prononcé [paskə] : pa(r)ce que.

Il faut noter que nous avons pris garde de ne pas sous-évaluer les productions de l'enfant. Dans le cas d'une prononciation qui se retrouve dans le langage de l'adulte, nous avons utilisé la même notation que pour ce dernier.

### **8.3.2.2. Problèmes d'une notation orthographique pour les verbalisations de jeunes enfants**

La notation en orthographe usuelle pour les productions de l'enfant peut être contestée, notamment en lien avec l'interprétation arbitraire de ses paroles et plus particulièrement avec leur découpage en mots. Le recours à l'orthographe oblige à découper les productions enfantines en unités de la langue adulte. Le problème se pose alors de savoir si aux âges où nous observons les enfants, ils sont en mesure de discriminer les différents éléments de la langue parlée.

Dans son étude sur la segmentation précoce de la parole continue en mots, Nazzi (2008) propose l'hypothèse d'une initialisation rythmique des procédures de segmentation. Ainsi, l'enfant acquerrait d'abord une sensibilité aux unités rythmiques de sa langue (en français, la syllabe). Cette acquisition serait un facteur possible permettant l'émergence des capacités de segmentation. Son étude expérimentale sur des enfants francophones français de 8 mois, 12 mois et 16 mois met en évidence une capacité de segmentation en mots entiers à 16 mois, entamée par une sensibilité aux syllabes finales à 12 mois.

Chevrot et Fayol (2000) rapportent également le résultat d'une étude expérimentale sur l'acquisition de la liaison mettant en évidence la capacité des enfants, à partir de l'âge de sept mois, à isoler des séquences de syllabes d'un flux de parole, sur la base de probabilités distributionnelles.

Dugua (2005), Dugua, Chevrot et Fayol (2006), dans leurs études sur le scénario développemental de la liaison, posent l'hypothèse que l'enfant mémorise d'abord des

séquences mot1-consonne de liaison-mot2, et que les premières erreurs sur les liaisons sont un indice que l'enfant commence à segmenter la chaîne parlée. Wauquier-Gravelines et Braud (2005) notent que les erreurs de liaison apparaissent et se systématisent au moment de l'explosion lexicale, après 2 ans.

Ces résultats sur l'apparente capacité précoce de segmentation chez l'enfant nous confortent dans le recours à l'orthographe usuelle qui sépare les unités et qui offre une meilleure lisibilité.

Le lien de la segmentation en mots avec notre étude porte principalement sur l'attachement des formes de transition utilisées par l'enfant aux éléments qu'elles précèdent. Cela nécessitant une analyse détaillée, nous avons préféré ne pas prendre position précocement dans la transcription. Nous reviendrons sur ce problème plus bas. Pour les autres unités, cela n'a pas d'incidence sur nos analyses. Néanmoins, nous prenons en compte les remarques de Ferreiro (1998) sur la notion de mots à l'écrit et de mots à l'oral chez l'enfant. A partir de son expérience sur le comptage des mots à l'oral et à l'écrit sur quarante enfants de 7 ans devant compter les mots dans des proverbes, il souligne que les unités ne sont pas les mêmes chez les enfants qui maîtrisent l'écriture et chez ceux qui ne la maîtrisent pas. Il note alors la pertinence de la notion développée par Blanche-Benveniste (1993) de mots de l'énoncé, qui sont ceux de l'oral, et de mots dans le système, qui sont ceux de l'écrit. Pour des raisons pratiques, nous avons eu recours à l'orthographe usuelle que nous avons appliquée à une partie du langage de l'enfant mais nous sommes conscients que cela n'est pas toujours adapté ; c'est pourquoi nous l'avons associée à des transcriptions phonétiques au besoin.

### **8.3.2.3. Recours à une notation phonétique pour les cas de transcription ambigus**

Comme le soulignent Morgenstern et Parisse (2007), au sujet du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans, il s'agit bien dans la transcription de noter ce qui est dit par le locuteur, et non ce qui est entendu par l'interlocuteur. Blanche-Benveniste (1993) préconise de ne pas utiliser une notation orthographique lorsqu'il y a un doute sur l'interprétation en morphèmes. Ainsi, dans les cas où l'interprétation en morphèmes de ce que dit l'enfant nous semblait trop arbitraire, nous avons eu recours à une notation en phonétique. Cela permet de

ne pas attribuer à l'enfant des éléments langagiers que nous ne sommes pas certaine qu'il maîtrise, ce qui peut arriver avec une notation orthographique.

Cependant, la phase d'interprétation fait partie de l'activité de transcription. Ainsi, nous avons adopté un codage pour l'intégrer à cette dernière, afin de faciliter la compréhension de l'échange, et non dans un but d'analyse. A la suite de la transcription phonétique, pouvant porter sur un élément ou une séquence, nous avons inscrit entre accolades suivie du signe « = » l'interprétation qui nous paraissait la plus probable, en tant que transcripteur (qui n'est pas toujours la même que celle de l'adulte en situation).

Exemple : Gaëtan, C2, (1 ;6 ;15), G12 : « c'est un [kat9R] {= tracteur} ».

Dans certains cas, plusieurs interprétations sont possibles, elles sont alors notées à la suite dans l'accolade.

Exemple : Thibaut, C5, (2 ;6 ;17), T78 : « [ae] {= /ça y est, allez/} voilà ».

Dans le cas d'un doute sur une interprétation, celle-ci est suivie d'un « ? ».

Exemple : Gaëtan, C3, (1 ;6 ;29) G31 : « c'est [paS] {= vache ?} ».

Enfin, lorsqu'une interprétation est impossible à donner, nous avons mis un « ? » entre accolades.

Exemple : Gaëtan, C6, (1 ;8 ;10), G56 : « et moi [z2avaZe] {= ?} ».

Quatre cas de figure nous ont conduites à utiliser une notation en phonétique :

a) dans les cas de surinterprétation par l'adulte de ce que dit l'enfant, c'est-à-dire avec une distance importante entre ce qui est compris par l'adulte et ce qui est réellement produit par l'enfant :

Exemple : Pauline, C11, (1 ;6 ;21) :  
Adulte 38 : et là qui c'est  
Pauline P39: [aja] {= vache ?}  
Adulte 39 : c'est la vache oui c'est la vache ;

b) dans les cas où l'enfant produit une suite de sons incompréhensibles, non-identifiable en unités :

Exemple : Sophie, C1,( 2 ;1 ;3), S11: « [ajubije] {= ?} ».

Dans le cas de Pauline, l'enfant la plus jeune et la moins avancée dans le développement langagier, les premières transcriptions sont ainsi majoritairement en phonétique. Une interprétation n'étant alors que rarement possible à donner, nous n'avons pas fait suivre ces ensembles phonétiques du « ? » entre accolades afin de ne pas surcharger ces premières transcriptions.

c) dans les cas où l'unité produite est identifiable mais qu'elle est très éloignée d'une prononciation standard :

Exemple : Thibaut, C3, ( 1 ;3 ;1), T16 : « oh [fefe] {= qu'est-ce qu'il fait} [pape~] {= Petit Ours Brun} ».

d) pour les formes de transition (voir plus bas pour une présentation détaillée de leur notation) :

Exemple : Sophie, C2, ( 2 ;5 ;4), S66 : « [e] pantalon ».

Lorsque l'élément produit par l'enfant est reconnaissable mais qu'il est ponctuellement prononcé différemment, il est transcrit en orthographe et suivi entre accolades d'une notation de la prononciation. Si une prononciation est récurrente dans le langage de l'enfant (ou de l'adulte), celle-ci est notifiée au début de la transcription et les éléments concernés sont notés en orthographe standard.

#### **8.3.2.4. Problème d'une transcription du langage de l'enfant uniquement en phonétique**

La transcription du langage de l'enfant exclusivement en phonétique permet d'éviter toute sur-interprétation en unités de la langue. Elle est par exemple utilisée par



Salazar-Orvig et al. (2006) pour transcrire le langage des enfants les plus jeunes, en deçà de trois ans. Ces transcriptions proposent ainsi le plus souvent deux lignes de codage : une pour la transcription et une pour l'interprétation. Cette notation nous semble problématique à long terme pour nos données car elle fait apparaître le langage de l'enfant comme une suite de sons non-segmentée. Or même si l'enfant ne possède pas les éléments exacts de la langue standard, il distingue des groupes dans son système, qui s'affinent avec la progression dans le langage (Nazzi, 2008). Ainsi, pour Pauline, pour qui nous avons beaucoup recouru à la phonétique dans les premières transcriptions, nous n'avons pas fait de découpage des suites de sons trop tôt.

Exemple : Pauline, C5, (1 ;3 ;30), P35 : « [ata] {= le chat ?} ».

Néanmoins, dès qu'une micro-pause entre deux suites de sons était perceptible, nous avons séparé les deux groupes, considérant qu'il s'agissait de deux éléments séparés.

Exemple : Pauline, C6, (1 ;4 ;12), P44 : « [aga] {= regarde} [kataga] {= poule} ».

Ainsi, lorsque l'enfant produit un seul élément par énoncé, la notation phonétique est appropriée (sauf quand l'élément est parfaitement identifiable, comme par exemple « bébé » ou « bain »). Mais lorsque la prononciation de l'enfant se rapproche de celle de l'adulte, la notation systématique en phonétique devient moins pertinente. Nous rejoignons en cela l'idée de Ochs (1979). Ainsi, de façon générale, la part des notations phonétiques diminue progressivement dans nos corpus, suivant l'évolution langagière des enfants.

### **8.3.3. Ponctuation et transcription de données orales**

Les conventions de transcription de dialogues adulte-enfant du projet « TCOF : Traitement de Corpus Oraux en Français » de l'UMR CNRS-ATILF Nancy-Université, inspiré des principes adoptés par les chercheurs en français parlé (Blanche-Benveniste, 2000 [1997]), préconisent de ne pas ponctuer les énoncés, sauf « ? » pour exprimer l'intonation interrogative. Nous avons décidé de ne mettre aucun signe de ponctuation dans nos transcriptions.

Les signes de ponctuation sont des symboles propres à l'écrit, qui permettent une structuration des productions, au même titre que les paragraphes ou les alinéas. Cependant, les symboles utilisés ne renvoient pas exactement aux phénomènes observés à l'oral, ils n'ont pas de lien direct avec eux (Bilger et al., 1997 ; Blanche-Benveniste, 2000[1997], 2008). Leur utilisation pour transcrire de la langue parlée nécessite alors une interprétation de ces phénomènes et une assimilation avec des conventions de l'écrit. Le degré d'interprétation peut alors être fortement élevé dans certains cas. Blanche-Benveniste (2008) fait remarquer que toute production orale peut être ponctuée mais le rôle de l'interprétation est tellement important que selon le transcripateur, la ponctuation adoptée pourra varier ; plusieurs versions et donc plusieurs interprétations peuvent ainsi être attribuées à une même séquence. L'utilisation de la ponctuation nous semble trop arbitraire dans les transcriptions de l'oral pour que nous y ayons recours. Elle nous paraît d'autant moins adaptée pour les productions enfantines.

Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987), Blanche-Benveniste (2000[1997], 2008) soulignent que l'utilisation de ponctuation dans les transcriptions préjuge de l'analyse syntaxique et qu'il est nécessaire d'effectuer une étude préalable pour ponctuer des données orales. Blanche-Benveniste (2008) note en outre que la ponctuation de l'oral va dépendre de l'objectif de la transcription. Si le but est d'étudier le fonctionnement de l'oral, il est important de le représenter en respectant ses structures et donc ne pas le ponctuer. Si l'étude porte sur le contenu, il peut être envisageable de le ponctuer, notamment pour montrer qu'oral et écrit ne sont pas deux langues différentes. Cette auteure souligne néanmoins la difficulté à laquelle se confronte le transcripateur : sans analyse préalable, il n'est pas possible de ponctuer mais l'absence de ponctuation peut entraîner des problèmes de lisibilité. A ce moment se pose de nouveau le problème du paradoxe entre la fidélité aux productions orales et la lisibilité de la transcription.

La ponctuation n'est pas un élément pertinent pour notre étude. Afin de faciliter la lecture, nous avons préféré opter pour une notation de l'intonation générale sur les unités prosodiques, qui nous paraît plus fidèle aux phénomènes oraux que la ponctuation.

Concernant plus particulièrement la notation du « ? » pour exprimer l'intonation interrogative, nous avons également utilisé la notation de l'intonation. Le statut de la question, surtout dans les productions orales, est très complexe. Ainsi, Grobet, Auchlin (2005) précisent que l'activité « question » ne peut pas toujours être associée à un énoncé en

particulier mais qu'elle peut résulter d'un échange progressif avec l'interlocuteur. Ils soulignent en outre qu'un même schéma syntaxique de question dans les interactions authentiques peut être utilisé pour réaliser plusieurs activités conversationnelles, comme une demande de clarification ou un problème de compréhension. Ils notent que c'est alors la prosodie qui permet de déterminer l'activité dont il s'agit. Enfin, ils font remarquer que plusieurs schémas prosodiques peuvent être associés aux questions (voir également Morel, Danon-Boileau, 1998). Blanche-Benveniste (2000[1997]) fait remarquer que la modalité interrogative ne présente pas de forme syntaxique propre et que la plupart des formes syntaxiques sont également utilisées pour d'autres modalités, comme l'exclamation par exemple. Elle souligne, comme les auteurs cités précédemment, que le terme « interrogation » est trop vague car il recouvre une quantité d'opérations pragmatiques.

Il nous a alors semblé difficile et arbitraire d'attribuer le statut de question, par un « ? », à certaines productions, de l'adulte ou de l'enfant, sans observation détaillée. Ainsi, afin de ne pas considérer comme interrogatif un énoncé qui ne le serait pas, ou inversement, nous avons préféré noter simplement les contours intonatifs.

#### **8.3.4. Notation des phénomènes généraux de prosodie**

La notation de la prosodie dans notre corpus ne sert pas de substitution à la ponctuation. Il nous semble simplement qu'elle aide à la lecture en donnant une représentation des groupes rythmiques. Cresti (2000) souligne que l'intonation est un atout important dans la « décodification » de la langue parlée, et qu'il est dommage de la perdre au passage à l'écrit. En plus de marquer la valeur illocutoire d'un énoncé, l'intonation permet de signaler les regroupements dans le continuum de la langue parlée et facilite ainsi l'identification des énoncés (Cresti, 2000 ; Cresti et Scarano, 2000). Ainsi, Bilger et al. (1997) notent que les indications prosodiques sont indispensables pour aider à l'interprétation syntaxique des énoncés, et notamment dans les cas d'éléments ou de constructions non-canoniques ou interrompus. Dans le cas des interactions adulte-enfant dans notre corpus, l'intonation peut éclairer en partie certains choix de transcription, en particulier pour l'interprétation de certaines formes. Elle peut également aider à mieux saisir les enchaînements des tours de paroles entre l'adulte et l'enfant.

Les principaux phénomènes prosodiques que nous avons choisi de noter sont les pauses (plus ou moins longues), les allongements de phonèmes et les contours montants ou descendants des groupes rythmiques<sup>1</sup>.

La notation de ces phénomènes peut se réaliser soit par une écoute à l'oreille, soit par l'utilisation de logiciel d'analyse prosodique. La notation à l'oreille peut être contestée du fait qu'elle ne permet pas une identification fine des contours intonatifs. L'interprétation sémantique et pragmatique de l'énoncé peut par exemple induire une certaine perception du contour prosodique qui ne correspond pas à la réalité. Comme le soulignent Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987), « on écoute ce qu'on s'attend à écouter » (p. 102). Le recours à un logiciel d'analyse prosodique permet alors d'obtenir une notation précise de la prosodie. Mais cela nécessite de passer chacun des fichiers sonores dans ce dernier et d'en retirer les informations nécessaires. Dans la mesure où les phénomènes prosodiques ne rentreront pas dans le cadre de nos analyses, nous avons privilégié une notation à l'oreille. En effet, le recours à cette notation constitue uniquement, pour nous, un moyen de rendre plus lisible les transcriptions en rendant plus facile l'identification des groupes d'éléments. L'utilisation d'un logiciel et d'une analyse fine des phénomènes prosodiques ne nous a alors pas semblé pertinente. Nous avons néanmoins prêté attention au fait de noter ce que nous observions à l'écoute, en essayant le plus possible de ne pas nous laisser influencer par une interprétation quelle qu'elle soit.

La notation de phénomènes prosodiques peut sembler charger la transcription mais elle en facilite la lecture et aide à mieux se saisir de la nature des énoncés et de l'interaction.

#### **8.4. Choix préalables à nos transcriptions**

L'étude du développement et des processus en jeu dans l'appropriation des articles et des pronoms clitiques sujets implique un certain nombre de choix de notation préalables. D'autres décisions s'imposent avec la confrontation aux données. Ainsi, selon les enfants, différents phénomènes sont apparus et nous ont posé problème. Nous avons alors dû faire des choix pour leur transcription, qui pour la plupart sont directement liés aux objectifs de notre étude (voir section 8.5.). Cela rejoint l'idée avancée par Bilger et Cappeau (2008) que la transcription nécessite une réflexion préalable mais aussi continue sur les données.

---

<sup>1</sup> Se reporter en annexe pour une présentation des conventions de transcription de ces phénomènes.

### 8.4.1. Repérage et notation des omissions et des formes finales

Trois cas de figure se retrouvent dans le langage de l'enfant dans les positions de morphème grammatical libre :

- l'omission, c'est-à-dire l'absence d'élément<sup>1</sup>,
- l'utilisation d'une forme de transition (ou forme transitoire),
- l'utilisation d'une forme finale.

Il est important de distinguer les cas où l'omission est liée à un phénomène de la langue et ceux où elle est liée à l'appropriation du langage. Nous avons alors défini l'ensemble des situations où les articles et les pronoms clitiques sujets pouvaient être omis en français<sup>2</sup>. Les omissions trouvées en dehors de ces situations où elles sont grammaticales ont été considérées comme liées au développement du langage de l'enfant et comptabilisées pour nos analyses.

Exemple : Pauline, C13, (2 ;10 ;9), P73 : « oh chat ».

Très importantes dans les premières productions de l'enfant, nos observations montrent que les omissions diminuent progressivement et ne disparaissent totalement qu'à la fin de l'appropriation. Dans nos transcriptions, nous n'avons pas envisagé l'étiquetage de ces dernières.

Les formes finales sont les formes utilisées par l'enfant en position de morphème grammatical libre et dont la prononciation correspond à celle de l'adulte. Elles ne sont pas considérées comme des formes stabilisées, maîtrisées, car le langage de l'enfant contient encore des formes de transition qui peuvent leur être associées. L'enfant ne montre pas encore une maîtrise suffisante des articles et des clitiques sujets pour considérer ces formes comme acquises. Néanmoins, comme elles correspondent à une prononciation standard, elles sont notées en orthographe usuelle. Il n'est pas nécessaire de leur attribuer une étiquette, leur

---

<sup>1</sup> Comme précisé dans le chapitre 6, nous utilisons le terme « omission » sans considérer qu'il s'agit d'une omission volontaire de l'enfant, mais comme le terme communément utilisé dans les études sur le développement des morphèmes grammaticaux libres pour désigner l'absence d'éléments.

<sup>2</sup> Se reporter au chapitre 5 pour la liste des cas d'omissions appropriées.

repérage étant possible directement à partir de la forme elle-même (Exemple : Gaëtan, C25, (2 ;4 ;27) G4 : « i(l) manque une page ».)

## **8.4.2. Repérage et notation des formes de transition**

### **8.4.2.1. Précisions sur les éléments considérés comme forme de transition**

Nous avons considéré comme forme de transition tout élément produit par l'enfant, ne se retrouvant pas dans le langage de l'adulte, illustrant ses tâtonnements sur les morphèmes grammaticaux libres<sup>1</sup>.

Ainsi, les productions de l'enfant dans les débuts du processus, qui ne contiennent qu'une consonne ou une voyelle par exemple, et qui semblent correspondre à une impulsion vocale avant la production d'un élément lexical sont considérées comme des formes de transition. Elles montrent que l'enfant a repéré la position et marque cette dernière.

Exemple : Pauline, C7, (1 ;4 ;26), P31 : « [m] {= F} bébé ».

Ce [m] est déjà considéré comme une forme de transition et noté : [m] {= F}, il n'est pas possible d'en donner une interprétation qui ne soit pas arbitraire, ce pourrait être : le, un, ce, mon, ... Néanmoins, lorsque ces éléments n'appartiennent pas au même groupe accentuel que l'élément qui suit, séparé par une pause par exemple, ils ne sont pas définis comme forme de transition, et ne sont donc pas comptabilisés dans les analyses. Nous considérons alors que le nom ou le verbe<sup>2</sup> qui suit est précédé d'une omission.

Exemple : Pauline, C7, (1 ;4 ;26), P33 : « [e] . bébé ».

Certains éléments (articles ou clitiques sujets) peuvent être affectés par une spécificité de prononciation générale de l'enfant. Dans ce cas, ils sont notés en orthographe usuelle et

---

<sup>1</sup> Pour une définition plus détaillée des formes de transition, se reporter à la définition proposée au chapitre 6, section 6.1.2.

<sup>2</sup> Nous utilisons ici les notions de « nom » et de « verbe » au sens de la grammaire traditionnelle. Nous sommes consciente que cela implique d'interpréter les productions de l'enfant de façon parfois arbitraire, l'enfant ne possédant ces distinctions ni-même les moyens pour les identifier. Cette terminologie n'est utilisée dans cette étude que comme repère pour l'analyse des éléments concernés.

considérés comme forme finale. Ainsi, dans les derniers enregistrements, Thibaut semble maîtriser le fonctionnement des articles définis. Néanmoins, un défaut général de prononciation lui fait prononcer ces éléments : [j2], [ja], [je], [j] : il prononce tous les [l] comme des [j]. Ces éléments sont alors notés « le », « la », « les », « l' » dans la transcription.

Dans le cas d'une spécificité de prononciation constatée uniquement sur les articles ou les clitiques sujets, les éléments sont considérés comme des formes de transition et annotés « F ». Ainsi, Gaëtan prononce certains « je » en [j2]. L'observation des données met en évidence qu'il parvient à produire le son [Z] dans les éléments lexicaux et parfois même pour le clitique de première personne. Nous avons alors considéré ces prononciations [j2] comme des formes de transition.

Le recours aux données pour déterminer s'il s'agit d'une spécificité de prononciation générale ou spécifique aux articles et/ou aux clitiques sujets est essentiel. Ainsi, pour Sophie, nous trouvons de façon assez fréquente les éléments [s2] utilisés en lieu et place du clitique de première personne singulier « je » et [se] utilisés pour le groupe « j'ai ». Cette particularité de prononciation pourrait être aisément rapprochée de la spécificité générale qui se retrouve fréquemment chez les enfants, à savoir l'utilisation des consonnes fricatives alvéolaires [s] et [z], à la place des consonnes fricatives pré-palatales [S] et [Z]. Néanmoins, nos observations des corpus de Sophie, par exemple du corpus 11, ont mis en évidence les productions suivantes :

Exemple : Sophie, C11, (2 ;6 ;1) : S6 : « moi [se] des bottes »,  
S49 : « moi [j2] trouve pas »,  
S107 : « [se] joué »,  
S128 : « moi j'ai rentré ».

Dans le même corpus, Sophie utilise d'une part une forme [se] pour le groupe « j'ai » et d'autre part une forme standard « j'ai ». Nous pouvons de ce fait écarter une spécificité générale de prononciation chez l'enfant et considérer les formes [se] et [s2] comme des formes de transition. En outre, la forme utilisée en S49 « [j2] » illustre bien le tâtonnement de l'enfant sur l'initiale consonantique du clitique sujet « je » et de ses allomorphes. Sans l'observation de ces données, nous aurions été tentés de conclure à une spécificité générale de prononciation, et aurions alors manqué un phénomène d'acquisition.

### 8.4.2.2. Une notation phonétique

Dès le moment où l'enfant utilise un élément dans une position où rien n'est attendu, ou bien un élément pouvant être apparié à un morphème grammatical libre ne correspondant pas à la prononciation standard de l'adulte, cet élément est noté en phonétique et considéré comme une forme de transition. Cette notation est suivie d'une accolade dans laquelle se trouve une étiquette « F » et l'interprétation la plus probable de l'élément, quand il est possible d'en donner une, et suivie d'un « ? » quand un doute subsiste sur cette dernière.

Exemple : Thibaut, C4, (2 ;6 ;0), T22 : « [a] {= F, un} [tobu] {= tambour} » ;  
Pauline, C22, (1 ;11 ;18), P29 : « ouais bébé [e] {= F, du ?} chien ».

Pour certaines formes, dans certains contextes, il peut y avoir une hésitation entre plusieurs interprétations. Dans ce cas, elles sont toutes notées dans l'accolade, entre barres obliques.

Exemple : Gaëtan, C2, (1 ;6 ;15), G8 : « euh [e] {= F, /une, les/} poule(s) ».

Dans les cas où aucune interprétation n'est possible, où quand celle-ci s'avère trop arbitraire, l'accolade contient simplement un « F ».

Exemple : Pauline, C16, (1 ;9 ;1) P5 : « [m] {= F} pain ».

### 8.4.2.3. L'étiquette « F »

L'étiquette « F » est utilisée pour identifier les formes susceptibles de nous intéresser pour notre analyse. Dans notre définition des formes de transition, nous avons proposé un statut particulier pour les formes de transition en fin d'appropriation, qui présentent uniquement une prononciation déviante par rapport à la forme adulte, il s'agit des formes d'approximation. Ce « F » ne marque pas cette distinction qui ne peut être faite de façon certaine qu'après une analyse.



L'utilisation de cette étiquette a facilité nos recherches et notamment le repérage des formes de transition. La volonté d'étiqueter ces formes a nécessité une réflexion préalable, avant le travail de transcription, sur leur définition afin de bien les identifier<sup>1</sup>.

#### **8.4.2.4. Une représentation des formes de transition comme des unités indépendantes**

Cette représentation en phonétique laisse apparaître les formes de transition comme étant isolées de l'élément qu'elles précèdent. Le problème qui se pose alors est lié à la segmentation de la chaîne parlée par l'enfant. Il s'agit de savoir si ces éléments sont réellement identifiés par l'enfant comme indépendants ou comme attachés à l'élément suivant.

Notre hypothèse est que ces formes pourraient, au début de leur utilisation, être attachées à l'élément qu'elles précèdent. Puis, elles deviendraient progressivement indépendantes au fur et à mesure que l'enfant s'approprierait les articles et les clitiques sujets. Wauquier-Gravelines et Braud (2005) postulent qu'avant l'âge de deux ans, les séquences voyelles/consonnes qui précèdent un nom ne sont pas des marques morphologiques, ni des marqueurs de place mais des proto-déterminants accrochés au nom.

Cette hypothèse nous conduit à deux solutions pour représenter les formes de transition : les lier à l'élément qui suit ou les représenter comme des unités indépendantes.

Le problème de la première solution est de savoir à partir de quand il faut représenter ces formes de façon indépendante, de façon à ne pas sous-interpréter le langage de l'enfant. Plusieurs indications dans le langage de l'enfant pourraient être des indices de l'indépendance de ces formes de transition par rapport à l'élément qui les suit :

- l'insertion d'un élément entre la forme et l'élément qui suit, comme un adjectif,
- l'utilisation de la forme finale,
- l'apparition d'erreurs de liaison entre la forme et l'élément suivant, qui montrerait que l'enfant ne reproduit pas une séquence préformée.

Mais ces indices ne permettent pas d'identifier avec précision le moment où les formes de transition deviennent indépendantes. Elles pourraient ainsi le devenir avant que l'enfant ne

---

<sup>1</sup> Se reporter à Delais-Roussarie (2008) pour une explication de l'intérêt des annotations de données orales.

produise de telles structures. Déterminer si une forme de transition appartient ou non à l'élément qu'elle précède nécessite ainsi une analyse préalable.

Afin de ne pas préjuger des résultats de l'analyse dans la transcription, nous avons adopté la seconde solution : représenter les formes de transition comme des unités séparées des autres, selon les règles de l'orthographe usuelle. Ce choix répond à plusieurs observations. Ainsi, l'intérêt de notre étude repose sur les formes en elles-mêmes et sur leur évolution de leur distribution et de leur diversité. Le fait qu'elles soient attachées ou non à l'élément qui suit n'a pas d'incidence directe sur nos analyses. En outre, le fait d'isoler les formes de transition dans la transcription offre une meilleure visibilité du phénomène, qui nous permet de mieux appréhender les productions de l'enfant. Enfin, dans les productions orales, les articles et les clitiques sujets sont systématiquement attachés à l'élément qu'ils précèdent puisqu'étant inaccentués, ils forment avec eux un groupe rythmique unique. Les formes de transition produites par l'enfant, qui illustrent des tâtonnements sur ces mêmes éléments, appartiennent également au même groupe rythmique que l'élément qui les suit. Dans les représentations des données orales adultes, les morphèmes grammaticaux libres en général sont cependant transcrits comme des unités séparées des autres, indépendantes à l'écrit. Cela nous conforte dans notre solution de représenter les formes de transition, qui sont les prémices de ces éléments, de la même façon, bien que cela puisse conduire à sur-interpréter le langage de l'enfant sur une certaine période.

#### **8.4.3. Traitement de la liaison**

Certains problèmes de segmentation des formes de transition renvoient directement à la problématique de l'acquisition de la liaison, et notamment au statut de la consonne de liaison, à savoir, si elle est indépendante, attachée à l'élément de gauche (ou mot1) ou à celui de droite (ou mot2). Les éléments morphologiques que nous étudions s'inscrivent dans un des cotextes où la liaison est obligatoire, c'est-à-dire à une frontière syntaxique faible (Apothéloz, 2002), dans un groupe avec des éléments à forte cohésion syntaxique (Bybee, 2005).

### **8.4.3.1. Statut de la consonne de liaison chez l'enfant**

Concernant la consonne de liaison dans la langue adulte, Côté (2005) considère qu'elle peut avoir trois statuts. Dans le cas le plus général, elle est épenthétique, c'est-à-dire qu'elle est lexicalement indépendante du mot précédent et du mot suivant. Dans le cas des combinaisons très fréquentes entre une consonne de liaison et le mot suivant, cette consonne est à rattacher à l'initiale du mot<sup>2</sup>. Enfin, dans le cas des adjectifs à alternance vocalique entre forme longue (avec consonne) et forme courte (sans consonne), la consonne de liaison est à considérer comme consonne finale du mot précédent.

Concernant les enfants que nous observons, il n'est pas possible d'appliquer ce raisonnement. En effet, les diverses études sur l'acquisition de la liaison mettent en évidence que celle-ci ne commence à être maîtrisée qu'à partir de l'âge de 4 ans (Chevrot, Chabanal, Dugua, 2007 ; Chevrot, Dugua, Fayol, 2005 ; Dugua, 2005 ; Dugua, Chevrot, Fayol, 2006 ; Morel, 1994 ; Wauquier-Gravelines et Braud, 2005). Avant cette maîtrise, plusieurs scénarios d'acquisition sont proposés, qui accordent des statuts différents à la consonne de liaison. Dans une étape précoce, certains auteurs considèrent que l'enfant mémorise une séquence complète mot1-consonne de liaison-mot2 (Dugua, 2005 ; Dugua, Chevrot, Fayol, 2006 ; Wauquier-Gravelines et Braud, 2005). L'ensemble des auteurs reconnaît une première étape où la liaison n'est pas segmentée et appartient à l'élément suivant, l'enfant possède alors différentes variantes du même élément. L'évolution de l'acquisition est ensuite décrite différemment.

Morel (1994) considère que face aux différentes variantes de mot2 qu'il possède, l'enfant finit par constater leur proximité et leur apparition dans des contextes différents. Son lexique se restructure alors et la consonne de liaison se rattache progressivement au mot1, comme dans les productions adultes.

Wauquier-Gravelines et Braud (2005) considèrent qu'après une étape de non-segmentation, l'enfant commence par faire des erreurs de liaison vers l'âge de 2 ans. Puis vers 3 ans, notamment avec la dérivation des mots, l'enfant découvre des consonnes flottantes qu'il peut alors récupérer pour syllaber les frontières de mots et s'approprier le fonctionnement de la liaison.

Enfin, Chevrot, Dugua et Fayol (2005), et Chevrot, Chabanal et Dugua (2007) considèrent qu'après avoir segmenté les séquences mot1-consonne de liaison-mot2 en consonne de liaison+mot2, influencé par le schéma consonne-voyelle, l'enfant possède plusieurs variantes du mot2. Il va alors progressivement associer les variantes des mots2

adaptées aux mots1, par un apprentissage statistique associatif. Ces auteurs s'appuient sur la théorie basée sur l'usage proposée par Tomasello (2003). Ils adoptent le principe que plus une liaison est réalisée fréquemment dans le langage entendu par l'enfant, plus vite elle sera acquise. L'enfant finit par faire des généralisations et détache la consonne de liaison du mot2, qui devient alors indépendante lexicalement et conditionnée par le mot 1.

Ces différents scénarios montrent que même si au début de son acquisition la consonne de liaison est considérée par l'ensemble des auteurs comme appartenant au mot2, les idées divergent ensuite en la considérant soit comme appartenant au mot1, soit comme indépendante ; et l'évolution proposée entre les deux statuts est également différente.

N'étudiant pas directement la liaison, il nous paraît arbitraire d'adopter l'un ou l'autre de ces scénarios. De plus, ces auteurs ont recours à des études expérimentales transversales (parfois complétées par des observations longitudinales) desquelles ils tirent des moyennes statistiques, notamment pour déterminer les âges d'apparition. Mais nous adoptons l'hypothèse que l'âge n'est pas un indice précis du développement langagier. Il serait en outre difficile d'observer où en est chacun des enfants à chaque enregistrement. Par conséquent, afin de ne pas attribuer de statut arbitraire à la consonne de liaison, nous avons décidé de noter les liaisons dans nos transcriptions entre deux signes « = », ce qui nous permet de ne pas prendre position sur son attachement.

#### **8.4.3.2. Problématique des liaisons entre une forme de transition et un nom/verbe : allomorphie ou mécoupure**

Cette neutralité de position nous pose néanmoins un problème dans les cas où la liaison se réalise entre une forme de transition et un nom, et plus rarement un verbe.

Exemple : Thibaut, C9, T337 : « ouais [e] {= F, ils} sont où [e] {= F, les} = z = [eimo] {= animaux} ».

En effet, le statut de la consonne de liaison influe directement sur notre analyse de la forme de transition. Si elle est attachée au mot2, il s'agit d'une mécoupure (dans notre exemple : « zanimaux ») c'est-à-dire, d'une segmentation morphologique erronée de la chaîne parlée (Apothéloz, 2002). Mais si la liaison est attachée au mot1 ou conditionnée par celui-ci, il s'agit alors d'un allomorphe d'une forme de transition qui présenterait une forme courte

devant consonne et une forme longue devant voyelle (dans notre exemple : « lez »). Pallaud et Savelli (2001) soulignent que les cas d'hyperliaison chez l'enfant posent le problème de savoir s'il s'agit d'un problème de liaison ou de délimitation du syntagme.

Cette alternative a une incidence directe sur notre analyse. Le fait que l'enfant commence à posséder des allomorphes pour les articles ou les pronoms clitiques sujets montre qu'il commence à en maîtriser certains aspects. Nous avons alors dû réaliser une analyse pour ce genre de cas.

Il faut noter que nous considérons qu'il s'agit d'allomorphes même s'ils ne sont pas encore en parfaite distribution complémentaire. En effet, l'enfant se situe dans une phase d'acquisition, il se peut donc qu'il tâtonne sur l'existence ou pas d'un allomorphe de la forme, et sur les cotextes où cet allomorphe peut apparaître. Ainsi, il est possible de trouver une alternance entre deux formes, longue et courte, dans un cotexte identique (par exemple devant voyelle) ; le principe de distribution complémentaire étant une des propriétés des articles ou des clitiques sujets que l'enfant doit acquérir.

Ainsi, nous avons observé la distribution dans chaque corpus des éléments concernés par les séquences avec liaison. Afin de déterminer si nous étions face à un problème de mécoupure ou à un cas d'allomorphie, nous avons établi deux critères :

1. si le mot2 est utilisé dans d'autres cotextes (avec un mot1 différent), avec la même consonne de liaison, qui ne correspond pas à la finale du mot1, nous avons considéré qu'il s'agissait d'une mécoupure.

Exemple : distribution du nom « autre » sur les quatre premiers corpus chez Thibaut :

C1 : T92 : « [a] =d= autre » : seul cotexte où il y a « autre » et où il y a « [a] =d= » ;

C2 : pas d'occurrence de « autre »

C3 : T20 : « [a] =d= autre », « [e] =d= autre » : seuls cotextes où il y a « autre » et où il y a « [a] =d= » et « [e] =d= » ;

C4 : T85 : « [ba] =d= autre » : seul cotexte où il y a « autre » et pas d'autres cotextes avec une liaison en « =d= ».

Cette distribution montre que le nom « autre » est utilisé avec la même consonne de liaison dans trois cotextes différents, après [a], [e], et [ba]. La consonne de liaison ne semble pas correspondre à la finale de ces mots1. Par conséquent, pour ces premiers corpus, nous pouvons supposer que cette consonne [d] est rattachée au début du mot2 et que nous sommes face à un problème de mécoupure de l'élément « autre ». Nous verrons plus loin que si nous

observons l'ensemble des corpus de l'enfant, cette hypothèse ne se vérifie pas toujours, le statut de cette consonne de liaison évoluant avec le temps.

2. si le mot1 est utilisé dans d'autres cotextes (avec un mot2 différent), toujours suivi de la même consonne de liaison, nous avons considéré qu'il s'agissait d'un allomorphe de ce mot1, en l'occurrence de la forme de transition ;

Exemple : distribution du nom « autre » dans le corpus 19 chez Thibaut:

C19 : T84 : « [e] =z= autres [...] [e] =z= autres » : seul cotexte où il y a « autre »

Afin de savoir si nous sommes face à une mécoupure ou à un allomorphe, nous observons la distribution de « [e] =z= » dans le même corpus :

C19 : T11 : « [e] =z= histoires »

T68 : « [e] =z= enfants »

T69 : « [e] =z= enfants »

T80 : « [e] =z= images » : seuls cotextes où il y a « histoire », « enfants » et « images »

La distribution du nom « autre » n'est ici pas suffisante pour savoir s'il s'agit d'une mécoupure ou d'un allomorphe ; l'utilisation de notre premier critère n'est pas pertinente. Néanmoins, si nous observons la distribution de « [e] =z= », qui correspond à notre deuxième critère, nous constatons que celui-ci apparaît dans d'autres cotextes, avec des mots2 différents, mais toujours avec la même consonne de liaison. Nous pouvons alors supposer que la consonne de liaison [z] est attachée au mot1 et que nous avons alors un allomorphe d'une forme de transition, qui donnerait un couple « [e] =z= » devant les noms pluriel commençant par une voyelle et « [e] » devant les noms pluriel commençant par une consonne (C19, T6 : « [e] voitures ») ; d'autant que [e] ne se retrouve pas devant les noms pluriels à initiale vocalique. Comme pour notre premier exemple, nous allons voir que cette observation pour un seul corpus peut être remise en question avec l'observation de l'ensemble des corpus.

### 8.4.3.3. Recours aux corpus suivants pour déterminer le statut de la consonne de liaison

Selon les occurrences que nous trouvons dans nos corpus, l'utilisation de ces deux critères ne permet pas toujours de déterminer de façon certaine si nous sommes face à un cas de mécoupure ou d'allomorphie.

Ainsi, il peut arriver par exemple que les cotextes dans un corpus ne soient pas suffisants pour certifier que nous sommes dans le premier ou le second cas de figure. Cela demande alors d'observer un certain nombre de corpus pour obtenir plus de cotextes. Néanmoins, nous ne pouvons pas être certaines que ce qui ressort de l'observation des corpus suivants corresponde à la réalité des premiers corpus. C'est le cas par exemple pour le nom « animaux » chez Thibaut (qui se retrouve sous la forme [eemo]). Voici sa distribution sur les neuf premiers corpus :

C1 à C8 : pas d'occurrences de « animaux », mais quelques occurrences de « [e] =z » :

C6 : T19 : « [e] =z= yeux »

C8 : T68, T81, T82 : « [e] =z= autres »

C9 : T40 : « [e] =z= [eemo] »

T41 : « [e] =z= [eemo] »

T46 : « [e] =z= [eemo] » : pas d'autres cotextes où [eemo] et pas d'autres cotextes où « [e] =z= ».

Il est difficile ici de savoir dans quel cas nous nous trouvons. Nous sommes tentées de dire que nous sommes face à un allomorphe de la forme de transition puisque le même mot1 avec la même consonne de liaison apparaît devant des mots2 différents. Néanmoins, nous n'avons qu'un cotexte par corpus, et ce cotexte pourrait également correspondre à une mécoupure sur les mots2 qui suivent. Nous décidons alors d'observer les corpus suivants afin d'obtenir d'autres cotextes :

C10 : pas d'occurrences de [eemo],

deux occurrences de « [e] =z= » dans un autre cotexte : T32, T33 : « [e] =z= abeilles ».

Ce nouveau cotexte nous oriente vers une confirmation de l'allomorphie de la forme de transition. Cependant, le nom « abeille » se retrouve également juste précédé de « z= » : T33 : « z= abeilles », ce qui nous amène plutôt vers un problème de mécoupure et qui rend alors ce cotexte peu pertinent pour notre problématique de « animaux ».

C11 : pas d'occurrence de « animaux »  
deux occurrences de « [e] =z= » dans d'autres cotextes, T6, T11 : « [e] =z= autres ».

De nouveau, les observations dans le corpus 11 nous orientent vers l'allomorphie de « [e] =z », d'autant que « autre » se retrouve dans d'autres cotextes, précédé d'une autre consonne de liaison : T23, T57 : « [a] =n= autre », et de l'article « l' » : T77 : « l'autre ». Dans la mesure où pour le nom « autre » la question des mécoupures se pose également, nous préférons observer d'autres corpus. En effet, rien ne laisse s'assurer que, dans le cas présent, l'enfant tâtonne sur la fin du mot1 ou sur le début du mot2.

C12 : T20 : « [e] =z= animaux » : pas d'autres cotextes où il y a « animaux » et pas d'autres cotextes où il y a « [e] =z= » ;

C13 : pas d'occurrences de « animaux » ni de « [e] =z= » ;

C14 : pas d'occurrence de « animaux »  
deux occurrences de « [e] =z= » dans un autre cotexte : T41, T75 : « [e] =z= autres »,  
deux autres cotextes pour « autre » : T31 : « [a] =d= autre » et T54 : « l'autre » ;

Nous arrivons ici à la même conclusion qu'avec le corpus 12, avec des doutes d'autant plus importants sur la mécoupure de « autre », en lien avec le cotexte « [a] =d= autre ».

C15 : pas d'occurrences de « animaux »  
trois occurrences de « [e] =z= » dans un autre cotexte : T52 : « [e] =z= autres », seul cotexte où il y a « autre » ;

C16 : T86 : « [e] =z= [enemo] »  
T89 : « [e] =z= [eemo] » : pas d'autres cotextes où il y a « animaux »  
quatre occurrences de « [e] =z= » dans d'autres cotextes :  
T49 : « [e] =z= enfants »  
T61 : « [e] =z= oies »  
T94, T95 : « [e] =z= autres ».

La distribution que nous trouvons dans ce corpus semble confirmer le rattachement de la consonne de liaison à [e]. Néanmoins, il est tout de même possible que ces mots2 différents subissent également un phénomène de mécoupure mais nous ne disposons pas d'autres cotextes pour ces mots2, nous ne pouvons alors pas le déterminer.

L'observation du corpus 19 laisse également apparaître une variété de cotextes où « [e] =z= » apparaît (se reporter à l'exemple présenté plus haut avec la distribution de « autre » dans le corpus 19).

Nous décidons alors de considérer que devant « animaux », nous trouvons un allomorphe de « [e] » qui est « [e] =z= ». Nous sommes conscientes que cette décision peut être remise en cause dans la mesure où elle est prise après l'observation de seize corpus, il est



donc difficile d'être sûr que ce qui est le cas dans ce corpus 16 est également le cas dans le corpus 9.

#### **8.4.3.4. Cas particuliers des cotextes insuffisants et des occurrences exceptionnelles**

##### a) Cotextes insuffisants pour déterminer une mécoupure ou une allomorphie

Il peut arriver que malgré l'observation des corpus suivants, les cotextes trouvés restent insuffisants pour déterminer avec certitude le rattachement de la consonne de liaison. Prenons l'exemple de Gaëtan, avec « autre ». La première occurrence se trouve dans le corpus 6, avec l'utilisation d'une forme finale.

C6 : G36 : « c'est un autre ».

Aucune occurrence ne se trouve dans le corpus 7. Dans les corpus 8 et 9, « autre » apparaît précédé d'une forme de transition.

C8 : G129 : « [a] =n= autre » (pour désigner un référent associé à un nom masculin) : seul cotexte où il y a « autre » et où il y a « [a] =n= » ;

C9 : G69 : « [a] =n= autre » (pour désigner un référent associé à un nom féminin)  
G85 : « mon aut(re) carte » : seuls cotextes où il y a « autre » et où il y a « [a] =n= ».

Ces cotextes mettent en évidence que selon le genre du nom associé à « autre », la forme de transition ne change pas. Bien que « autre » soit utilisé avec une forme finale et sans mécoupure dans le corpus 6, il nous paraît précipité de considérer que dans les corpus 8 et 9, la frontière de « autre » est acquise et que nous avons affaire à un allomorphe de la forme de transition « [a] ». En effet, les cotextes d'apparition ne sont pas suffisants pour que l'on puisse appliquer de façon pertinente nos deux critères dans la mesure où nous n'avons pas d'autres cotextes ni pour le mot1, ni pour le mot2. Nous observons alors la distribution du nom « autre » et de « [a] =n= » dans les autres corpus :

C10 : aucune occurrence de « autre » ni de « [a] =n= » ;

C11 : G57 : « [a] =n= aut(re) chien » : seul cotexte où il y a « [a] =n= »  
G125 : « va chercher l'autre ».

Nous trouvons ici « autre » dans deux cotextes différents, tantôt précédé de la consonne [n], tantôt de la consonne [l]. Cela nous permet de supposer que la frontière du nom « autre » est acquise et que la consonne [n] se rattache à [a] pour constituer un allomorphe de la forme de transition « [a] », qui serait alors « [a] =n= ». Néanmoins, nous ne trouvons pas d'autres cotextes où ce « [a] =n= » est utilisé. Il est alors difficile de confirmer l'application de notre second critère. Nous décidons de rechercher dans les autres corpus si cette forme « [a] =n= » apparaît dans d'autres cotextes, et dans le même temps, si « autre » se retrouve également.

C12, C13 : aucune occurrence de « autre » ni de « [a] =n= » ;

C14 : G85 : « c'est /[n],=n=/ autre » : hésitation sur le statut de ce [n] : forme de transition ou mécoupure attachée à « autre »  
G86 : « i(l) y a [a] =n= autre » : seuls cotextes où il y a « autre » et « [a] =n= ».

Ce corpus, avec l'énoncé en G85, pose le problème du statut de ce [n]. Il est en effet difficile de savoir s'il s'agit ici d'une forme de transition ou d'un problème de mécoupure de « autre ». Cette occurrence remet en question notre première hypothèse sur l'allomorphie de la forme de transition. Nous observons donc de nouveau les cotextes des corpus suivants.

C15 : aucune occurrence de « autre » ni de « [a] =n= » ;

C16 : G58, G71, G115 : « un autre »  
G105 : « une autre » : seuls cotextes où il y a « autre » et pas de cotextes où il y a « [a] =n= » ;

C17 : G21 : « un aut(re) »  
G88 : « un aut(re) » : seuls cotextes où il y a « autre » et pas d'occurrence de « [a] =n= ».

Dans l'ensemble de ces corpus, nous constatons que le peu de cotextes différents ne permet pas de déterminer de façon certaine si la consonne [n] est à rattacher à la forme de transition ou à « autre ». Bien que les cotextes différents soient peu nombreux, nous trouvons une occurrence de « autre » précédé d'une autre consonne « l' » dans un autre cotexte. Cela pourrait évincer les problèmes de mécoupure. Il faut alors vérifier que « [a] =n= » est utilisé dans d'autres cotextes, avec des mots<sup>2</sup> différents. Nous ne trouvons pas d'occurrences de « [a] =n= » suivi d'autres mots<sup>2</sup> dans nos corpus. Nous ne pouvons donc pas affirmer que l'enfant tâtonne sur l'allomorphie d'une forme « [a] » et pas sur la frontière du nom « autre ». Toutefois, dans la mesure où la consonne [n] est susceptible d'appartenir au mot<sup>1</sup> (qui semble s'apparenter à un article indéfini) dans chacun des cas que nous avons trouvés dans les corpus, nous avons fait le choix de la rattacher à ce dernier et de considérer de l'allomorphie.

b) occurrence exceptionnelle remettant en cause le statut accordé à la consonne de liaison

Pour certains cas, seulement quelques occurrences sur un certain nombre de corpus remettent en cause l'observation réalisée. Prenons par exemple le cas du nom « avion » chez Gaëtan. Cet élément apparaît pour la première fois dans le corpus 4, précédé d'une omission.

C4 : G22 : « avion ».

Dans les corpus suivants, il apparaît précédé de l'article défini « l' ». Les autres éléments lexicaux commençant par une voyelle sont précédés soit d'une omission, soit d'une forme de transition mais ne sont pas utilisés dans un contexte faisant appel à du défini.

C6 : G34 : « l'avion papa » ;

C7 : G78 : « on regarde l'avion . oh l'avion »  
G127 : « il est parti l'avion ».

Face à ces premières utilisations, la question de savoir s'il s'agit d'une forme finale ou d'une mécoupure ne s'est pas posée. Nous avons considéré l'utilisation de l'article défini élidé devant voyelle, sans nous demander si ce « l' » n'était pas plutôt une consonne que l'enfant rattacherait au début de « avion ». Les cotextes trouvés dans le corpus suivant semblent confirmer cette hypothèse puisque l'article défini « l' » se retrouve devant d'autres éléments commençant par une voyelle :

C8, C9 : aucune occurrence de « avion », ni de « l' » ;

C10 : G106 : « c'est l'avion »  
G107 : « i(l) vole l'avion »  
autre cotexte où il y a « l' » : G69 : « i(l)s jouent dans l'eau ».

Ce nouveau cotexte est discutable dans la mesure où « eau » est le plus souvent précédé de l'article défini « l' ». Il est donc possible que l'enfant considère un bloc « leau » où [l] appartiendrait à « eau ». Toutefois, nous ne trouvons à aucun moment dans le corpus de bloc « leau » précédé d'une forme de transition ou d'une autre forme finale, ce qui nous encourage à considérer qu'il s'agit bien de l'article défini « l' », comme pour « avion ».

Néanmoins, dans le corpus 11, une occurrence apparaît, qui semble remettre en cause la considération de ce « l' » devant « avion ». En effet, l'enfant utilise « avion » précédé d'un article indéfini. Le problème est qu'il produit entre les deux une consonne [l], qui ne peut pas être considérée comme attachée à l'article. Le groupe « lavion » serait donc une mécoupure de « avion ». Il s'agit de la seule occurrence de ce type. Tous les autres cotextes font apparaître « avion » précédé uniquement de ce nous considérons jusqu'à présent comme un article défini.

C11 : G123 : « mais c'est un =l= avion »  
G89 : « sont dans l'avion »  
G92 : « bah dans l'avion »  
G126 : « [l] est où l'avion »  
G128 : « l'avion bah l'avion ».

Dans la mesure où une occurrence met en évidence un tâtonnement sur l'attachement de la consonne « l » à « avion », faut-il analyser toutes les occurrences où nous trouvons « l'avion », depuis le corpus 6, comme des cas d'omission de l'article avec mécoupure du nom, et ne plus considérer alors que ce « l' » est une forme finale de l'article défini ? Il faudrait alors s'assurer de trouver un cotexte où l'enfant utilise un article indéfini suivi de « avion », sans consonne entre les deux, pour considérer le « l' » comme une forme finale. Notre choix a été de ne pas prendre en compte ce tâtonnement unique de l'enfant et d'accorder à ce « l' » un statut de forme finale lorsqu'il n'est pas précédé d'un article, d'autant que ce « l' » se retrouve devant d'autres éléments commençant par une voyelle (bien que le problème de mécoupure pour ces éléments lexicaux soit toujours discutable).

C11 : G9, G35 : « l'eau »  
G54 : « l'herbe »  
G125 : « l'autre ».

Ces cotextes semblent montrer que dans le même temps, l'enfant tâtonne sur la frontière de « avion » et utilise l'article défini. Nous avons toutefois observé les cotextes des autres corpus.

C12 : G90 : « un avion »  
G126 : « l'avion » ;

C13 : G78 : « l'avion » ;

C14 : G16 : « c'est un avion ».

Ces nouveaux cotextes mettent en évidence une maîtrise de la frontière de « avion », devant lequel l'enfant ne place plus de consonne suite à l'article indéfini. Cela va dans le sens d'une considération de ce « l' » comme forme finale. Nous décidons d'observer les corpus suivants afin de voir si cette frontière de mot est stabilisée par la suite.

C15 : aucune occurrence de « avion » et de « l' » ;

C16 : G90 : « c'est un =l= avion »  
G94 : « il vole l'avion »  
G96 : « un petit =l= avion »  
G102 : « c'est un =l= avion »  
G114 : « c'est un avion »  
G115 : « un =l= avion » ; suivi dans le même énoncé de « un autre »  
G121 : « de l'avion »  
G126 : « un petit =l= avion »  
G128 : « et là l'avion ».

Nous remarquons dans ce corpus une présence importante de consonnes de liaison entre un article indéfini, ou un adjectif, et le nom « avion ». Si nous appliquons notre critère 1, nous pouvons dire que nous trouvons le mot<sup>2</sup> « avion », précédé de la même consonne qui ne correspond pas à la finale du mot<sup>1</sup>, dans différents cotextes : « un =l= avion », « un petit =l= avion ». En outre, nous pouvons également appliquer notre critère 2 pour l'indéfini « un », qui se retrouve dans d'autres cotextes, mais sans la consonne « l », en G115, « un autre ». Cela nous conduirait donc à considérer ce « l » comme un phénomène de mécoupure dans ce corpus. L'énoncé G114 nous montre, en outre, que l'enfant tâtonne sur cette mécoupure puisqu'il produit « un avion », sans consonne intermédiaire entre les deux éléments. Ce corpus 16 illustre ainsi un retour en arrière par rapport aux corpus précédents où il semblait que l'enfant ne tâtonnait plus sur la frontière de « avion ».

Par conséquent, nous devrions, pour ce corpus, considérer les « l' » comme appartenant à « avion » et comptabiliser une omission pour les cas comme G94 « l'avion », et non une forme finale. Cela nous paraît difficile dans la mesure où nous trouvons, dans ce même corpus, d'autres éléments commençant par une voyelle et précédés de « l' » :

C16 : G25, 40, 41, 48, 85 : « l'eau »  
G81 : « l'autre chien ».

Nous nous trouvons alors dans le même cas de figure que dans le corpus 11, et choisissons de considérer le « l' » comme forme finale sauf dans les cas où celui-ci est précédé d'un article ou d'un adjectif, et qu'il n'en constitue pas le phonème final. Ces productions reflètent la non stabilité de l'acquisition de l'article « l' »,.

Nous décidons tout de même d'observer le corpus 17. Dans ce dernier, l'enfant ne semble plus tâtonner sur la frontière de « avion » puisqu'il parvient à produire ce nom précédé de l'article indéfini, sans insérer de consonne intermédiaire.

C17 : G8, G16, G20, G26, G32, G33, G34, G35, G36, G43, G55, G61 : « l'avion »  
G77, G79 : « un avion ».

Dans ce corpus, nous pouvons considérer ce « l' » comme une forme finale de l'article défini, puisqu'il n'apparaît plus entre l'indéfini et le nom.

Ces observations mettent en évidence qu'il est difficile d'identifier réellement le point sur lequel l'enfant tâtonne : sur la frontière du mot1 ou sur celle du mot2. Dans le cas présent, ce sont seulement quelques occurrences qui entraînent un doute sur le statut de ce « l » et mettent en évidence un tâtonnement sur la frontière du mot « avion ». Bien que nous puissions être orientées vers une solution plutôt que vers l'autre, nous ne pouvons pas toujours être absolument certaine de prendre la bonne décision.

#### **8.4.3.5. Etablissement d'un nouveau critère en cas de difficulté à déterminer le statut de la consonne de liaison**

Nous avons observé plus haut la distribution du nom « autre » chez Thibaut, sur les quatre premiers corpus et avons conclu à un problème de mécoupure suite à son utilisation, dans différents cotextes, précédée de la consonne [d]. Si nous observons la suite des corpus, nous voyons que cela évolue vers des tâtonnements qu'il est difficile, au vu des cotextes, de choisir de rattacher à des phénomènes de mécoupures ou d'allomorphie.

C5 : aucune occurrence de « autre » ;

C6 : T43 : « [a] =n= autre »  
T107 : « [e] =n= autre . n= autre »  
T130 : « [a] =n= autre »  
Seuls cotextes où il y a « [a] =n= » et « [e] =n= », pas d'autres éléments lexicaux singuliers commençant par une voyelle.

Avec ce corpus, nous pouvons de nouveau considérer un tâtonnement sur l'initiale de « autre » puisqu'il apparaît dans différents cotextes précédé de la même consonne de liaison. Néanmoins, dans la mesure où cette consonne peut appartenir au mot1, qui semble renvoyer à

de l'indéfini masculin singulier dans le contexte, nous pouvons tout de même avoir un doute sur son rattachement. L'enfant pourrait ici tâtonner à la fois sur l'initiale de « autre » et à la fois sur la finale de ses formes de transition devant voyelle.

C7 : aucune occurrence ;

C8 : T36 : « [e] autre »  
T68 : « [e] =z= autres »  
T81 : « [e] =z= autres »  
T82 : « [e] =z= autres »  
seuls cotextes où il y a « [e] =z= »  
un autre cotexte où il y a « [e] » suivi d'un nom commençant par une voyelle : T73 : « [e] avion ».

Les exemples de ce corpus illustrent deux possibilités : soit l'enfant tâtonne sur l'allomorphie de « [e] » avec « [e] =z= », soit il tâtonne sur la frontière de « autre », hésitant entre « autre » et « z=autre ». Nous ne disposons pas d'assez de cotextes pour le déterminer, nous ne pouvons pas appliquer nos deux critères.

C9, C10 : aucune occurrence ;

C11 : T6 : « [e] =z= autres »  
T11 : « [e] =z= autres »  
T23 : « [a] =n= autre »  
T57 : « [a] =n= autre . une autre »  
T77 : « l'autre ».

Les cotextes dans ce corpus font apparaître l'élément « autre » précédé d'une consonne différente selon les cotextes. Nous pouvons alors considérer cette consonne comme attachée à la forme de transition qui précède, d'autant que cela est cohérent avec les contextes d'utilisation (singulier indéfini et pluriel). Néanmoins, nous pouvons toujours avoir un doute sur le fait que l'enfant puisse également tâtonner sur l'initiale de « autre ». En effet, nous ne disposons pas d'autres cotextes où « [e] =z= » et « [a] =n= » apparaissent. Les deux solutions sont donc envisageables. Ce qui apparaît comme certain est que l'enfant a repéré, inconsciemment, qu'un son change entre les deux éléments selon les cotextes d'utilisation. Nous observons alors les corpus suivants.

C12 : aucune occurrence de « autre »  
une occurrence de « [e] =z= » dans un autre cotexte : T20 : « [e] =z= animaux ».

Ce dernier cotexte semble confirmer que l'enfant tâtonne sur l'allomorphie de « [e] » devant les noms commençant par une voyelle, et nous conduit alors à confirmer le

rattachement de cette consonne au mot1 dans les corpus 8 et 11. Le problème est que rien ne permet de confirmer que ce qui est le cas ici dans le corpus 12 était déjà le cas dans les corpus précédents.

C13 : aucune occurrence ;

C14 : T31 : « [a] =d= autre »  
T41 : « [e] =z= autres »  
T54 : « l'autre »  
T75 : « [e] =z= autres »  
seuls cotextes où il y a « [a] =d= » et « [e] =z= ».

Ce corpus ne fournit de nouveau pas assez de cotextes pour déterminer si l'enfant tâtonne sur un problème de mécoupure ou sur de l'allomorphie. Pour répondre à cette question, nous devons nous référer aux autres corpus. Ainsi, nous avons considéré que le [d] devant « autre » était un problème de mécoupure dans les quatre premiers corpus ; nous pouvons supposer ici un nouveau tâtonnement sur ce problème. Concernant « [e] =z= », nous avons trouvé des occurrences devant d'autres noms à initiales vocaliques dans des corpus précédents ; nous pouvons alors considérer que nous sommes ici face à un problème d'allomorphie de la forme de transition.

Nous constatons dans ce corpus que l'enfant peut tâtonner en même temps sur les deux phénomènes (mécoupure et allomorphie). Nous pouvons supposer que l'acquisition de l'un influence celle de l'autre et inversement. Une des hypothèses envisageable serait que l'enfant tâtonne sur l'endroit où attacher cette consonne. Cela expliquerait les allers-retours entre les différents tâtonnements. Le statut de la consonne utilisée devant les éléments lexicaux comme « avion » ou « autre » doit être déterminé en fonction des cotextes dans laquelle elle se trouve, et celui-ci peut changer d'un corpus à l'autre. Néanmoins, nous ne disposons pas toujours de suffisamment de cotextes pour déterminer avec certitude le moment où ce statut change.

Une autre difficulté est qu'une mécoupure peut évoluer et prendre le statut d'allomorphe en se rattachant progressivement à un mot1 (et parfois en même temps). Il est donc difficile de déterminer avec certitude de quel tâtonnement il s'agit.

En nous basant sur le cas du corpus 14, nous avons alors établi un critère, qui se base sur la nature de la consonne de liaison, et qui permet de prendre une décision, lorsque nos deux premiers critères ne sont pas applicables sur un corpus :

- si cette consonne peut appartenir au mot1, nous considérons qu'il s'agit d'un allomorphe



- si cette consonne ne peut pas appartenir au mot1, il s'agit d'une mécoupure.

Ce critère de choix peut être considéré comme arbitraire, il constitue néanmoins une réponse à l'analyse de certains cas qui ne peuvent être résolus faute de cotextes. Cela demande tout de même, pour chaque cas, de réaliser une observation des différents cotextes dans les corpus.

Ainsi, si nous reprenons les corpus 6, 8 et 11 de Thibaut, pour « autre », pour lesquels il était difficile de prendre une décision, nous attachons la consonne de liaison aux formes de transition et considérons un tâtonnement sur l'allomorphie de ces formes. Pour le corpus 14, nous confirmons les hypothèses émises sur le statut de [d] et de [z], à savoir que dans le cas de « [a] =d= autre », le [d] est une mécoupure de « autre », et dans le cas de « [e] =z= autres », le [z] est attaché à « [e] » et forme avec lui un allomorphe de « [e] ».

Au vu des analyses nécessaires pour se positionner sur le rattachement de la consonne de liaison, nous avons gardé dans nos transcriptions une notation neutre mais avons tenu compte de nos résultats pour chaque cas particulier dans nos analyses.

Concernant les liaisons abusives réalisées par l'adulte, nous les avons également fait apparaître dans la transcription. Celles-ci peuvent en effet avoir un impact direct sur le langage de l'enfant, qui s'appuie sur le langage adulte pour segmenter la chaîne parlée.

## **8.5. Précautions pour l'évaluation du langage enfantin**

Un certain nombre de phénomènes sont souvent associés à la prononciation de l'enfant. Une observation de la parole adulte montre cependant que certains de ces phénomènes sont également présents et sont en fait des phénomènes de prononciation typiques de l'oral. Blanche-Benveniste (2000[1997]) souligne que la tendance est souvent de confondre langue fautive et langue parlée, et par conséquent d'attribuer plus souvent des fautes aux jeunes enfants. Cette observation de la présence ou non de certaines formes dans la langue adulte est essentielle pour nos analyses, car c'est cela qui nous permet notamment de jauger si une forme est en cours d'appropriation ou non (et donc une forme de transition).

Nous allons alors lister les formes que nous avons rencontrées mais que nous n'avons pas considérées comme des formes de transition, étant de simples phénomènes de l'oral de conversation. Il s'agit d'une liste non-exhaustive, nous avons en effet centré notre attention sur les éléments susceptibles d'influencer notre analyse. Nous compléterons ces observations

avec un passage en revue des formes qui nous ont posé problème et que nous avons considérées comme des formes de transition. Nous ne reviendrons pas sur les constructions syntaxiques typiques de l'oral mais nous nous concentrerons sur les phénomènes morpho-phonologiques.

### **8.5.1. Phénomènes oraux chez l'adulte et l'enfant**

#### **8.5.1.1. Elision du [l] dans les pronoms clitiques sujets de troisième personne**

Cette élision amène le paradigme de ce clitique à quatre formes : [i], [il], [ilz], [iz]. Les formes [i] et [il] peuvent être utilisées devant consonne et les formes [il], [iz] et [ilz] devant voyelle. Giacomi (1979) souligne qu'un même locuteur possède les quatre formes du pronom et que leur utilisation est régulée par la situation de communication. Blanche-Benveniste et Pallaud (2001) et Pallaud et Savelli (2001), dans leurs études des « erreurs » de langage chez les enfants, retiennent ce phénomène comme appartenant aux usages ordinaires de conversation chez l'adulte et l'enfant.

Blanche-Benveniste (2000[1997]) utilise cet exemple de l'élision du [l] du pronom « il(s) » pour illustrer l'évolution du regard normatif sur certains faits de langue qui en réalité ne changent pas. Elle rapporte ainsi qu'aux 17<sup>ème</sup>, 18<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècle (avec la grammaire de Damourette et Pichon), la prononciation de ces éléments était considérée comme plus élégante sans le [l] final devant consonne et qu'à partir des années 1920, la tendance s'est inversée, lui conférant alors un aspect vulgaire.

Confrontées à des formes [e] ou [E] utilisées pour le pronom « elle » chez l'enfant, nous nous sommes demandées si cette prononciation, dont le modèle suit celui du clitique équivalent masculin, renvoyait à une forme de transition utilisée par l'enfant ou si elle se trouvait également chez l'adulte. Nous devons reconnaître que nous faisons plus attention dans les transcriptions aux prononciations de l'enfant qu'à celles de l'adulte, et nous avons alors dû dans certains cas réécouter les prononciations exactes de ce dernier. Nous avons alors trouvé quelques formes [E] chez l'adulte mais dans une proportion bien moindre que l'élision du [l] pour « il(s) ».

Giacomi (1979), Jakubowicz et Rigault (1997) notent le même phénomène dans leurs données. Blanche-Benveniste et Pallaud (2001) et Pallaud et Savelli (2001) retrouvent cependant cette prononciation élidée plus fréquemment dans leurs corpus. Elles soulignent également la prononciation courante du pronom « elle(s) » en [a], en précisant qu'il s'agit alors de personnes du nord et de l'ouest de la France. Nous n'avons retrouvé aucune occurrence de ce [a] chez les adultes enregistrés avec les enfants (dont les parents) et l'avons donc considéré comme une forme de transition. Nous n'avons pas trouvé non plus d'occurrences de [e] pour « elle » chez l'adulte et avons alors considéré cette forme comme une forme de transition.

Le paradigme du pronom « elle(s) » contient ainsi également quatre formes : [E], [El], [Elz], [Ez], qui semblent fonctionner selon les mêmes règles que le pronom « il(s) ». Les formes [E] et [El] sont utilisées devant consonne et les formes [El], [Elz] et [Ez] sont utilisées devant voyelle.

Cette prononciation du pronom « elle(s) » en [E]/ [e] nous a posé un certain nombre de problèmes. En effet, pour le pronom « il(s) », nous avons relevé une forme de transition en [e]. Comment savoir si les formes [E] ou [e] utilisées par l'enfant pour le pronom « elle(s) » ne sont pas également des formes de transition ? Plusieurs éléments conduisent à des solutions mais ne fournissent pas une réponse globale à cette question. Ainsi, devant un verbe à initiale vocalique, nous avons considéré qu'il s'agissait d'une forme de transition. La question reste posée pour les verbes à initiale consonantique, qui peuvent accueillir les deux formes, élidée ou non. Puisque des formes élidées se trouvent avant voyelle, faut-il étendre le statut de forme de transition à celles devant consonnes, ou peut-on considérer que devant consonne, il pourrait s'agir de forme finale ?

Un indice nous a parfois guidée. En effet, dans la mesure où nous n'avons retrouvé aucune prononciation [e] chez l'adulte, lorsque nous identifions de façon certaine une prononciation [e] chez l'enfant, similaire à celle du [e] utilisé comme forme de transition pour le pronom « il(s) », nous avons considéré qu'il s'agissait d'une forme de transition. Mais ce cas de figure est très minoritaire. Pour les autres cas, lorsque la prononciation s'oriente plutôt vers un [E], nous avons décidé de considérer qu'il s'agissait de forme finale. Cela n'a pas d'incidence sur la considération de l'élément comme acquis : l'utilisation de forme finale se fait conjointement à celle de forme de transition, et cela illustre donc tout de même l'instabilité de l'acquisition de ces éléments chez l'enfant.

Cette problématique renvoie plus généralement à la question du statut des formes finales considérées comme telles car similaires à la prononciation de l'adulte. Mais est-ce vraiment des formes finales, ou des formes de transition dont la prononciation coïncide avec celle de l'adulte ? Comme les formes finales sont utilisées conjointement aux formes de transition, elles représentent elles aussi des formes de tâtonnements utilisées par l'enfant dans l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres. Nous verrons dans nos analyses que, comme pour les formes de transition, la proportion de formes finales peut augmenter mais également diminuer au cours du processus d'appropriation, ce qui illustre bien les essais et hypothèses de l'enfant.

#### **8.5.1.2. Redoublement d'un groupe nominal sujet par un pronom clitique devant le verbe**

Il est très fréquent, en français parlé, de constater un double marquage du sujet par un redoublement, à l'aide d'un pronom clitique, du syntagme nominal sujet. Culbertson et Legendre (2008) avancent que cette proportion est plus importante dans le langage adressé à l'enfant que dans le langage entre adultes. Dans nos données, nous trouvons un certain nombre de phénomènes de ce type, chez l'adulte et chez l'enfant. Un cas particulier a néanmoins attiré notre attention.

Certaines productions de l'enfant ne contiennent pas ce redoublement et sont donc constituées uniquement d'un syntagme nominal suivi d'un verbe. Nos habitudes de productions nous feraient attendre un redoublement dans ces cotextes. Nous nous sommes alors demandée, dans un premier temps, si nous devons considérer ces productions comme standard, ou comme contenant une omission du clitique entre le nom et le verbe. Bien que ces productions sans redoublement soient rares à l'oral, elles existent et sont présentes dans le langage de l'adulte, et notamment lorsqu'il lit le texte de livres illustrés à l'enfant. Il n'y a donc aucune légitimité à considérer une omission du clitique dans ces structures. Bien qu'il soit possible qu'il s'agisse d'omission chez l'enfant, nous n'avons pas de moyen de le vérifier, et ne comptabilisons alors aucune omission dans ce genre de cas.

Exemple : Pauline, C25, (2 ;0 ;29), P99 : « son pilou est dedans »  
Pauline, C30, (2 ;3 ;12) P118 : « sa maman est pas contente »  
Thibaut, C19, (3 ;1 ;7), T21 : « et [vʁi] {= F, /lui, elle/} aussi va manger »

### 8.5.1.3. Reprise par « il(s) » d'un groupe nominal féminin

Giacomi (1979) rappelle la règle sur le genre qui indique que dans le cas de groupes nominaux coordonnés, dont l'un est féminin et l'autre masculin, le masculin l'emporte et la reprise du groupe se fera alors avec le pronom clitique sujet masculin.

Dans la langue orale, il est de plus en plus courant de constater la reprise immédiate d'un groupe nominal féminin disloqué par le pronom masculin « il(s) » (Blanche-Benveniste, Pallaud, 2001). Blanche-Benveniste (2000[1997]) retrouve ce type de reprise chez les enfants, les adolescents et les adultes peu scolarisés. Apothéloz (2002) voit dans ce phénomène un argument supplémentaire pour considérer le clitique comme une simple marque de flexion du verbe.

Cependant, ce type de reprise ne se retrouve que très rarement chez l'adulte dans nos corpus. Dans la mesure où la production du pronom « il » pour le pronom « elle » chez l'enfant est systématique et/ou se retrouve dans des contextes autres que celui de reprise immédiate d'un groupe nominal féminin disloqué, nous avons considéré l'élément produit comme une forme de transition. Cette question s'est donc résolue au cas par cas.

Ainsi, dans certains cas spécifiques, liés à l'oral de conversation, nous avons considéré que la reprise d'un groupe nominal avec un pronom de genre différent se justifiait.

Exemple : Gaëtan, C12, (1 ;11 ;2) :

A6: ça c'est le livre des bébés

G6 : **il** est où la vache\

A7 : **le livre de la vache**/ . où est-ce qu'il est/ . j(e) crois qu'il est sorti regarde\ . là il est là

G7 : **il** est là

Le premier « il » utilisé par l'enfant renvoie en fait au groupe « le livre de la vache » qui est raccourci, peut-être sur le modèle « le livre des bébés » proposé par l'adulte, et qui est repris par « il » par respect de l'accord avec le groupe complet.

Nous n'avons relevé dans nos corpus aucune occurrence de reprise par le pronom « elle » d'un groupe nominal masculin. Pallaud et Savelli (2001) notent que s'il est possible de trouver du masculin en reprise d'un nom féminin, il est en revanche typiquement enfantin de trouver l'inverse, c'est-à-dire, un groupe nominal masculin repris par un pronom clitique sujet féminin.

Exemple : Gaëtan, C16, (2 ;0 ;30) :  
A95 : et le train i(l) fait quoi/  
G95 : bah [El] {= F, il} est parti  
A96 : il est parti oui

Dans cet extrait, l'élément [El] produit par l'enfant est ainsi considéré comme une forme de transition pouvant être interprétée comme un pronom « il ».

#### 8.5.1.4. Prononciation courante de certains éléments linguistiques

Dans certains éléments, certains phonèmes ne sont pas prononcés par l'adulte et l'enfant. Ainsi, dans les groupes où une consonne est suivie d'une consonne liquide ([R]/[l]) : la liquide chute.

Exemple : « quatre », prononcé [kaT], transcrit « quat(re) »  
« sur », prononcé [sy], transcrit « su(r) » ;

Dans les groupes [R] suivi de consonne, la consonne chute ;

Exemple : « regarde », prononcé [RəgaR], transcrit « regar(de) »

Il faut noter que chez l'enfant, cette élision est parfois inversée avec une conservation de la consonne et une chute du [R] : [Rəgad], transcrit « rega(r)de » et parfois également à l'initiale, donnant alors [əgad] , transcrit « (r)ega(r)de ».

Le groupe « parce que » est très fréquemment prononcé [pasKə], et alors transcrit « pa(r)ce que ».

Concernant les clitiques sujets, « tu » est, dans la quasi-totalité des cas, prononcé avec élision de la voyelle devant voyelle, et est alors noté « t(u) ».

Devant voyelle, le « je » est élide et est alors noté « j' ». Devant consonne, les deux prononciations sont possibles. Lorsque la voyelle est élidée, la suite [z] + [s] devient [S] + [s] ou simplement [S]. Nous avons conservé une orthographe standard et fait figurer le « e » entre parenthèses.

Exemple : « je sais pas » : peut se prononcer : [Zəsəpa], [Ssəpa] ou [Sepa], transcrit : j(e) sais pas.

L'expression « il y a » peut être prononcée en trois, deux ou une syllabe : [ilija], [ilja], [ja], que nous avons transcrites d'une même façon : « i(l) y a ». Bilger (2008) souligne que dans cette séquence, le « il » ne peut pas être supprimé comme il le serait avec des verbes impersonnels comme « falloir », il n'est alors pas possible qu'il soit omis. Cette notation nous permet de ne pas prendre position sur l'élément qui est élide dans ces prononciations. Nous avons également trouvé d'autres formes dans nos données que nous avons considérées comme des formes de transition dont [ila] et [la]. Blanche-Benveniste (2000[1997]), Blanche-Benveniste et Pallaud (2001) notent la présence de ces deux formes chez les enfants jusqu'à l'âge de 5 ou 7 ans.

## 8.5.2. Phénomènes typiquement enfantins

### 8.5.2.1. Tâtonnements sur l'allomorphie des clitiques sujets

Dans nos données, nous avons relevé un certain nombre de tâtonnements sur le phénomène de l'allomorphie, pour les clitiques sujets de première et de troisième personne.

Exemple : Thibaut, C25, (3 ;4 ;1) :

T15 : « [Z2] {= F, j'} [a] {= ai} une idée »

T66 : « [Z2] {= F, j'} [a] {= ai} déjà pris mes lunettes ».

Dans cet exemple, l'enfant utilise la forme longue du clitique « je » devant une voyelle, là où ce contexte demanderait l'utilisation de la forme élide.

Exemple : Sophie, C20, (2 ;10 ;5), S24 : « les singes [i] {= F, ils} habitent dans [e] =z= arbres ».

Dans cet exemple, l'enfant utilise la forme courte [i], fréquemment employée devant les verbes à initiale consonantique, dans un contexte où la forme longue serait appropriée.

La question qui se pose est de savoir si nous devons considérer ces formes comme des formes de transition, ou comme des formes finales. Une forme finale est une forme dont tous

les aspects donnent à penser qu'elle est conforme à la forme adulte standard. Or, nous considérons que l'allomorphie est une propriété constitutive des pronoms, au même titre que la structure phonétique, ou les propriétés grammaticales. Dans le cas présent, ces formes sont donc assimilables à des formes de transition puisque l'enfant ne maîtrise pas cette dernière propriété.

Il est évident que ces formes n'ont pas le même statut que les premières formes de transition utilisées par l'enfant. Il s'agit ici de formes qui se trouvent dans la fin du processus d'appropriation : l'enfant dispose de la forme phonétique, associée au bon contexte grammatical d'utilisation ; mais il doit encore s'approprier le fonctionnement de l'allomorphie. Elles appartiennent alors à ce que nous appelons des formes d'approximation.

Jakubowicz et Rigault (1997) considèrent l'utilisation de [i] ou [E] devant voyelle comme propre à l'enfant et évoquent le recours à des « Monosyllabic Place Holders », des marqueurs de place, qui s'assimilent à ce que nous appelons forme de transition.

Néanmoins, il y a un cas particulier où nous n'avons pas considéré ces éléments comme des formes de transition malgré qu'ils précèdent une voyelle. Lorsque le verbe qui les suit commence par une consonne dans la langue standard, il peut être précédé de la forme clitique se terminant par une voyelle. Dans certaines de ses productions, l'enfant omet la consonne initiale du verbe, qui de ce fait, a une initiale vocalique. Mais, il produit tout de même le clitique se terminant par une voyelle, comme l'adulte le produit. Dans ce cas-là, nous considérons la forme comme une forme finale, puisqu'elle apparaît de cette façon dans la langue adulte, suivi du même élément.

Exemple : Thibaut, C26, (3 ;4 ;13), T72 : « i(l) (r)evient ».

Il faut noter que, de la même façon que l'enfant peut ne produire que la voyelle du clitique de troisième personne, il arrive également fréquemment qu'il ne produise que la consonne de ce dernier.

Exemple : Sophie, C5, (2 ;3 ;7), S115 : « [l] {= F, elle} a peur ».

Dans ce cas, nous avons clairement affaire à ce que nous considérons comme des formes de transition. Cette élision de la voyelle et d'autant plus fréquente à la suite de « parce



que ». En effet, les enfants omettent alors le [i] ou le [E] des clitiques « il » et « elle », et prononce la dernière voyelle de « parce que ».

Exemple : Sophie, C22, (2 ;11 ;8), S9 : « pa(r)ce que [i] {= F, il} est cassé ».

### **8.5.2.2. Tâtonnements sur le genre du déterminant**

Blanche-Benveniste et Pallaud (2001) remarquent des « erreurs » de genre du déterminant chez les enfants jusqu'à l'âge de 7 ans, voire 11 ans dans certains cas. Cappeau (1998) souligne que l'utilisation d'un déterminant de genre approprié peut parfois provoquer des bribes chez l'adulte mais que le choix d'un déterminant de genre non-approprié est très rare.

Les « erreurs » de genre de déterminant chez l'enfant peuvent parfois trouver une explication dans le contexte de production.

Exemple : Gaëtan, C27, (2 ;5 ;28), G112 : « on voit [la] {= F, le} cheval là . bah i(l) y a le poulain là ».

Dans cet énoncé, nous considérons la forme [la] comme une forme de transition dans la mesure où elle ne correspond pas à la forme que l'on s'attendrait à trouver dans le langage de l'adulte. Néanmoins, nous pouvons trouver une explication plausible de cette utilisation inappropriée de l'article défini féminin. En effet, l'enfant désigne ici la jument qui est présente à côté de son poulain. Il pourrait alors utiliser volontairement l'article féminin pour signifier le sexe du cheval qu'il est en train d'observer, d'autant que dans le même énoncé, il utilise l'article « le » pour désigner le poulain qui est sur la même image. Cela induirait que l'enfant essaie ici de produire une opposition de genre entre deux référents de sexe différent.

### **8.5.2.3. Prononciations erronées liées à des contraintes d'articulation**

Les séquences [tR] sont très souvent prononcées [kR] par les enfants (Blanche-Benveniste, Pallaud, 2001) ; les éléments concernés sont notés en orthographe standard mais une note est mise au début de la transcription.

Les sons [z] et [S] peuvent être prononcés respectivement [z] et [s] par les enfants ; dans le cas où cette prononciation se retrouve dans l'ensemble du langage de l'enfant, tous les éléments sont notés en orthographe usuelle avec une note au début de la transcription. Si cette prononciation se retrouve uniquement sur les éléments en place de morphèmes grammaticaux libres, elle sera transcrite phonétiquement et l'élément sera considéré comme une forme de transition. Cette notation est adoptée pour les éléments suivants :

- « moi » prononcé [ma], considéré comme forme de transition car l'enfant prononce par ailleurs des sons [wa] dans le corpus,

- « mon » prononcé [mo], transcrit [mo] {= F, mon} et « on » prononcé [o], transcrit [o] {= F, on} pour des raisons identiques,

- « pour » prononcé [pu], transcrit [pu] {= F, pour} pour des raisons similaires.

Dans chacun de ces cas, nous considérons que ces formes de transition sont dans la fin du processus et ont alors le statut de forme d'approximation. Dans le cas de « mon » et de « on », la prononciation dénasalisée peut se retrouver chez l'adulte dans les cas où ces éléments morphologiques sont suivis d'un élément lexical à initiale vocalique.

Exemple : mon ami : [monami] ; on arrive [onaRiv].

Nous pourrions alors supposer que l'enfant reprendrait cette prononciation sans lier la consonne nasale qui suit – ce qui nous ramène de nouveau à des difficultés de segmentation – et reprendrait la forme déduite dans des cotextes divers.

Exemple : Thibaut, C17, (3 ;0 ;6), T108 : « [do] {= F, dans} [mo] {= F, mon} sac »  
C25, (3 ;4 ;1), T78 : « et après [o] {= F, on} joue à cache-cache »

Certains éléments ont une prononciation typiquement enfantine, comme spectacle [pEstakl], magnétoscope [man~eKOstOp] ; ils sont alors transcrits en orthographe usuelle car ils n'ont pas d'incidence sur nos analyses. Lorsque la prononciation est particulière, ponctuelle ou pas généralement associée à l'ensemble des enfants, elle est précisée entre accolades, après l'élément transcrit en orthographe usuelle (dans les cas où nous sommes certaine qu'il s'agisse du mot en question).

## **8.6. Choix guidés par une confrontation aux données : phénomènes spécifiques aux enfants enregistrés**

Certains phénomènes propres à l'enfant, surtout en lien avec l'observation des formes de transition, nous ont demandé une réflexion particulière sur la façon de les transcrire. Le traitement de ces éléments influe directement sur l'analyse que nous ferons de l'appropriation des articles et des clitiques sujets par l'enfant. Il peut être directement lié au statut de ces phénomènes dans la langue.

### **8.6.1. « C'est » et « il est »**

Les enfants que nous avons observés utilisent très souvent une forme [e] dans une position syntaxique qui peut renvoyer selon les contextes à « c'est » ou à « il est ». Selon l'élément auquel nous associons cette forme, nous ne lui avons pas accordé le même statut.

Dans le cas où grâce au contexte et au cotexte nous interprétons la forme comme renvoyant à « c'est », nous avons considéré qu'il s'agissait d'une forme de transition correspondant aux deux éléments de cette séquence.

Exemple : Thibaut, C3, (2 ;5 ;16), T51 : « ah [e] {= F, c'est} fini ».

Nous considérons ainsi la séquence « c'est » comme une expression figée où les deux éléments ne sont pas séparables. Blanche-Benveniste et al. (1990) soulignent que le « c' » de cette séquence n'est pas réellement un pronom sujet dans le sens où il est bloqué, réservé à cette construction. Ces auteurs notent en outre que le temps et l'aspect de cette structure sont très restreints et qu'elle se bloque presque uniquement au singulier. François (1983) souligne que la séquence « c'est » suivie de pluriel est de longue date admise par les instructions officielles. Blanche-Benveniste (2000[1997]) remarque, dans un corpus de données orales (corpus du GARS), que l'emploi du singulier « c'est » en lieu et place du pluriel « ce sont » est de plus en plus fréquent. Les locuteurs neutralisent de plus en plus le nombre de cette séquence. L'ensemble de ces remarques conduisent à reconnaître cette structure comme un seul élément.

Dans le cas où les contextes et cotextes nous conduisent à associer ce [e] à une construction en « il est », nous avons proposé deux interprétations.

Exemple : Thibaut, C4, (2 ;6 ;0), T63 : « [e] {=/est, F, il est/} où ».

Nous ne pouvons pas considérer la séquence « il est » comme figée. Ce pronom « il » est très variable et peut être remplacé par un autre pronom ou par un nom dans le même cotexte. L'auxiliaire « être » peut être conjugué à d'autres temps, à d'autres personnes. Nous ne pouvons alors pas décider si l'utilisation du [e] illustre une omission du pronom ou s'il s'agit d'une forme de transition que l'enfant aurait tentée pour la construction « il est ».

### **8.6.2. « Il y a »**

Dans la position syntaxique et contextuelle de la structure « il y a », nous avons trouvé, outre les prononciations citées précédemment, deux autres formes : [ela] et [a]. La forme [ela] a été considérée comme une forme de transition. Cependant, la forme [a] nous a conduites à réfléchir au statut de la construction « il y a » dans la langue. Ainsi, nous nous sommes demandée si cette forme traduisait une omission du début de la séquence, ou s'il s'agissait d'une forme de transition renvoyant à l'ensemble de la construction.

Cappeau et Savelli (2000), dans leur observation de cette structure dans des corpus oraux d'enfants de 5 à 8 ans, soulignent que ce « il y a » n'est pas segmentable en trois unités. Ils avancent alors deux arguments :

- la forme au présent tend à être majoritaire et à être utilisée pour tous les emplois ;
- « y » et « a » ont perdu leurs sens propres.

Ils adoptent alors une conception de cette structure comme un outil syntaxique, assimilable à une unité comme « voilà », même si elle peut présenter quelques variations de temps.

Cela nous a conduite à considérer la séquence « il y a » comme un élément, comme une expression figée. La conséquence directe est notre considération de [a] comme une forme de transition, puisqu'il ne peut pas s'agir de l'auxiliaire « avoir » seul dans ce contexte.

Exemple : Gaëtan, C8, (1 ;9 ;12), G81 : « [a] {= F, il y a} [le] {= F, le} minou ».

Une raison supplémentaire de considérer ce [a] comme une forme de transition de « il y a » réside dans le fait que l'enfant utilise un [a] dans cette position alors qu'il tâtonne par ailleurs sur la forme de l'auxiliaire.

### 8.6.3. Problèmes d'interprétation liés au genre

Certaines formes de transition sont utilisées par l'enfant dans des contextes renvoyant aussi bien à du masculin qu'à du féminin.

Exemple : Thibaut, C1, (2 ;4 ;21), T51 : « [ve] {=/fait, F, il fait/} dodo [vɥi] »  
Thibaut, C2, (2 ;5 ;4), T70 : « [efefe] {= qu'est-ce qu'il fait} [saja] ».

Dans cet exemple, [vɥi] semble renvoyer aux pronoms toniques « lui » et « elle » et [saja] peut renvoyer aussi bien à « celui-là » qu'à « celle-là ».

Bien que ces éléments ne soient pas l'objet de notre analyse, nous avons tout de même réfléchi à leur notation afin de ne pas sur-interpréter le langage de l'enfant. En effet, l'interprétation des pronoms toniques est, dans certains cas, directement liée à celle des pronoms clitiques du même énoncé. En outre, cette non distinction du genre peut illustrer la non maîtrise soit du genre du nom, soit de la forme elle-même. Ainsi, nous avons préféré rester prudente dans leur interprétation. Nous avons choisi de faire apparaître les différentes interprétations possibles.

Exemples :  
Thibaut, C1, (2 ;4 ;21), T51 : « [ve] {=/fait, F, il fait/} dodo [vɥi] {= F, /elle, lui/} » ;  
Thibaut, C2, (2 ;5 ;4), T70 : « [efefe] {= qu'est-ce qu'il fait} [saja] {= F, /celui-là, celle-là/} ».

Pour d'autres expressions, l'enfant utilise des formes qui semblent être figées, peu importe le contexte où elles sont utilisées. Par exemple, Thibaut utilise les expressions [efefe], [afefe], [fefe] à la place de « qu'est-ce qu'il/elle fait ? ». Dans ce genre de cas, l'enfant ne semble pas attribuer de genre ou de nombre particulier à ces séquences. Dans l'interaction, elles sont interprétées par l'adulte avec le genre et le nombre qui conviennent. Etant donné le statut particulier que prennent ces structures dans le langage de l'enfant, nous ne les avons pas segmentées. Dans le cas de notre exemple, nous n'avons pas cherché à analyser le pronom contenu, qui ne semble pas être reconnu par l'enfant dans une telle séquence. Concernant leur interprétation, nous avons noté celle que l'adulte attribuait pendant l'interaction avec l'enfant.

Cela nous semble moins problématique que pour les pronoms toniques, car ces expressions ne renvoient directement aux éléments morphologiques que nous étudions, et les formes utilisées sont assez éloignées de celles de l'adulte.

#### **8.6.4. Problèmes liés à la similarité d'une forme de transition avec une forme standard**

Certaines formes utilisées par l'enfant sont problématiques à analyser car elles peuvent renvoyer à différents éléments : il peut s'agir soit d'une forme de transition, soit d'une forme standard du langage.

##### **8.6.4.1. La forme [v2] chez Thibaut : une forme du verbe « vouloir » ?**

Pour certains formes, le contexte et cotexte aide à déterminer leur nature de façon assez certaine. Par exemple, Thibaut, dans la plupart de ses échanges avec l'adulte, utilise une forme [v2]. Notre objectif est alors de savoir si cette forme peut être considérée comme une version du verbe « vouloir ». Après l'observation des cotextes d'apparition, deux cas de figure se sont présentés.

Lorsque cette forme est seule ou suivie d'un infinitif ou d'un syntagme nominal, et nous avons considéré qu'il s'agissait de la forme à la première ou troisième personne de l'indicatif présent du verbe « vouloir », précédée alors d'une omission (en tenant compte également de la signification possible de la verbalisation de l'enfant).

Exemple : Thibaut, C4, (2 ;6 ;0), T1 : « veux regarder avec Tiph ».

Mais dans la mesure où l'interprétation de cette forme devenait problématique, notamment à cause d'un contexte inapproprié pour une interprétation en « vouloir », nous l'avons considérée comme une forme de transition, et l'avons alors interprétée à l'aide du contexte.

Exemple : Thibaut, C10, (2 ;8 ;11) :

T183 : « [v2] {= F, je} sais pas »

T188 : « non [v2] {= F, j'ai} pas caressé [e] {= F, c'est} trop loin »

#### 8.6.4.2. [va] et [ve] : formes du verbe « aller » ou formes de transition ?

Pour d'autres formes, il est plus difficile de choisir entre le statut de forme de transition ou de forme finale. Nous trouvons ainsi, chez Thibaut, tout un ensemble de formes pouvant s'apparenter à des tâtonnements sur le verbe « aller » mais ne pouvant être interprétées comme tel dans tous les contextes : [ve], [va], [eve], [eva]. Nous avons alors observé dans plusieurs corpus (corpus 1 à 10) les différents cotextes dans lesquels ces formes apparaissaient, afin d'étudier leur paradigme et fonctionnement<sup>1</sup>. Cela nous a permis de déterminer la façon de les transcrire et de les considérer.

Liste des cotextes :

[ve] + locatif (ex : « [ve] chez maman »)

[ve] + participe passé révolu (ex : « [ve] fini »)

[ve] + adverbe (ex : « [ve] vite »)

[ve] + infinitif (ex : « [ve] partir »)

[ve] + verbe d'action au présent (1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> personnes) (ex : « [ve] chante »)

[va] + adjectif (ex : « [va] pas content »)

[va] + participe passé révolu (ex : « [va] fini »)

[va] + nom (ex : « [va] ballon »)

[va] + infinitif (ex : « [va] partir »)

[va] + verbe d'action au présent (1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> personne) (ex : « [va] danse »)

[eve] + adverbe (« [eve] vite » de façon presque exclusive)

[eve] + infinitif (ex : « [eve] partir »)

[eva] + adjectif (ex : « [eva] pas assis »)

[eva] + infinitif (ex : « [eva] partir »)

L'ensemble de ces cotextes illustre deux tâtonnements qui se chevauchent chez l'enfant : un sur la forme du groupe ou clitique sujet (suivi ou non d'un auxiliaire) et un sur la forme du verbe « aller ». Après analyse de ces cotextes, voici les décisions que nous avons prises :

---

<sup>1</sup> Cette méthode rejoint celle adoptée par Kilani-Schoch (1998b) pour tenter de déterminer la fonction remplie par les *fillers* devant verbe. Elle propose ainsi une observation, dans le corpus, des cotextes et des autres occurrences du *filler* mais aussi de l'élément qu'il accompagne pour déterminer l'interprétation la plus probable, soit comme pronom, soit comme un modal ou un semi-auxiliaire, avec certains cas ambigus où les deux interprétations sont possibles, en lien avec le caractère plurifonctionnel des *fillers*.

1) Nous avons décidé de segmenter les formes [eve] et [eva]. En effet, cet élément [e] se retrouve dans chacune d'elles mais également devant des verbes (ex : « [e] mange »). Nous avons alors considéré qu'il s'agissait d'une forme de transition utilisées en position de clitique sujet, d'autant que dans le cas de ces combinaisons, [ve] et [va] peuvent uniquement être interprétées comme des verbes/auxiliaires : [eve] + infinitif ou adverbe, [eva] + infinitif ou adjectif. L'interprétation de [e] a été donnée, quand cela était possible, par rapport au contexte (souvent « je » ou « il »).

Exemples : Thibaut, C1, (2 ;4 ;21), T260 : « [e] {= F, ils} [ve] {= vont} vite »  
Thibaut, C2, (2 ;5 ;4), T72 : « [e] {= F, il} [va] {= est} pas assis »  
Thibaut, C5, (2 ;6 ;17), T123 : « [e] {= F, il} va partir ».

2) Dans les cotextes et contextes où [va] peut être assimilée à la forme de deuxième ou troisième personne du verbe « aller » et [ve] à la forme de première personne : [va]/[ve] + infinitif, adverbe ou locatif, nous les avons notées en orthographe standard. Nous avons considéré une omission du sujet lorsque ces formes ne sont précédées d'aucun élément pouvant être sujet.

Exemples : Thibaut, C4, (2 ;6 ;0), T71 : « [ma] {= F, moi} aussi vais tout là-haut » ;  
Thibaut, C5, (2 ;6 ;17), T124 : « [e] {= F, il} va vite ».

3) Dans les cotextes et contextes où [va] peut être assimilée à des formes du verbe « aller » autre que celles des première et deuxième personnes, cette forme est notée en phonétique et suivie de deux interprétations possibles. Il peut en effet s'agir d'un simple tâtonnement sur « vais », ou d'une unité regroupant le clitique sujet et le verbe, et par conséquent d'une forme de transition.

Exemple : Thibaut, C18, (3 ;0 ;20), T11 : « moi [va] {= /vais, F, je vais/} raconter [e] =z= histoires ».

Dans les cas où cette forme [va] est précédée d'une forme de transition pouvant être considérée comme le clitique sujet, ou par un autre élément sujet, elle est suivie simplement de l'interprétation comme variante de « vais ».

Exemple : Thibaut, C28, (3 ;5 ;15), T8 : « je [va] {= vais} faire [a] {= F, un} chevalier ».



4) Dans certains cotextes et contextes, [ve] peut être considérée comme un tâtonnement sur les formes du verbe « aller », autres que celle de première personne : [ve] + locatif, [ve] + adverbe, [ve] + infinitif. Nous avons alors noté cette prononciation en phonétique. Nous avons proposé deux solutions pour son interprétation, comme pour [va]. En effet, cette forme peut être soit une simple variante de « va » soit une unité qui regroupe le clitique sujet et le verbe et donc une forme de transition.

Exemple : Thibaut, C1, (2 ;4 ;21), T9 : « [ve] {= /va, F, il va/} vite ».

Dans les cas où cette forme est précédée d'une forme de transition pouvant être interprétée comme en position de clitique sujet, ou par un autre élément sujet, nous avons simplement mis l'interprétation comme variante de « va ».

Exemple : Thibaut, C1, T272 : « [e] {= F, il} [ve] {= va} parti(r) là-bas ».

5) Dans les autres cotextes et contextes, nous avons considéré que [va] et [ve] renvoyaient à des formes de transition, avec plusieurs interprétations possibles :

- [va]/[ve] + *participe passé, adjectif* : l'interprétation la plus probable selon les contextes et cotextes est :

- un tâtonnement sur l'auxiliaire lorsqu'un sujet précède ces formes :

Exemple : Thibaut, C2, (2 ;5 ;4), T72 : « [e] {= F, il} [va] {= est} pas assis ».

- un tâtonnement sur le groupe sujet + auxiliaire quand aucun élément sujet ne précède ces formes :

Exemple : Thibaut, C1, (2 ;4 ;21), T242 : « [ve] {= F, elle a} fini ».

Dans ce cas où les formes [va] et [ve] ne sont pas précédées d'un sujet, nous ne proposons pas deux interprétations possibles comme nous l'avons fait lorsqu'elles étaient équivalentes au verbe « aller » (voir ci-dessus). Ainsi, nous ne présentons pas une interprétation comme auxiliaire et une comme sujet suivi d'auxiliaire. En effet, ces formes sont très différentes de la forme de l'auxiliaire-cible. Il est vrai que dans le cas où ces formes

sont équivalentes à « aller » et qu'elles sont précédées d'un sujet, nous les avons considérées comme un tâtonnement sur la forme du verbe. Pour les cas qui nous intéressent ici, il nous semble difficile de pouvoir considérer qu'il s'agit d'une forme d'appropriation des auxiliaires. Nous pouvons supposer que pour l'enfant, le groupe sujet suivi de auxiliaire constitue une seule unité, d'autant qu'à l'oral ces deux éléments sont très liés. Cela semble se confirmer avec les deux exemples suivants :

Exemples : Thibaut, C11, (2 ;9 ;4), T1 : « [va] {= F, tu as} oublié ça »  
T12 : « attends [ve] {= F, j'ai} oublié [a] {= F, un} truc ».

Dans ces exemples, nous n'avons pas considéré [va] et [ve] comme pouvant être juste un tâtonnement sur l'auxiliaire, non accompagné du pronom sujet. En effet, à l'oral, nous entendons des groupes de sons très liés : pour « tu as », nous entendons [ta] et pour « j'ai », [Ze]. Il nous paraît alors difficile d'envisager que l'enfant soit simplement en train de tâtonner sur la voyelle de ces groupes. Toutefois, lorsque l'enfant produit un élément supplémentaire devant ces formes, il est possible que cela illustre un début de repérage de deux éléments distincts.

Exemple : Thibaut, C1, (2 ;4 ;21) T272 : « [e] {= F, il} [ve] {= va} parti(r) là-bas ».

- [ve]/[va] + *verbe/auxiliaire au présent* : ce cotexte conduit à une interprétation comme un pronom clitique sujet, le plus souvent de première ou troisième personne.

Exemples : Thibaut, C3, (2 ;5 ;16), T15 : « [va] {= F, il} danse »  
Thibaut, C4, (2 ;6 ;0), T46 : « oui là aussi [ve] {= F, il} coupe » ;

6) Dans des corpus plus avancés de Thibaut, nous avons parfois trouvé la forme [va] suivie d'un autre auxiliaire, en particulier dans la structure « avoir peur ».

Exemples : Thibaut, C9, (2 ;8 ;8), T17 : « moi [va] [a] peur »  
T18 : « moi [va] eu peur » ;

La question se pose de savoir s'il faut intégrer dans la forme de transition [va] l'auxiliaire qui suit. En effet, l'enfant ne connaît cette expression que sous la forme « avoir

peur », sous les formes souvent trouvées chez l'adulte : « j'ai peur », « j'ai eu peur », « tu as peur », « tu as eu peur ». On pourrait alors considérer que les deux forment une seule unité.

Dans la mesure où nous avons identifié un fonctionnement comme unité autonome de [va] dans les cas présentés ci-dessus, nous avons maintenu une représentation segmentée des deux éléments, avec une seule interprétation de [va] comme forme de transition dans la mesure où celui-ci peut être considéré comme suivi d'un participe passé. Nous avons également proposé, quand cela était nécessaire pour le deuxième auxiliaire, une notation en phonétique suivie d'une interprétation.

Exemples : Thibaut, C9, (2 ;8 ;8), T17 : « moi [va] {= F, j'ai} [a] {= eu} peur »  
T18 : « moi [va] {= F, j'ai} eu peur ».

Les tâtonnements sur ce deuxième auxiliaire pourraient être considérés comme des formes de transition. Néanmoins, notre analyse ne portant pas sur ces éléments et ces cas restant marginaux, nous avons décidé de ne pas les noter en tant que tels pour cette étude, et ainsi, de ne pas surcharger les transcriptions.

7) Confrontées à ces différentes formes [va] et [ve], nous nous sommes interrogées sur le fait de les segmenter en unités plus petites, et notamment lorsque nous avons commencé à trouver des formes [a] et [e] dans des cotextes appropriés d'auxiliaire, avec parfois aucun élément les précédant. Cela nous aurait alors amenée à considérer simplement [v] comme une forme de transition assimilable au clitique sujet. Nous avons préféré ne pas découper ces éléments en deux unités car il nous semblait alors être arbitraire et attribuer trop de connaissances à l'enfant. En outre, ce découpage aurait posé des problèmes par rapport au schéma de segmentation consonne-voyelle, privilégié en français.

Dans les cas où [a] et [e] étaient employées devant des verbes nécessitant un clitique sujet et un auxiliaire, nous avons noté les deux interprétations possibles : comme forme de transition regroupant un clitique sujet et un auxiliaire ou comme forme finale de l'auxiliaire (dans la mesure où ces formes sont phonétiquement proches de la forme de l'auxiliaire-cible).

Exemples : Thibaut, C4, (2 ;6 ;0), T149 : « [a] {= /ai, F, j'ai/} tou(r)né [a] {= F, la} page » ;  
Thibaut, C5, (2 ;6 ;17), T359 : « oh [e] {= /ai, F, j'ai/} tourné [a] {= F, la} page ».

### 8.6.5. Problèmes liés à la proximité phonétique d'une forme de transition avec une forme standard

Dans nos corpus, certaines formes produites par l'enfant sont assez proches phonétiquement de la forme standard produite par l'adulte. De ce fait, nous hésitons parfois quant à l'interprétation à leur donner : s'agit-il de forme de transition ou de forme finale avec une spécificité de prononciation ?

Ainsi, Sophie produit fréquemment une forme [s2] en lieu et place du verbe « vouloir ».

Exemple : Sophie, C16, (2 ;8 ;10), S7 : « [s2] [a] {= F, la} mettre ».

Il peut s'agir du verbe « vouloir » avec une prononciation de [s] à la place de [v]. En raison de cette proximité phonétique, nous pourrions décider de ne proposer qu'une seule interprétation qui serait celle du verbe « vouloir » conjugué, ce qui donnerait : [s2] {= veux}.

Néanmoins, dans ce même corpus, 16, nous trouvons [s2] en position de sujet du verbe « vouloir ».

Exemple : Sophie, C16, (2 ;8 ;10), S19 : moi aussi [s2] veux [dade] {= regarder} le liv(re).

Dans le cas présent, le [s2] est clairement interprétable comme un clitique de première personne singulier et est donc une forme de transition que nous transcrivons comme suit : [s2] {= F, je}.

Par conséquent, comment savoir de quelle forme il s'agit quand l'enfant utilise [s2] seul pour signifier « vouloir » ? Ce peut être uniquement le verbe, mais ce peut également être une unité regroupant « je » suivi de « veux ». Il nous semble difficile que dans ce cas [s2] soit interprétable uniquement par « je » dans la mesure où cela entraînerait une disparition du verbe. Ainsi, dans nos transcriptions, nous avons choisi de faire apparaître les deux interprétations possibles.

Exemple : Sophie, C16, 52 ;8 ;10), S7 : « [s2] {= /veux, F, je veux/} [a] {= F, la} mettre ».

Le même genre de situation se retrouve lorsque Sophie utilise [se] (ou parfois [ze]) pour le verbe « aller » mais également comme sujet d'autres verbes.

Exemples : Sophie, C14, (2 ;7 ;11), S1 : « attends [se] coupe »,  
S9 : « moi [se] mett(re) là »

En appliquant le même raisonnement que pour [s2], deux interprétations possibles sont proposées dans nos transcriptions, pour les cotextes et contextes où [se] semble renvoyer au verbe « aller » ; et une seule interprétation est proposée pour les cotextes où [se] semble renvoyer au sujet :

Exemples : Sophie, C14, (2 ;7 ;11), S1 : « attends [se] {= F, je} coupe »,  
S9 : « moi [se] {= /vais, F, je vais/} mett(re) là ».

Dans d'autres énoncés, Sophie utilise l'élément [se] dans des contextes où il est interprétable par le verbe « vouloir ».

Exemple : Sophie, C12, (2 ;6 ;15), S26 : « [se] ouvrir ».

Il nous semble difficile ici de considérer que ce [se] puisse être uniquement un tâtonnement sur une forme du verbe « vouloir » dans la mesure où aucune forme de ce verbe n'est proche phonétiquement de cet élément. Dans ce cas-là, nous ne proposons qu'une seule interprétation, comme forme de transition regroupant le clitique sujet et le verbe.

Exemple : Sophie, C12, (2 ;6 ;15), S26 : « [se] {= F, je veux} ouvrir ».

Nous rejoignons le même raisonnement que pour les formes [va] et [ve], trouvées chez Thibaut, qui reprennent un groupe clitique sujet suivi d'auxiliaire.

## Chapitre 9 : Méthodologie d'analyse des données

### 9.1. Méthodologie d'analyse de la production d'articles et de clitiques sujets en cours d'acquisition

Une première analyse consiste à rendre compte de l'évolution de la production d'articles et de clitiques sujets par l'enfant.

L'analyse s'appuiera sur le relevé, dans les transcriptions de chaque enregistrement, pour chaque enfant, des éléments présents devant les noms et les verbes dans le langage de l'enfant, à savoir : formes de transition, ou formes finales<sup>1</sup>, mais également les différents cas d'omissions non grammaticales<sup>2</sup>. Il s'agira d'observer l'évolution de ces trois configurations de groupes nominaux/verbaux utilisées par les enfants, sur la période étudiée, d'un point de vue quantitatif (par des calculs de fréquences d'apparition) et qualitatif (par l'observation de l'évolution des formes de transition). Le but est de parvenir à déterminer le schéma d'évolution qui conduit l'enfant à l'utilisation stabilisée de formes appropriées.

Le but n'est pas de comparer les enfants entre eux afin de dégager une évolution moyenne selon leur âge, ce qui au vu du nombre d'enfants n'aurait pas de sens. Notre objectif est d'observer comment chaque enfant évolue d'un corpus à l'autre et de le comparer à lui-même afin de dégager un premier schéma de la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets. Chaque enfant a été observé à des périodes d'âge différentes. Cette première analyse devrait nous permettre d'observer notamment l'influence du critère âge sur cette acquisition mais également le rythme d'acquisition afin de voir si des tendances générales peuvent être dégagées ou s'il n'y a que des mises en œuvre individuelles. Nous intégrerons ensuite cette mise à jour d'une évolution dans le langage de l'enfant à une analyse de l'interaction entre adulte et enfant (dont la méthodologie est présentée en 9.2.).

---

<sup>1</sup> Les formes de transition prises en compte dans le relevé sont celles se trouvant dans des positions où elles peuvent être interprétées comme des articles ou comme des clitiques sujets à l'aide du contexte et du cotexte. Se reporter au chapitre 8, sections 8.6.4. et 8.6.5. pour les formes dont l'interprétation a demandé une observation fine.

<sup>2</sup> Les omissions grammaticales, comme par exemple devant les verbes à l'impératif, n'ont pas été comptabilisées, ni chez l'enfant, ni chez l'adulte.

### **9.1.1. Problématique d'un codage systématique et cohérent des articles et des clitiques sujets**

Afin d'effectuer le relevé des trois configurations de groupes nominaux et verbaux dans le langage de chaque enfant, nous avons réfléchi à une méthode la plus fiable et la plus pertinente possible.

#### **9.1.1.1. Problèmes d'un relevé manuel ou via un concordancier**

Une première solution était de relever manuellement, dans chaque transcription, les omissions, formes de transition et formes finales et d'effectuer un comptage. Cela apparaît immédiatement très coûteux en temps et laisse envisager un certain nombre d'erreurs et d'éléments non repérés. Le problème majeur de cette technique est qu'elle ne permet pas de retour sur le relevé effectué. Ainsi, en cas de doute sur la prise en compte d'un élément en particulier, elle impose d'effectuer une nouvelle fois le relevé dans son intégralité, ce qui constitue une difficulté pour les vérifications.

Nous avons fait le choix d'étiqueter les formes de transition {F} dans les transcriptions. Nous pouvions donc envisager l'utilisation d'un concordancier (tel Antconc ou Context) afin d'extraire les différentes formes utilisées par l'enfant. Il s'agissait d'effectuer des requêtes dans chaque corpus, soit pour l'étiquette F, soit pour la forme finale visée. Cette procédure a permis d'obtenir le nombre de formes utilisées par l'enfant et leurs cotextes dans chaque corpus.

Un premier problème s'est alors posé pour les formes finales. Il s'agissait de dissocier les productions de l'enfant et celles de l'adulte. En effet, le concordancier affiche toutes les formes présentes dans le document interrogé et nous n'avons pas trouvé de moyen de lui faire distinguer l'adulte et l'enfant.

Le deuxième problème posé par cette technique était qu'il fallait connaître la cible puisqu'il fallait la saisir pour la requête. Cela impliquait de repérer auparavant les différentes formes de transition utilisées par l'enfant dans chacun des corpus, ce qui augmentait le risque d'erreur. Il suffisait ainsi de ne pas repérer une forme pour ne pas en faire la requête et manquer un certain nombre d'éléments utilisés par l'enfant. Cette méthode du concordancier impliquait de savoir à l'avance exactement ce que l'on recherchait, ce qui n'était pas le cas

pour notre relevé. Cela demandait également pour les formes finales de faire les requêtes une par une, une forme après l'autre, ce qui est assez coûteux en temps.

En outre, nous avons fait le choix de ne pas étiqueter les omissions dans nos transcriptions. Aucune requête n'était donc possible pour les extraire du corpus, ce qui ramène à un relevé manuel.

Nous avons donc mis de côté l'utilisation d'un concordancier pour nos relevés.

### **9.1.1.2. Choix de l'utilisation d'une grille de codage**

Pour ce relevé, nous avons besoin d'une technique nous permettant d'extraire les omissions, formes de transition de façon fiable, d'avoir accès à tout moment aux éléments pris en compte pour vérification et/ou nouveau relevé, et d'effectuer des requêtes précises. Notre participation au groupe de travail Anaphore<sup>1</sup> nous a orientées vers l'utilisation d'une grille de codage, effectuée avec un tableur (Microsoft Excel 2007). Il s'agit d'entrer chaque corpus dans un fichier Excel, en mettant un énoncé par ligne, alternant ainsi les lignes pour l'adulte et pour l'enfant. Chaque colonne permet ensuite de coder les éléments observés avec les informations nécessaires à l'étude, la première colonne étant réservée au numéro des énoncés et la deuxième aux énoncés<sup>2</sup>. Dans un premier temps, nous avons codé uniquement les productions de l'enfant, nous présenterons plus loin les modalités de codage de l'adulte.

Afin d'avoir accès rapidement à certaines informations, nous avons intégré les colonnes suivantes :

- **1.** Élément observé : présente la partie de l'énoncé qui est observée.

- **2.** Type : indique le nom-type (nu de toutes marques flexionnelles) ou le verbe-type (à l'infinitif) auquel renvoie l'élément observé. Cette colonne permet d'extraire par exemple tous les cotextes où un même nom ou verbe a été utilisé et sous quelle forme, ce qui permet de voir si pour le même nom ou verbe un paradigme de déterminants ou pronoms se développe.

---

<sup>1</sup> Ce groupe de travail est animé par Anne Salazar-Orvig, voir Salazar et al., 2006 et 2010a et b.

<sup>2</sup> Un extrait d'une de ces grilles est présentée en annexe.



- **3.** Catégorie grammaticale de l'élément observé : nom ou verbe. Cette distinction est liée directement aux catégories traditionnelles de la langue adulte. Nous sommes conscientes du fait que cette classification est arbitraire et peut ne pas correspondre aux distinctions faites par l'enfant (François, 1986). Néanmoins, il s'agit de nous repérer plus facilement dans les différents types d'éléments produits par l'enfant ; éléments qui dans le langage de l'adulte, celui devant être atteint par l'enfant, ne sont pas précédés du même type d'unités grammaticales.

- **4.** Forme utilisée devant l'élément observé : omission (O), forme de transition (FT) ou forme finale (FF)<sup>1</sup>, avec une précision pour les formes finales concernant leur statut, à savoir déterminant (FFD) ou pronom clitique sujet (FFP)<sup>2</sup>, ou FFouFT, pour les formes devant les noms ou les verbes dont l'interprétation est ambiguë, pouvant être soit des formes d'un nom/verbe avec omission de l'article ou du clitique sujet, soit des formes de transition (ex. : Thibaut, C4, (2 ;6 ;0), T63 : « [e] {= /est, F, il est/} où »).

- **5.** Formes utilisées devant l'élément observé : en phonétique pour les formes de transition et en orthographe pour les formes finales, la case reste vide pour les omissions.

Cette technique permet de coder l'ensemble des éléments étudiés dans les productions de l'enfant. Une fois les différentes colonnes renseignées, il suffit de poser des filtres et d'extraire à l'aide du logiciel les informations nécessaires. Cela permet par exemple d'obtenir de façon très rapide le nombre de noms, de verbes et le nombre d'omissions, de formes de transition et de formes finales devant chacun d'eux.

Nous avons également renseigné des informations plus précises pour chacune des deux catégories grammaticales nom et verbe :

- **6.** Genre du nom-type : masculin (« masc »), féminin (« fem »). Nous prenons en compte le genre attribué au nom-type dans la langue adulte. Néanmoins, dans certains cas, nous ne pouvons pas déterminer le genre du nom, et le codons alors comme indéterminable

---

<sup>1</sup> Sont prises en compte uniquement les formes de transition pouvant être assimilée à un article ou à un clitique sujet ; nous déterminons cela en fonction du cotexte et du contexte général de production, qui oriente vers la fonction que semble remplir la forme de transition devant le nom ou devant le verbe.

<sup>2</sup> Pour plus de détails sur les définitions de ces trois formes et sur les choix réalisés pour certains éléments, se référer aux définitions proposées dans le chapitre 6 et aux choix de transcription dans le chapitre 8.

(« indec »), comme par exemple pour certains mots tronqués ou amorces de noms non reconnaissables, précédés d'une forme de transition (ex. : Thibaut, C16, (2 ;11 ;27), T107 : « ça c'est [e] {= F, les} **p-** euh [e] {= F, les} chaussures\ ») ; pour les mots inventés par l'enfant (ex. : Pauline, C28, (2 ;2 ;15), P23 : « [e] deux [**wE**] ») ; ou encore pour les mots renvoyant à des noms dont le genre est difficile à identifier avec certitude (ex. : Thibaut, C21, (3 ;1 ;4), T21 : « je trouve pas des **autres** »). Dans ce dernier exemple, il est impossible dans le contexte de savoir à quel référent « des autres » renvoie et d'identifier alors le genre du nom utilisé par l'enfant.

- 7. Nombre des référents désignés par le nom : unique, multiple, collectif (ex. : des lunettes), indénombrable (ex. : du pain), indécidable. Nous avons choisi de ne pas utiliser les notions de singulier et de pluriel qui sont des propriétés du nom. Nous déterminons ainsi le nombre du référent et pas le nombre afférent au nom lui-même. La détermination du nombre du référent est faite par rapport au contexte et à la situation. En effet, lorsque l'enfant produit des omissions ou des formes de transition, il n'est pas possible de se baser sur l'article qui précède. Néanmoins, dans certains cas de figure, il n'est pas possible de déterminer le nombre du référent en lien notamment avec la difficulté à identifier précisément ce dernier, comme pour un élément mal entendu pour la transcription, ou un référent nouveau introduit par l'enfant pouvant admettre les deux options de quantification. Ainsi, dans l'exemple suivant, il est difficile de déterminer si l'enfant évoque un ou plusieurs pistolets :

Exemple : Thibaut, C17, (3 ;0 ;6), T5 : « [...] et [a] {= F, la} police i(l)s font des p- et [a] {= F, la} police il a **pistolet** [pu] {= F, pour} chasser [e] {= F, les} méchants\ »

Dans l'exemple ci-dessous, il est également difficile de déterminer le nombre de référents désignés par l'enfant :

Exemple : Pauline, C25, (2 ;0 ;29), P89 : « [e] chien(s) »

En effet, deux chiens sont représentés sur une image mais à deux endroits séparés : l'enfant désigne-t-il les deux chiens ou un seul ?

Dans ces deux colonnes, nous avons codé le genre par rapport au nom puis le nombre par rapport au référent. Ce choix dans la différence de traitement des deux est lié directement au fait que si le nombre peut être déterminé le plus souvent par rapport à la réalité, ce n'est

pas le cas du genre. En outre, des problèmes de correspondance entre le nombre grammatical et le nombre des référents se posent dans certains cas. Pour des raisons pratiques, nous avons donc privilégié de coder le nombre des référents, qui implique l'utilisation d'un article en conséquence, avec un nombre grammatical correspondant.

- **8. défini/indéfini** : l'information codée dans cette colonne ne dépend pas de la forme finale ou de l'interprétation intuitive de la forme de transition dans le contexte. Ainsi, nous nous appuyons dans la mesure du possible sur la situation, sur le contexte afin de déterminer si le référent est :

- déjà mentionné ou pas
- présent ou absent de la situation d'énonciation
- sous l'attention des locuteurs
- connu / inconnu

Notre première approche a été de faire une colonne pour chacun de ces cas de figure. Néanmoins, il n'est pas pertinent pour notre étude de savoir dans lequel de ces cas l'enfant se situe. En effet, ces aspects ressortent plutôt de la pragmatique quand nous nous intéressons principalement à l'évolution des formes<sup>1</sup>. Il s'agit pour nous de savoir si dans tel contexte, la forme utilisée par l'enfant doit plutôt être considérée comme renvoyant à du défini ou à de l'indéfini, qui est une distinction que l'enfant doit acquérir et qui entraîne l'utilisation de formes différentes.

Ainsi, nous avons décidé de regrouper ces critères et de coder les référents déjà mentionnés, présents, sous attention ou connus des interlocuteurs comme « défini » (c'est-à-dire dont l'élément antéposé au nom renvoie à du défini), et les référents non mentionnés antérieurement, absents, pas sous attention ou inconnus comme « indéfinis ».

Dans certains cas, nous ne pouvons pas déterminer cette information faute d'un contexte suffisant, et codons alors indécidable (« indec »). Cela a été souvent le cas dans les premiers corpus de Pauline où un certain nombre d'énoncés n'était constitué que d'un nom seul ou précédé d'une forme de transition, comme dans le corpus 16, P115 : « [e] fille [e] chapeau ». Dans cet exemple, ni le contexte situationnel, ni le cotexte linguistique ne permet de savoir s'il s'agit de défini ou d'indéfini.

---

<sup>1</sup> Pour des études prenant en compte ces différenciations, voir Salazar-Orvig et al., 2006 et 2010a et b.

- **13.** Type de verbe : les catégories proposées traditionnellement pour les différents types de verbes ne sont pas homogènes dans la mesure où les classifications sont réalisées à partir de différents aspects, syntaxiques ou sémantiques. Dans la mesure où ces distinctions ne nous serviront qu'à distinguer la nature des clitiques sujets, nous avons fait le choix de ne différencier qu'entre :

- verbes personnels comme « manger » par exemple, qui peuvent être accompagnés par l'ensemble des clitiques sujets ;

- verbes impersonnels comme « pleuvoir » ou « falloir », ne pouvant être utilisés qu'avec le pronom de troisième personne masculin singulier et pour lesquels ce pronom ne renvoie à aucun référent ;

- constructions présentatives comme « il y a » ou « c'est ». Nous verrons dans nos analyses comment la prise en compte des constructions présentatives peut influencer les observations sur les clitiques sujets. Cette colonne nous permettra ainsi de les isoler de nos relevés.

Dans certains cas, nous avons codé indéfinissable, notamment pour les verbes inventés par l'enfant (ex. : Pauline, C25, (2 ;0 ;29), P80 : « i(l) [tOp] {= ?}. »)

- **14.** Temps du verbe : pour cette information, nous avons fait le choix de ne pas entrer dans le détail de la conjugaison du français. D'une part, les différents temps, dont seulement quelques-uns sont présents dans nos données, ne sont pas des catégorisations connues de l'enfant de trois ans. D'autre part, il semble parfois très difficile d'identifier avec certitude et précision le temps verbal utilisé par l'enfant, notamment quand la forme n'est pas standard. Ainsi, nous avons décidé de distinguer simplement entre trois valeurs temporelles, à savoir passé, en cours, à venir.

Dans le cas où l'enfant produit une structure « pronom + auxiliaire + participe passé », il nous faudra déterminer :

- s'il s'agit d'une action passée où le temps du verbe est assimilable à du passé composé (ex. : « il a mangé » : passé) ;

- s'il s'agit d'un passif, le temps est déterminé par celui de l'auxiliaire (ex. : « il est déchiré » : en cours) (Benveniste, 1974 [2005], p.186-187).

Il en va de même pour les structures composées de « aller + verbe à l'infinitif » avec « aller » au présent de l'indicatif<sup>1</sup>. Le type de verbe est déterminé par celui du verbe à l'infinitif et la valeur de temps est alors codée comme « à venir ». Dans ces cas, « aller » est considéré comme un auxiliaire exprimant la modalité temporelle (voir Benveniste, 2005 [1974], p.193).

Un problème se pose néanmoins pour les cas où le temps se construit avec l'auxiliaire « être » comme dans « il est tombé ». En effet, si nous suivons la logique décrite ci-dessus, il convient de coder « il est tombé » comme « passé » et « il est déchiré » comme « en cours ». Le problème est de savoir si lorsque l'enfant utilise « il est tombé », cela fait réellement référence à une action passée ou s'il évoque simplement un état en cours d'une action accomplie au même titre que dans « il est déchiré ». Sabeau-Jouannet (1977) constate que jusqu'à 2 ans 6 mois, l'enfant n'exprime pas de notion de temporalité dans ces expressions s'assimilant à du passé composé mais reste ancré dans la situation du moment de l'énonciation. Elle ajoute qu'il en va de même avec les structures composées du verbe aller suivi d'un verbe à l'infinitif, quand elles sont produites en même temps que l'enfant réalise l'action (et qu'il est alors lui-même le sujet).

Cela nous laisse deux options :

- soit nous codons le temps réel du verbe, identique à celui de la langue de l'adulte,
- soit nous codons le temps pour l'enfant, ce qui demande une étude du contexte pour savoir quelle valeur temporelle l'enfant utilise dans les énoncés comme « il est tombé ».

La question à se poser est donc de savoir s'il faut différencier entre « il est tombé » et « il est déchiré ». Nous reconnaissons que les énoncés du type « il est tombé » peuvent renvoyer à un état actuel résultant d'une action passée comme pour « il est déchiré », paraphrasables par « être au sol » ou de « être déchiré ». Ces expressions illustrent toutes deux une action que l'enfant ne perçoit pas dans la situation mais qui a déjà été ou va être réalisée. Néanmoins, « il est tombé » renvoie à une action dont l'agent est la même personne que celle à qui s'applique l'état d'être tombé ; ce « il » est celui qui est affecté par l'état mais également celui qui a réalisé l'action. Pour « il est déchiré », l'enfant décrit un état de quelque chose qui ne peut pas être identifié comme l'agent de l'action. Ainsi, un changement du type : il est tombé -> il tombe / il est déchiré -> il déchire, qu'on pourrait supposer chez l'enfant par raisonnement symétrique, semble impossible puisqu'entraînant un changement de sens total.

---

<sup>1</sup> Nous n'avons pas relevé dans nos corpus de cas où « aller » apparaît à l'imparfait devant un verbe à l'infinitif.

Il nous semble donc important de garder cette différence dans notre codage et de coder les groupes verbaux du type « il est tombé » avec le temps réel du verbe, c'est-à-dire comme du passé et de définir alors le type du verbe par rapport à celui du participe passé (ici : personnel).

En outre, considérer « il est tombé » de façon identique à « il est déchiré » de considérer que « il est tombé » renvoie à un état. Bien que cela puisse avoir comme signification un état en cours pour l'enfant, les énoncés du type « il est tombé » passent dans la temporalité et dans l'action à un certain moment du développement langagier de l'enfant. Sabeau-Jouannet (1977), en observant les contextes d'utilisation des différentes formes verbales, situe ainsi vers 2 ans 6 mois l'apparition de l'opposition actuel/non-actuel dans le langage de l'enfant et vers 3 ans l'opposition entre antériorité et postériorité. Le problème est que les contextes que nous avons ne permettent pas de déterminer avec certitude le moment où l'enfant évoque de la temporalité.

Nous avons donc fait le choix de nous baser sur le temps formel du verbe, tout en ne recourant pas aux temps de la conjugaison standard pour les raisons évoquées plus haut.

Exemples : Pauline, C25, (2 ;0 ;29) :

P81 : « [e] tombé » : personnel – accompli

P116 : « il est caché » : personnel – en cours.

Ainsi, plus qu'au temps grammatical du verbe, nous renvoyons à la temporalité, à l'époque (passée, actuelle ou à venir) du procès désigné par le verbe, au moment où il a eu lieu/ a lieu/ aura lieu. Ce codage ne sert pas à réaliser une étude détaillée sur la temporalité chez l'enfant, il s'agit juste d'un indicateur permettant d'évaluer l'influence de la taille du verbe et celle du moment de l'action sur l'acquisition des clitiques sujets. Cela révélera peut-être que jusqu'à un certain moment, il n'y a pas de différence entre les verbes d'état en cours et les accomplis construits avec « être », permettant éventuellement l'hypothèse d'une similarité de signification pour l'enfant.

Nous verrons avec le codage de nos données que la majorité des verbes produits par l'enfant ont comme valeur temporelle « en cours ». Cette information ne sera par conséquent pas exploitée pour le moment dans cette étude.

- **15.** Numéro de la personne : 1 pour première personne, 2 pour deuxième personne et 3 pour troisième personne ;

- 16. Nombre de la personne : singulier, pluriel ou indéterminé.

Ces deux informations sont déterminées, dans le cas des omissions, en fonction du contexte situationnel et/ou linguistique, et dans les cas de formes de transition, en fonction du référent auquel la forme renvoie. Il s'agit bien du nombre de la personne et pas du nombre de référents comme c'était le cas pour les noms.

- 17. Genre de la personne : masculin, féminin, indéterminé ou indécidable. Pour les cas où l'omission, la forme de transition ou la forme finale renvoie à un référent désigné par un clitique sujet à la troisième personne, le genre attribué est celui du nom par lequel ce référent est habituellement désigné (également porté par le pronom). Concernant les éléments désignés par des clitiques sujets de première ou de deuxième personne (ou au pronom « on » équivalant à de la première personne du pluriel), nous nous basons sur le référent désigné dans le contexte pour attribuer le genre. Ainsi, lorsque Pauline dit « je sais pas », nous attribuons le genre féminin au pronom « je » ; et lorsque Thibaut dit « on joue » en parlant de lui et de nous-même, nous attribuons le genre masculin au pronom « on », celui-ci l'emportant sur le féminin.

Pour les verbes impersonnels précédés du clitique de troisième personne « il » et pour les verbes « présentatif » comme « il y a », nous codons le genre de la personne comme indéterminé (« indet ») dans la mesure où ces clitiques sujets ne renvoient à aucun référent. Le « il » de « il y a » n'est alors pas considéré comme un clitique à part entière (avec un genre propre), mais comme une partie indissociable d'une expression verbale.

Exemples : Sophie, C11, (2 ;6 ;1), S129 : « [e] {= F, il} pleut » : 3 – singulier – indéterminé.  
Sophie, C3, (2 ;2 ;8), S4 : « c'est [ajil] {= crocodile} » : 3 – singulier – indéterminé.  
Sophie, C11, (2 ;6 ;1), S111 : « [ea] {= F, il y a} [e] {= F, les} s- éléphants » : 3 – singulier – indéterminé.

Nous avons également codé le genre comme indéterminé dans les cas de « on/nous » générique, que nous n'avons trouvé que rarement dans nos corpus (ex. : Sophie, C24, (3 ;0 ;15), S75 : « on f- **on** tire la chasse d'eau et p(u)is on- **on** lève la culotte »

Dans certains cas, comme pour les noms, il n'est pas possible de déterminer le genre du nom lié au clitique sujet, comme par exemple dans le cas où dans les cas où le « nous » reprend un « nous » d'un texte lu dans lequel le référent et donc le nom associé n'est pas

clairement identifiable, ou encore dans certains cas de l'omission du clitique sujet (ex. : Sophie, C17, (2 ;8 ;22), S47 : « oui fait des bulles\ »). Dans ces cas où il est difficile d'identifier avec certitude le référent et donc le nom associé, nous codons alors le genre de la personne comme indécidable.

Le détail de ces différentes informations sur les noms et les verbes identifiés dans les énoncés de l'enfant fournit une idée précise des cotextes dans lesquels sont utilisées les omissions, formes de transition et formes finales. Cela permet également d'envisager une interprétation des formes de transition produites par l'enfant basée sur des critères objectifs d'utilisation en contexte, et de décrire l'intuition du linguiste. Enfin, le codage de ces caractéristiques peut permettre de répondre à des questions comme l'influence du type de verbe sur le développement des clitiques sujets ou encore l'influence du genre du nom sur l'acquisition des articles.

L'utilisation de cette méthode par grille s'est avérée la plus adéquate pour notre étude. Dans un premier temps, elle permet de coder les éléments un par un, énoncé par énoncé et de garder ainsi une trace des éléments relevés. Cela permet un retour sur le codage de chaque corpus, de vérifier les éléments pris en compte pour chaque enfant et de s'assurer ainsi d'une cohérence dans le relevé et le codage.

Cette grille permet en outre de coder le cotexte détaillé dans lequel chaque élément apparaît et ce de façon systématique et identique d'un corpus à l'autre, indiquant ainsi dans quels cotextes l'enfant utilise quels éléments.

Pour les différentes colonnes de la grille où cela était nécessaire, nous avons fait des listes déroulantes de choix entre les différentes possibilités afin de nous assurer d'un codage uniforme d'un corpus à l'autre.

Dans un deuxième temps, cette technique permet d'extraire très rapidement les informations nécessaires à certains moments de l'étude, comme le nombre d'omissions, de formes de transition et de formes finales, devant les noms et les verbes. Le système de filtres du logiciel permet d'extraire des informations sur des cotextes précis. Par exemple, il est possible d'afficher tous les verbes à la troisième personne et de regarder à l'aide du filtrage comment ils sont répartis numériquement entre les omissions, formes de transition et formes finales. Cela devrait permettre de pouvoir établir l'état des productions d'articles et de clitiques sujets de l'enfant à un moment donné et d'observer son évolution d'un corpus à l'autre.

En outre, en cas d'erreur ou d'omission, l'utilisation de la grille permet une correction rapide ou l'ajout d'informations pour un élément. Par exemple, une forme, non considérée au



début du codage comme forme de transition et finalement considérée comme telle, peut être recodée rapidement en faisant pour chaque corpus une requête pour n'extraire que cette forme et recoder ainsi élément par élément.

Enfin, le dernier avantage de cette technique est que la grille est évolutive, il est toujours possible de rajouter des colonnes avec de nouvelles informations à ressortir du corpus. Après avoir établi ces colonnes de codage pour l'étude de l'évolution de l'enfant, nous compléterons les grilles pour une partie de l'étude de l'interaction adulte-enfant en codant les productions de l'adulte et en ajoutant notamment des colonnes spécifiant le type de reprises effectuées par l'enfant et par l'adulte, immédiate ou différée. Ces codages seront présentés en 9.2 dans la partie de présentation de l'analyse de l'interaction adulte-enfant.

### **9.1.1.3. Sélection des données à coder dans la grille**

Afin de réaliser l'analyse de l'évolution de la production des articles et des clitiques sujets chez les quatre enfants, nous avons disposé les corpus de chacun des enfants dans les grilles décrites ci-dessus. Nous avons constaté que pour un même enfant, le nombre de tours de parole d'un corpus à l'autre pouvait parfois passer du simple au double, comme par exemple pour Thibaut, entre les corpus C27 avec 140 tours de parole et C28 avec 283 tours de parole de l'enfant (pour des temps d'enregistrement quasiment identiques : 28 minutes pour C27 et 31 minutes pour C28).

Il nous a semblé problématique de nous baser sur une quantité de tours de parole aussi différente et nous nous sommes demandé s'il ne serait pas plus pertinent de travailler sur une sélection de données.

Deux options ont alors été envisagées : effectuer une sélection par une durée égale de temps d'enregistrement ou par un nombre égal de tours de parole. La sélection par le temps d'enregistrement ne s'avère pas pertinente puisque comme nous l'avons vu ci-dessus, le nombre de tours de parole pour un temps d'enregistrement presque identique peut doubler.

Nous avons alors fait le choix de ne coder qu'un nombre limité de tours de parole. Il se pose alors la question de la quantité à considérer comme significative de l'ensemble du corpus. Afin de ne pas orienter notre sélection, nous avons décidé de coder les premiers tours de parole du corpus, plutôt que de délimiter des séquences particulières de ce dernier. Quant à la quantité, nous avons choisi de coder 130 tours de parole. Ce choix s'est réalisé en deux temps.

Dans un premier temps, nous avons codé l'intégralité du corpus 1 de Thibaut (288 tours de parole) et du corpus 3 de Gaëtan (176 tours de parole). Puis, nous en avons extrait les informations quantitatives nécessaires à notre étude (fréquences d'apparition). Nous avons ensuite décidé de sélectionner une partie des tours de parole, en ne gardant que la moitié (145) pour Thibaut et 130 pour Gaëtan – dans la mesure où cela représente le minimum atteint par la quasi-totalité de ses corpus. Après en avoir extrait les mêmes informations que sur la totalité des données, nous avons constaté que les fréquences d'apparition étaient du même ordre de grandeur, laissant alors apparaître que cette sélection ne faussait pas les résultats. Nous présentons ci-dessous l'exemple des résultats obtenus pour Thibaut.

Tableau 11 : Fréquences d'apparition des différentes configurations de groupes nominaux et verbaux chez Thibaut dans le corpus 1 complet (288 tours de parole) et dans le corpus 1 réduit à 145 tours de parole.

	Forme	Corpus 1	Corpus 1 coupé
Devant nom et verbe	Omission	17,07%	20%
	Forme de transition	62,20%	57,14%
	Forme finale	1,22%	1,43%
	FFouFT	19,51%	21,43%
Devant nom	Omission	28%	34,38%
	Forme de transition	66,67%	53,13%
	Forme finale	1,33%	3,13%
	FFouFT	4%	9,38%
Devant verbe	Omissions	7,87%	7,32%
	Forme de transition	58,43%	58,54%
	Forme finale	1,12%	2,44%
	FFouFT	32,58%	31,71%

Dans un deuxième temps, nous avons observé le nombre de tours de parole de chaque corpus de chaque enfant. Pour l'enfant dont les corpus étaient les plus courts en termes de nombre de tours de parole, Pauline, le maximum était de 173, suivis d'une dizaine de corpus entre 120 et 135 tours de parole. Afin de limiter les différences de données prises en compte pour l'analyse de chaque enfant, nous avons alors décidé de sélectionner pour chaque corpus les 130 premiers tours de parole de l'enregistrement. Ainsi, dans les cas où le corpus contient moins de 130 tours de parole, il est codé en intégralité, et dans le cas contraire, le codage s'arrête au tour de parole numéro 130 de l'enfant.

Bien que cette sélection se soit avérée utile pour l'étude de l'évolution de l'enfant et une partie de l'étude de l'interaction, nous avons observé les corpus dans leur intégralité pour l'étude qualitative des modalités de l'interaction adulte-enfant.

#### **9.1.1.4. Codage des éléments produits par l'enfant dans les grilles**

Une fois chaque corpus entré dans une grille, nous avons procédé au codage des différents éléments, à savoir pour chaque nom ou verbe produit par l'enfant, la forme de l'élément le précédant : omission, forme de transition ou forme finale, et les différentes autres informations mentionnées plus haut. Néanmoins, la confrontation aux données nous a conduite à prendre des décisions de codage pour certains cas particuliers.

Notre étude porte sur l'acquisition des articles et des clitiques sujets. Ainsi, nous n'avons codé dans les grilles que les éléments pouvant être rapprochés de ces deux catégories. Certains éléments, pourtant étiquetés F dans nos transcriptions, comme les prépositions par exemple, n'ont pas été relevés pour le codage.

C'est également le cas de la forme « de » utilisée pour exprimer le type d'un nom (ex. : « voiture de course »). Néanmoins, lorsque « de » (ou une forme de transition lui correspondant) est utilisé comme un élément de l'article partitif devant un nom massif, il a été codé et compté dans l'analyse.

D'autres éléments, étiquetés F dans les transcriptions, ont eux été codés mais pas comptabilisés pour l'analyse. Ainsi, nous avons codé les déterminants possessifs et démonstratifs (« FFposs » et « FFdem ») et les formes de transition s'y rapportant (« FTposs » et « FTdem »). Cette indication est utile pour étudier les reprises d'un même nom, ou encore son introduction dans le corpus, par l'enfant ou par l'adulte, mais pas pour l'étude de l'acquisition des articles.

##### **9.1.1.4.1. Similarité d'une forme de transition avec une forme standard**

Certains éléments devant nom ou verbe ont une forme phonétique qui s'apparente à une forme standard. Il est alors difficile de déterminer s'il s'agit d'une forme de transition ou d'une forme finale.

Une des premières causes d'hésitation est liée à l'interprétation que l'on peut faire de l'élément par rapport à la situation d'énonciation et au cotexte.

Exemple 1 : Gaëtan, C6, (1 ;8 ;10), G90 : « i(l) y a des poules .. i(l) y a [de] coq(s) »

Dans cette situation, l'enfant désigne une image où sont représentées plusieurs poules dans un poulailler et un seul coq dans une cage. Plusieurs interprétations sont envisageables pour cette forme [de] devant « coq ». Ainsi, il est possible que l'enfant produise ici une forme plurielle pour désigner un référent unique. Il se peut également que par continuation, il produise devant « coq » la même forme que devant « poule ». Dans ces deux cas, ce [de] serait une forme de transition. Mais il se peut également que l'enfant produise ici une suite de constructions présentatives et se situe dans un cas de catégorisation des référents qu'il voit, la forme plurielle « des » peut donc être utilisée et il s'agirait alors d'une forme finale, le nombre grammatical pouvant être dans cette situation différent du nombre de référents. Il pourrait également s'agir d'une difficulté lexicale et Gaëtan désignerait en fait d'autres poules sur l'illustration, et de nouveau, ce [de] serait une forme finale. Dans ce genre de cas, alors transcrit : [de] {= /des, F, un/}, nous avons préféré, comme pour la transcription, ne pas prendre de décision arbitraire, et nous codons alors l'élément « FFouFT » (forme finale ou forme de transition).

Exemple 2 : Gaëtan, C7, (1 ;8 ;24), G75 : « [e] la moto » ;

Dans cette situation, l'enfant décrit les éléments qu'il voit sur une image. Dans le cas présent, le [e] est-il à considérer comme équivalent au coordinateur « et » ou au présentatif « c'est », très souvent utilisé sous forme de transition [e] par cet enfant ? Ne pouvant pas déterminer de réponses par rapport au contexte, nous transcrivons [e] {= /et, F, c'est/}, et codons « FFouFT ».

D'autres cas codés « FFouFT » sont liés à l'interprétation de l'élément par rapport aux connaissances supposées de l'enfant. Nous avons indiqué dans nos choix de transcription un certain nombre de cas où il était difficile de savoir si l'élément produit par l'enfant était une forme standard précédée d'une omission, ou une forme de transition. Nous avons alors expliqué que pour leur transcription, nous donnerions les deux interprétations possibles. Nous

adoptons la même solution pour le codage, à savoir « FFouFT ». C'est le cas par exemple pour les éléments comme :

- [e] utilisé pour de la troisième personne du verbe « être » (ex. : Thibaut, C4, (2 ;6 ;0), T57 : « [e] où ballon »), transcrit [e] {= /est, F, il est/} et codé « FFouFT ».

- les tâtonnements sur la forme des verbes « aller », « faire », « vouloir » :

Exemples :

Thibaut, C1, (2 ;4 ;21), T9 : « [ve] vite » : transcrit [ve] {= /va, F, il va/}, codé « FFouFT » ;

Thibaut, C1, (2 ;4 ;21), T121 : « [ve] nuit » : transcrit [ve] {= /fait, F, il fait/}, codé « FFouFT » ;

Sophie, C7, (2 ;4 ;6), S11 : « [ze] ouvrir » : transcrit [ze] {= /vais, F, je vais/}, codé « FFouFT » ;

Sophie, C11, (2 ;6 ;1), S66 : « [s2] [dade] {= regarder} » : transcrit [s2] {= /veux, je veux/}, codé « FFouFT ».

Ces éléments codés FFouFT ont été pris en compte dans le comptage des différentes configurations de groupes nominaux ou verbaux produits par l'enfant, et représentent donc une quatrième catégorie d'éléments.

#### **9.1.1.4.2. Problèmes d'identification de l'élément précédant le nom ou le verbe**

Certains noms ou verbes produits par l'enfant ne sont pas pris en compte pour le codage. C'est notamment le cas lorsque ces derniers sont précédés de \*, qui signifie que l'enfant a prononcé quelque chose mais que cela n'est pas suffisamment audible pour la transcription (ex. : Gaëtan, C3, (1 ;6 ;29), G8 : « \*\*\* [kajaR] {= canard} »). Il en va de même pour les noms ou verbes précédés d'une suite de sons ininterprétable (ex. : Gaëtan, C3, (1 ;6 ;29), G71 : « [tawa] {= ?} vache »). Dans ces deux cas de figure, il est impossible de savoir si l'enfant a produit un élément pouvant être considéré comme une forme de transition ou une forme finale, ou s'il n'a rien produit devant le nom ou le verbe. Nous préférons donc ne pas les comptabiliser.

De la même façon, lorsque l'élément précédant le nom ou le verbe a plusieurs interprétations possibles, (hésitation entre différentes formes standard de nature différente), ce

dernier n'est pas pris en compte pour le codage. Cela entraînerait, comme pour les autres cas, un choix arbitraire.

Exemple : Gaëtan, C2, (1 ;6 ;15) :

- A47 hum ... {l'adulte regarde la suite du livre de l'enfant} qu'est-ce qu'i(l) y a d'autre\ . moi j'ai pas vu tout ce qu'i(l) y avait après le bain\ . i(l) y a le pyjama/ . le tee-shirt/ .  
G47 hum/ . [se] {=/ses, c'est/} bottes
- A48 ah oui ça c'est les bottes .. i(l) y a les bottes/ . les chaussures/ . le manteau/ . qu'est-ce qu'on met d'autre aux pieds\ . les chaussettes/ . le pull le bonnet/ . c'est quand i(l) fait froid on met le bonnet sur la tête  
hum  
G48 [se] {=/ses, c'est/} bottes

S'agit-il dans cet énoncé du déterminant possessif « ses » ou du présentatif « c'est » ? Cela est difficile à déterminer à partir du contexte situationnel, nous transcrivons donc [se] {=/ses, c'est/}, et ne codons pas l'élément, qui de ce fait n'est pas pris en compte dans l'analyse.

Cependant, lorsque l'élément est considéré comme forme de transition mais qu'il y a hésitation entre plusieurs interprétations, celui-ci est codé comme « FT » et comptabilisé pour l'analyse (ex. : Sophie, C7, (2 ;4 ;6), S15 : « c'est [2] {= F, /une, la/} souris »).

Dans le cas particulier du groupe [epa], souvent relevé chez les enfants enregistrés pour cette étude, pouvant être interprété comme « je ne sais pas », nous avons décidé de ne rien coder. En effet, ce regroupement de sons peut être assimilé à l'expression verbale souvent produite en français parlé sous la forme [Sepa]. Ainsi, dans la production [epa] de l'enfant, il est impossible de dire s'il omet le clitique sujet qui apparaît le plus souvent sous la forme [S] chez l'adulte, ou s'il tronque simplement le début de cette expression verbale, sans en distinguer les différents éléments. Dans la mesure où il est n'est pas possible de déterminer dans ce genre de cas si l'enfant omet le clitique sujet, ou encore produit une forme de transition, nous ne les prenons pas en compte dans le codage.

#### 9.1.1.4.3. Cas des présentatifs

Lors de nos transcriptions et du codage, nous avons constaté un nombre important de présentatifs « c'est » et « il y a » et de pronoms démonstratifs comme « ça » (ex. : « ça brûle »). Dans la mesure où nous ne codions que les pronoms clitiques sujets, la

question qui s'est posée était de savoir si nous devions coder ces éléments qui représentent une part importante du système verbal des enfants que nous avons observés.

En effet, les mettre de côté reviendrait à négliger une grande partie des productions de l'enfant et réduirait alors l'état de son système verbal. En outre, les prendre en compte permettrait de mieux appréhender la diversification des groupes verbaux de l'enfant avec le développement des clitiques sujets.

Néanmoins, comptabiliser les présentatifs et les pronoms démonstratifs dans l'analyse fausserait les fréquences d'apparition obtenues pour les clitiques sujets dans le sens où ces éléments sont très nombreux et majoritaires dans les premiers enregistrements.

Alors que ces éléments présentent un fonctionnement particulier d'expression figée chez l'adulte, il est difficile de déterminer si c'est également le cas chez l'enfant et si certains groupes verbaux constitués de façon récurrente d'un clitique sujet et d'une forme verbale ne pourraient pas non plus être considérés comme figés pour l'enfant. De plus, il est difficile de déterminer si les expressions verbales constituées des présentatifs représentent pour l'enfant des fonctionnements similaires à des clitiques sujets dissociés du verbe qu'ils accompagnent ou pas.

Suite à ces observations, nous avons fait le choix de coder ces éléments et d'effectuer deux types de relevé pour l'analyse : un où ils sont intégrés au comptage (pour avoir une idée du système verbal de l'enfant), et un où seulement les clitiques sujets sont pris en compte (pour avoir une idée du fonctionnement des pronoms clitiques de l'enfant).

### **9.1.2. Principes adoptés pour l'analyse du développement des articles et des clitiques sujets**

L'objectif de cette première partie d'analyse est d'observer l'émergence et la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets, et de dégager un schéma général de cette évolution. Nous traiterons séparément les groupes nominaux et les groupes verbaux. Le fait d'observer séparément, pour un même enfant, l'appropriation des articles et des pronoms clitiques sujets permet de voir si ces deux types d'éléments sont acquis suivant un même schéma de développement, au même rythme, au même moment, ou encore, si l'avancée dans l'appropriation des uns influe sur l'appropriation des autres.

Nous avons repéré que les productions des enfants contiennent trois configurations de groupes nominaux et verbaux, avec omission de l'article ou du clitique sujet, avec une forme

de transition ou une forme finale devant le nom ou le verbe. Afin d'observer comment les paradigmes de ces éléments se configurent, nous allons observer dans un premier temps l'évolution de la distribution de ces trois configurations de groupes nominaux puis de groupes verbaux dans les corpus de chaque enfant. Pour cela, nous allons, avec chaque grille de codage, relever le nombre d'occurrences de chacune en ayant pris soin auparavant de sélectionner « nom » ou « verbe ». Les résultats obtenus, en occurrence et en fréquence d'apparition, sont classés dans les tableaux G1, T1, P1 et S1<sup>1</sup> pour les noms et G2, T2, P2 et S2 pour les verbes. Pour ces derniers, nous distinguons les tableaux suivants :

- a., qui ne tiennent pas compte des présentatifs comme « il y a » et « c'est » et des pronoms démonstratifs comme « c'est »

- b., qui les comptabilisent.

Nous établirons ensuite pour chacun des enfants, pour les groupes nominaux puis pour les groupes verbaux, un graphique présentant les courbes d'évolution de ces distributions. Ces graphiques sont nommés comme leurs tableaux correspondants.

Ces premières observations devraient nous permettre de dégager une première trame générale de l'évolution de la production d'articles et de clitiques sujets. Nous étudierons en parallèle ces différents aspects chez les quatre enfants afin de dégager des configurations communes mais également des différences individuelles dans le rythme, dans le décalage ou dans la simultanéité entre les deux processus.

Dans un second temps, nous étudierons l'évolution dans le langage de chaque enfant des différentes formes utilisées dans les configurations des groupes nominaux et verbaux, dans chaque corpus. Nous allons pour cela recourir à deux types de tableaux complémentaires. Dans chaque grille de codage, pour chaque corpus, nous allons relever l'ensemble des différentes formes de transition et formes finales produites devant les noms et devant les verbes. Ces informations seront classées dans les tableaux G3a, T3a, P3a et S3a pour les noms et G4a, T4a, P4a et S4a pour les verbes. Ces tableaux comportent une première colonne qui mentionne le numéro du corpus observé, la seconde mentionne la présence ou pas d'omissions, la troisième les différentes formes finales produites par l'enfant s'il y en a. Les colonnes suivantes, les plus importantes pour nos analyses, contiennent chacune une des formes de transition utilisée par l'enfant. Chaque forme reste affectée à la même colonne tout

---

<sup>1</sup> La lettre G est associée aux données de Gaëtan, la lettre T aux données de Thibaut, la lettre P aux données de Pauline et la lettre S aux données de Sophie.



au long des corpus. Cela permet ainsi de faire apparaître l'évolution des formes utilisées par l'enfant d'un corpus à l'autre, si certaines se maintiennent, disparaissent ou réapparaissent. Enfin, la dernière colonne du tableau présente le total des formes de transition utilisées dans chaque corpus. Les formes en gras dans les tableaux concernant les groupes nominaux et verbaux sont celles qui se retrouvent à la fois devant les noms et les verbes.

Ces premiers tableaux sont complétés par les tableaux G3b, T3b, P3b et S3b pour les groupes nominaux et G4b, T4b, P4b et S4b pour les groupes verbaux qui présentent, pour chaque omission ou forme utilisée, son contexte de production. Ainsi, à l'aide des grilles de codage, nous avons observé pour les groupes nominaux si les omissions, formes de transition se trouvaient devant des noms masculins ou féminins (colonne 6), puis à référent unique/indénombrable ou multiple/collectif (colonne 7), puis défini ou indéfini (colonne 8). Pour les groupes verbaux, nous avons relevé avec les grilles si les omissions ou formes de transition se situaient devant des verbes au singulier ou au pluriel, à la première, deuxième ou troisième personne, et pour cette dernière au masculin ou au féminin. Dans la mesure où ces distinctions ne sont pas toujours faisables, nous avons réalisé pour certaines formes des regroupements de colonnes. Nous avons également placé les formes finales dans les contextes correspondants. Il est important de souligner que notre objectif n'est alors pas d'examiner comment les formes appropriées se développent dans chacun de ces contextes, mais bien d'observer comment les paradigmes des articles et des clitiques sujets de l'enfant se configurent progressivement, avec le développement des oppositions de formes par contextes, oppositions phonétiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

Ces tableaux nous permettent d'observer comment le fonctionnement linguistique de l'enfant se configure et viennent donc compléter les premières observations réalisées à partir des graphiques. Comme pour ces dernières, nous observerons successivement l'évolution chez chacun des enfants afin de voir si une tendance générale peut se dégager et si des différences individuelles s'observent dans les formes utilisées, dans la quantité de formes différentes et dans l'évolution des configurations.

Ces premières observations, centrées sur le langage de l'enfant, devraient permettre d'établir un schéma du développement des articles et des clitiques sujets pour chaque enfant, et un schéma des tendances générales. Kilani-Schoch et al. (1997), avec la comparaison de cinq enfants de langue différente, ont mis en évidence un déroulement similaire de l'évolution des *fillers*, notamment sur trois périodes d'évolution, et des différences individuelles liées aux

différences de propriétés de leur langue. Nous observerons alors si des différences individuelles se retrouvent chez des enfants d'une même langue.

Ces observations du langage des enfants ne constituent que la première étape de notre analyse. En effet, elles présentent une progression mais sans proposer d'explication sur le processus qui engendre cette progression. Le langage de l'enfant ne se développe pas de façon isolée et indépendante des utilisations qu'il en fait dans ses multiples échanges avec des adultes. Nous allons par conséquent observer la façon dont les enfants s'approprient les articles et les clitiques sujets dans l'interaction avec l'adulte.

## **9.2. Méthodologie d'analyse des interactions adulte-enfant dans l'explication du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets**

Dans cette seconde partie de l'analyse, nous allons étudier le rôle des reprises de l'enfant et de l'adulte dans le développement de la forme des éléments de morphologie libre nominale et verbale. Notre objectif est d'illustrer la façon dont l'interaction avec l'adulte est constitutive du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets. Nous allons dans cette étude nous focaliser sur la forme des éléments même si ces derniers recouvrent une multiplicité de propriétés sémantiques, pragmatiques et dialogiques dont le développement dans l'interaction avec l'adulte mériterait également d'être étudié.

Afin d'observer comment l'enfant s'appuie sur les verbalisations de l'adulte pour progresser dans ses verbalisations des éléments morphologiques, et comment les productions de l'adulte varient en fonction du degré de maîtrise linguistique de l'enfant, nous allons procéder à une analyse quantitative et qualitative des reprises de l'adulte et de l'enfant.

### **9.2.1. Les reprises chez l'enfant et l'adulte : définition**

Dans cette étude, nous utiliserons le terme « reprise » dans son sens générique, recouvrant toutes les reprises d'un élément proposé par l'autre interlocuteur. Il pourra donc s'agir d'une répétition de l'élément ou de l'énoncé ou d'une reformulation de l'énoncé avec répétition de l'élément, d'une reformulation du groupe nominal ou verbal concerné... Nous nous centrerons alors sur les coïncidences de formes, sans explorer l'ensemble des rôles que

peut jouer la reprise notamment dans la continuité entre discours de l'enfant et de l'adulte et dans les actes de langage qu'elle permet de réaliser.

Afin d'étudier l'évolution de l'appui de l'enfant sur les verbalisations de l'adulte et l'évolution des reprises de l'adulte suite aux productions de l'enfant, nous avons distingué trois types de reprises d'une forme : immédiate, différée ou en réintroduction. Une reprise immédiate se situe dans le premier tour de parole qui suit la première mention. Elle est différée lorsqu'elle est effectuée dans le deuxième tour de parole qui suit la première mention. Si d'autres reprises sont effectuées à la suite dans les tours de parole suivants, sans nouvelle mention de l'interlocuteur, nous considérons qu'il s'agit de reprises différées. Si aucune reprise n'est effectuée avant le troisième tour de parole qui suit la première mention, il s'agit d'une réintroduction, de la même façon, si plusieurs reprises différées se suivent et que la chaîne s'interrompt dans un tour de parole pour reprendre ensuite, il s'agit d'une réintroduction.

### **9.2.2. Etude de l'évolution des types et des configurations des reprises chez l'enfant et chez l'adulte**

Cette première analyse des échanges entre l'enfant et l'adulte va proposer un traitement disjoint des données des deux interlocuteurs. Pour chacun, nous effectuerons des relevés des différents types de reprises et nous proposerons une description de l'évolution de leur distribution.

Nous allons dans cette partie analyser les corpus de deux des quatre enfants. L'objectif de nos relevés est d'observer la façon dont l'enfant s'appuie au début du processus sur les verbalisations de l'adulte et dont il s'en détache progressivement à mesure qu'il progresse dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Afin d'avoir un aperçu de cette évolution, nous avons sélectionné les corpus à observer en fonction de l'état d'avancement de l'enfant dans le processus d'appropriation.

Au niveau des articles et des clitiques sujets, différentes reprises peuvent être relevées, mais qui ne renvoient pas au même phénomène : reprise du même article ou du même clitique sujet, reprise du même nom ou du même verbe. Chacune de ces approches pose un certain nombre de problèmes. L'étude des reprises des articles et des clitiques sujets pose notamment le problème du changement de forme de l'élément dans le passage du statut de défini à

indéfini pour les articles ou du passage de la première à la deuxième personne et inversement pour les clitiques sujets. En outre, par rapport à nos données, il nous est impossible d'étudier la reprise d'un même article ou d'un même clitique sujet dans la mesure où d'une part l'enfant produit des noms et des verbes précédés d'une omission, c'est-à-dire sans article ou clitique sujet, et d'autre part il produit des formes de transition qu'il est difficile de faire correspondre sans être arbitraire à un article ou à un clitique sujet déterminé. Enfin, nous nous intéressons ici à des éléments dont le fonctionnement est directement relié aux unités plus globales qui les contiennent, à savoir les groupes nominaux ou verbaux.

Pour cette première partie de l'analyse des reprises, nous avons alors fait le choix d'étudier un des types de reprises existant entre l'enfant et l'adulte : les reprises d'un groupe nominal ou verbal avec un nom ou un verbe identique. Cette solution pourrait avoir un certain nombre de biais comme celui d'attacher une forme à un nom en particulier mais ce n'est pas dans cette optique que nous envisageons les reprises. Ces reprises de groupes nominaux/verbaux sont analysées dans le seul but d'étudier leur évolution et la forme de l'élément morphologique qui accompagne le nom/verbe. Cette observation sur un aspect particulier des reprises est utilisée uniquement comme un moyen permettant de mettre en évidence l'évolution des reprises chez l'enfant et l'adulte. Nous n'étudierons pas ici les aspects pragmatiques et dialogiques liés à ce type de reprises avec nom ou verbe identique, qui doivent faire l'objet d'une étude plus spécifique.

Chez l'enfant, les reprises peuvent être de trois types :

- reprise du même nom/verbe avec omission de l'article/clitique sujet ;
- reprise du même nom/verbe avec une forme de transition ;
- reprise du même nom/verbe avec une forme finale identique ou différente de la forme proposée par l'adulte.

Pour l'adulte, nous avons observé uniquement ses différents types de reprises dans la mesure où notre but est d'observer l'évolution de ses modalités interactionnelles face aux productions de l'enfant.

### **9.2.2.1. Codage des données de l'adulte et des reprises de l'adulte et de l'enfant**

Cette étude quantitative de mise en parallèle des reprises de l'enfant et de l'adulte implique de coder, comme pour l'enfant, les productions de l'adulte. Nous avons ainsi pour chaque énoncé codé<sup>1</sup> :

- **1.** Élément observé
- **2.** Nom-type ou verbe-type
- **3.** Catégorie grammaticale de l'élément observé
- **4.** Type d'élément devant le nom ou le verbe, dans le cas présent « D » pour déterminant ou « P » pour pronom
- **5.** Forme du déterminant ou du pronom
- **6.** Genre du nom-cible
- **7.** Nombre de référents
- **8.** Défini/indéfini
- **13.** Type de verbe
- **14.** Temporalité
- **15.** Numéro de la personne
- **16.** Nombre de la personne
- **17.** Genre de la personne pour la troisième personne

En outre, afin de pouvoir effectuer un relevé automatique des différents types de reprises, nous les avons également codées. Ainsi, autant pour les noms que pour les verbes, nous avons ajouté des colonnes, le codage s'effectuant à partir des séquences avec nom ou verbe identique. Les colonnes pour les noms et pour les verbes étant élaborées sur les mêmes principes, nous présentons les deux en parallèle :

- **9 / 18.** Nom/verbe repris par l'adulte ou l'enfant : indique pour chaque nom/verbe produit par un des locuteurs s'il est repris ou non par l'autre interlocuteur et s'il s'agit d'une reprise immédiate, différée ou d'une réintroduction. Cette information permet de repérer les hétéro-reprises.

- **10 / 19.** Nom/verbe introduit : indique pour chaque nom/verbe s'il est introduit ou réintroduit dans le corpus par l'enfant ou par l'adulte.

---

<sup>1</sup> Se reporter à la présentation des colonnes dans la partie 9.1.1.2.

- **11 / 20.** Reprise immédiate : indique si le nom/verbe produit est une reprise immédiate de l'autre interlocuteur.

- **12 / 21.** Reprise différée : indique si le nom/verbe produit est une reprise différée de l'autre interlocuteur. Cette colonne regroupe toutes les reprises différées, dont les réintroductions. La distinction entre les deux se fait grâce à la colonne 10 / 19 qui précise s'il s'agit ou non d'une réintroduction. Dans le cas de reprises successives différées sans nouvelle intervention de l'interlocuteur, nous avons considéré qu'il s'agissait toujours d'une reprise différée, tant que la chaîne n'est pas interrompue. Si une reprise se produit alors que la chaîne a été interrompue, et sans nouvelle proposition de l'interlocuteur, il s'agit d'une réintroduction.

Dans le codage des reprises des groupes nominaux avec nom identique, la question qui s'est posée concerne la présence d'adjectifs possessifs ou démonstratifs devant le nom. Dans les cas où toute la séquence avec nom identique présente des démonstratifs/ possessifs, nous ne l'avons pas codé. En revanche, si seulement certains des énoncés en présentent, nous les avons intégrés au codage de la séquence.

#### **9.2.2.2. Etude de l'évolution des types de reprises chez l'enfant et chez l'adulte**

Afin de mettre en évidence le comportement interactionnel général de l'enfant et de l'adulte par rapport aux reprises, nous avons commencé par relever pour chacun d'eux les types de reprises de groupes nominaux et verbaux avec nom/verbe identique effectués dans chacun des corpus observés. Nous avons pour cela extrait le nombre d'occurrences de chacun à partir des colonnes 10/19, 11/20, 12/21. Les fréquences d'apparition de chaque type de reprise sont calculées par rapport au total de reprises de groupes nominaux puis de groupes verbaux pour chaque locuteur. Nous présentons les résultats dans les tableaux suivants :

- pour Gaëtan : G5a pour les groupes nominaux, G5b pour les groupes verbaux, AG1a pour les groupes nominaux de l'adulte, AG1b pour les groupes verbaux de l'adulte ;

- pour Thibaut : T5a pour les groupes nominaux, T5b pour les groupes verbaux, AT1a pour les groupes nominaux de l'adulte, AT5b pour les groupes verbaux de l'adulte.

Ces tableaux vont permettre d'une part d'observer l'évolution du type d'appui de l'enfant sur les verbalisations de l'adulte au cours des différents corpus et d'autre part

d'étudier l'évolution des reprises de l'adulte en fonction de l'évolution de l'enfant. La mise en parallèle des deux devrait nous permettre d'observer si un lien peut être établi.

Cependant, ces premiers tableaux ne fournissent qu'un aperçu général du fonctionnement des reprises mais sans faire de lien avec l'évolution de la production des éléments morphologiques par l'enfant. Il nous semble important d'observer la configuration des groupes nominaux et verbaux de l'enfant dans chacun des contextes interactionnels de production afin de voir si les appuis directs sur les verbalisations de l'adulte ont un effet sur ses productions. Il nous semble également nécessaire d'observer la façon dont l'adulte reprend les productions de l'enfant, en fonction des tentatives qu'elles contiennent, afin de voir s'il s'ajuste ou pas au langage de l'enfant.

Kilani-Schoch et al. (2006, 2009) ont mis en évidence que les adultes ajustent leurs réactions aux erreurs de morphologie verbale des enfants. Ces auteurs ont montré que les réactions à fonction méta-discursive étaient plus souvent utilisées face à des productions erronées alors que les réactions à fonction conversationnelle se retrouvaient davantage face à des productions correctes. Dans les réactions méta-discursives des adultes aux productions de l'enfant, ils ont en outre noté une grande majorité des répétitions, expansions et reformulations. La comparaison des réactions de l'adulte aux différents types d'erreurs morphologiques de l'enfant leur a permis de mettre en évidence que le type de réaction dépendait du type d'erreur de l'enfant. Ils ont ainsi constaté que l'adulte réagissait davantage aux erreurs de morphologie synthétique, comme les erreurs de temps ou de nombre, que périphrastique, comme l'oubli de l'auxiliaire devant un participe passé ou un infinitif seul. Ce sont les réactions de l'adulte aux éléments de morphologie libre qui vont nous intéresser ici, même si nous n'entrerons pas dans le détail de la fonction des reprises.

### **9.2.2.3. Evolution de la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets dans les différents types de reprises de l'enfant et de l'adulte**

Nous observerons dans un premier temps la configuration des groupes nominaux et verbaux repris par l'enfant : avec omission, forme de transition ou forme finale, dans chacun des types de reprises, mais également dans le contexte d'introduction, dans chaque corpus étudié. Nous allons pour cela extraire à l'aide de la grille (colonnes 10/19, 11/20, 10/21) toutes les occurrences de chaque type de reprises et comptabiliser pour chacun le nombre d'omissions, de formes de transition et de formes finales (colonne 4) ; nous ferons

de même pour les noms/verbes introduits par l'enfant. Les fréquences d'apparition de chaque configuration de groupe nominal/verbal dans chaque contexte seront calculées par rapport au total de groupes nominaux/verbaux produits dans chacun d'eux, ce qui permettra une comparaison de leur distribution entre chaque contexte, indépendamment de la part que cela représente dans les productions de l'enfant. Cela permettra aussi de voir quelle est la configuration la plus utilisée dans chaque contexte et de repérer pour chaque corpus le contexte de production où telle configuration apparaît le plus.

Les résultats, sous forme d'occurrences et de fréquences d'apparition, sont présentés dans les tableaux G6a pour les groupes nominaux et G6b pour les groupes verbaux chez Gaëtan et T6a et T6b pour Thibaut. Ces tableaux présentent ainsi l'évolution de la production des articles et des clitiques sujets par l'enfant dans chaque contexte. Ils devraient permettre d'observer si ces éléments évoluent plus vite dans les contextes proches des verbalisations de l'adulte et la façon dont l'enfant parvient à se détacher progressivement des verbalisations de l'adulte, notamment à l'aide de graphiques tirés de ces tableaux, présentant :

- pour chaque configuration de groupes nominaux/verbaux, ses fréquences d'apparition dans chaque contexte interactionnel de production, dans chacun des corpus étudiés (graphique G6a1 et T6a1 pour les groupes nominaux et G6b1 et T6b1 pour les groupes verbaux) ;

- pour chaque contexte de reprise, la distribution des configurations de groupes nominaux et verbaux (graphique G6a2 et T6a2 pour les groupes nominaux et G6b2 et T6b2 pour les groupes verbaux).

Pour compléter cette observation, nous la mettrons en correspondance avec l'observation générale de l'évolution du type de reprise chez l'enfant, représentée avec les graphiques G5a et T5a pour les noms et G5b et T5b pour les verbes, tirés des tableaux correspondants.

Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur les reprises de l'adulte. Nous observerons uniquement les reprises qui suivent directement une production de l'enfant, donc les hétéro-reprises. Nous avons extrait ces informations à partir de la colonne 9/18. Notre but est double :

- observer dans un premier temps les taux de reprises et de non-reprise de chaque configuration de groupe nominal/verbal proposée par l'enfant (avec omission, forme de transition, forme finale), et l'évolution sur chacun des corpus. Cette information est codée dans les colonnes 9/18. Le nombre d'occurrences et les taux de reprises, calculés à partir du total de groupes nominaux/verbaux produits par l'enfant dans chaque corpus, apparaissent



dans les tableaux AG2 a et AG2b pour Gaëtan et AT2a et AT2b pour Thibaut. Ces résultats permettront d'évaluer l'évolution des reprises de l'adulte des productions de l'enfant en fonction de son avancée dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets et d'observer également s'il reprend de la même façon les productions avec l'absence d'élément devant le nom/verbe (omission), la présence d'une forme en émergence (forme de transition) et aux productions appropriées (formes finales).

- observer les types de reprises réalisées par l'adulte des différentes configurations de groupe nominal/verbal de l'enfant. De nouveau à l'aide de la colonne 9/18 de notre grille, nous avons observé pour chaque configuration de groupe nominal/verbal, si la reprise de l'adulte était immédiate, différée ou en réintroduction. Nous avons ensuite calculé les fréquences de chacune par rapport au total de reprises. Les tableaux AG3a et AG3b présentent les résultats obtenus pour Gaëtan et les tableaux AT3a et AT3b ceux obtenus pour Thibaut. Ces derniers tableaux devraient permettre de déterminer la façon dont l'adulte reprend les productions de l'enfant, si ses reprises sont liées aux essais que fait l'enfant, s'il réagit différemment selon que les productions de l'enfant sont conformes ou non à la langue standard et si sa façon de reprendre change selon l'avancée de l'enfant dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets.

Toutefois, bien que ces premières observations quantitatives sur les reprises chez l'adulte et chez l'enfant permettent d'avoir un aperçu général du rôle de l'interaction, elles ne traitent que de façon séparée les deux interlocuteurs et ne permettent pas d'illustrer une éventuelle inter-influence de l'un et de l'autre dans le déroulement des échanges. Afin de compléter cette première analyse, nous étudierons de façon plus fine les échanges entre l'enfant et l'adulte dans chacun des corpus.

### **9.2.3. Analyse du déroulement des échanges entre l'enfant et l'adulte.**

Une étude conjointe des productions de l'adulte et de l'enfant dans différentes séquences d'interaction où l'enfant tâtonne sur la production des articles et des clitiques sujets devrait nous permettre de mettre plus finement en relation les essais de l'enfant suite aux productions de l'adulte et les reprises de l'adulte suite aux tentatives de l'enfant. Par exemple, nous observerons si l'enfant s'appuie sur une verbalisation antérieure de l'adulte pour produire un article sous forme finale, si l'adulte reprend la production d'une forme de

transition de l'enfant dans un même cotexte ou s'il propose des extensions ou des expansions du groupe nominal/verbal produit par l'enfant. Nous considérons ici qu'une expansion soit reprend la signification proposée par l'enfant mais sous une forme grammaticale appropriée, soit complète la signification du groupe/énoncé. Elle est différente d'une extension qui consiste à ajouter des groupes syntaxiques à la production de l'enfant (Veneziano, 1997).

Nous pourrions également étudier les reprises des locuteurs dans un contexte plus général que celui des reprises de groupes nominaux/verbaux identiques, par exemple d'un nom nécessitant le même type d'article ou la reprise ou la tentative de reprise d'un même clitique sujet avec un verbe différent...

En outre, les tâtonnements de l'enfant sur la production des éléments morphologiques peuvent être possiblement influencés par des tâtonnements à d'autres niveaux langagiers. Bassano et al. (2008) ont mis en évidence l'influence lexicale du type de nom et l'influence prosodique de la longueur de nom-type sur la production des déterminants chez l'enfant. Kilani-Schoch et al. (1997) ont observé des correspondances entre le développement des *fillers* et différents aspects langagiers dont la syntaxe. Ces auteurs ont constaté une évolution importante de cette dernière dans la période proto-morphologique, quand l'enfant produit une majorité de *fillers* devant les noms et les verbes (plus de 80%). Nous regarderons dans nos données si nous repérons également une telle correspondance entre le développement des articles et des clitiques sujet et celui de la syntaxe<sup>1</sup>. L'analyse de séquences d'interaction entre adulte et enfant permettra d'observer s'il y a une inter-influence entre les tâtonnements au niveau morphologique et syntaxique, voire lexical.

Cet ensemble d'observations plus fines des échanges entre l'adulte et l'enfant a pour but de mettre en lumière le déroulement du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets, les reprises, reformulations et ajustements de l'adulte constituant un paramètre explicatif essentiel dans cette acquisition.

---

<sup>1</sup> Afin de déterminer la nature des constructions syntaxiques proposées par l'enfant et l'adulte, nous nous appuyerons sur la classification proposée par Lentin (1971a et b) et Lentin et al. (1984, 1988). Ainsi, nous distinguons les constructions simples, des constructions simples juxtaposées et coordonnées, des constructions complexes. Une construction syntaxique est considérée comme complexe si elle contient au moins un introducteur de complexité, comme « parce que », ou « alors », ou un verbe suivi d'un verbe à l'infinitif...La liste exhaustive de ces éléments est reproduite en annexe.



**PARTIE 3 :**

**EVOLUTION DU LANGAGE DE L'ENFANT ET ROLE DE  
L'INTERACTION DANS LE PROCESSUS D'APPROPRIATION DES  
ARTICLES ET DES CLITIQUES SUJETS**



Notre passage en revue des études sur la production des *fillers* a montré qu'elles poursuivent des objectifs très variés : démontrer le rôle de la prosodie dans le développement du langage, déterminer l'évolution des *fillers*, ou encore mettre en évidence le rôle des facteurs dialogiques dans l'acquisition des propriétés pragmatiques et discursives des morphèmes grammaticaux libres. Alors que toutes ces études analysent le développement du langage de l'enfant, peu s'intéressent au langage que lui adresse l'adulte et aux interactions entre les deux locuteurs. Pourtant, le langage que l'adulte adresse à l'enfant est spécifique, différent du langage entre adultes. Comme nous le verrons, il se caractérise notamment par de nombreuses reprises. Ainsi, notre postulat de départ repose sur l'idée que l'adulte fournit à l'enfant des variantes langagières qui lui permettent d'avancer dans son appropriation du fonctionnement langagier et de la langue, et qu'il s'adapte progressivement au niveau de développement langagier de ce dernier. L'observation des corpus longitudinaux de Gaëtan, Thibaut, Pauline et Sophie devrait nous permettre de fournir une illustration du rôle de cette interaction dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Dans ce but, nous allons proposer une analyse en deux parties.

Dans un premier temps, nous analyserons l'évolution de la production de ces éléments chez chacun des enfants observés, sous leurs formes précurseures et sous leurs formes finales. Une analyse descriptive des productions des enfants devrait nous permettre de mettre en évidence un premier schéma du développement des articles et des clitiques sujets pour chaque enfant et un schéma des tendances générales.

Dans un second temps, une analyse exploratoire de l'évolution des reprises de l'enfant et de l'adulte au cours de ce développement amorcera une analyse du déroulement des interactions entre les deux interlocuteurs, qui devrait nous permettre de décrire le rôle de l'interaction dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets.



## **Chapitre 10 : Evolution de la production des articles et des clitiques sujets : dans le langage de quatre enfants**

Afin de dégager un premier schéma du développement des articles et des clitiques sujets de leur émergence jusqu'à l'utilisation de formes appropriées stabilisées dans le langage des quatre enfants, nous allons observer l'évolution de la production de ces éléments, indépendamment du langage de l'adulte.

Dans un premier temps nous allons présenter l'évolution dans la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms et devant les verbes dans chaque corpus. L'objectif est d'observer la mise en place progressive des articles et des clitiques sujets dans les groupes nominaux et verbaux produits par les enfants.

Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur les types de formes produites dans les différents contextes afin d'observer comment les enfants utilisent progressivement les formes appropriées et les spécifient à un contexte particulier.

L'objectif est d'observer si des tendances générales et/ou des mises en œuvre individuelles se repèrent chez les quatre enfants dans en comparant notamment les âges, le rythme et la configuration des productions dans le temps.

### **10.1. Mise en fonctionnement des articles : étude des corpus de Gaëtan, Thibaut, Pauline et Sophie**

Afin de déterminer la façon dont les articles apparaissent progressivement dans le langage de l'enfant, nous allons observer l'évolution des différentes configurations que prennent les groupes nominaux produits par les enfants dans les corpus étudiés, à savoir :

- omission + nom
- forme de transition + nom
- forme finale + nom
- FFouFT<sup>1</sup> + nom

---

<sup>1</sup> FFouFT renvoie à des formes dont le statut est indéfinissable, se reporter à la partie 2, chapitre 9, section 9.1.1.4.1. pour une définition de ces dernières.



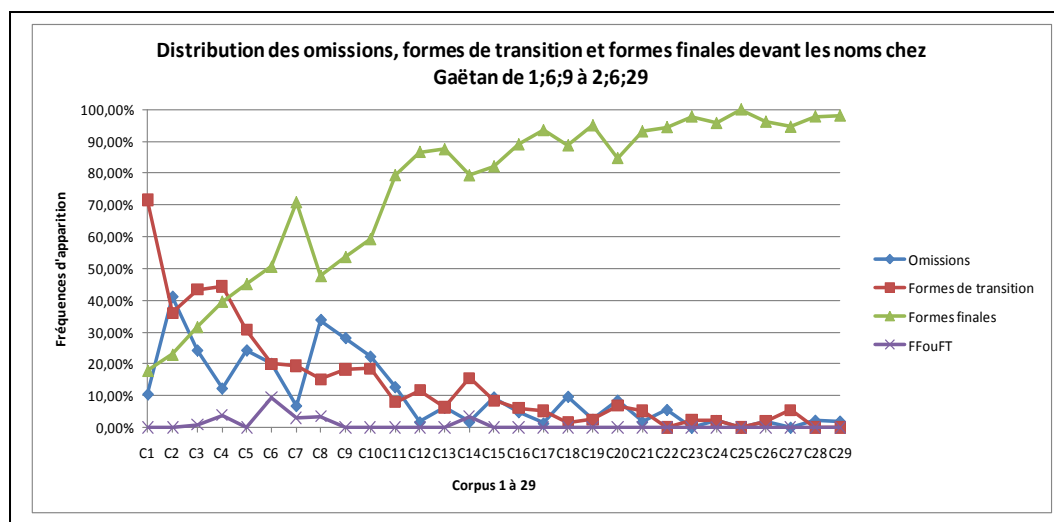
Les graphiques G1, T1, P1, S1<sup>1</sup> présentent pour chacun des enfants les courbes d'évolution de ces différentes configurations. La catégorie FFouFT ne représente qu'une faible part dans les productions des enfants, il s'agit d'éléments pouvant être interprétés soit comme des formes de transition, soit comme des formes finales, mais pour lesquelles le contexte ne permet pas de le déterminer avec certitude.

Une première analyse présentera les courbes d'évolution des fréquences d'apparition de ces trois configurations de groupes nominaux. Elle sera complétée par l'observation des différentes formes produites par les enfants devant les noms et de leur cotexte d'apparition au fil du temps. Le but est de parvenir à dégager un premier aperçu de la mise en fonctionnement des articles, et de déterminer si des tendances générales peuvent être décrites.

### 10.1.1. Evolution dans la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms

#### 10.1.1.1. Evolution dans la production d'articles dans les corpus de Gaëtan

Graphique G1 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Gaëtan de 1 ;6 ;9 à 2 ;6 ;29.



Chez Gaëtan, la tendance générale (graphique 1) fait ressortir au fil du temps une augmentation des formes finales (16,42% en C1, 98,08% en C29) et une baisse des formes de

<sup>1</sup> Les tableaux associés figurent en annexe ; ils présentent le nombre de noms total et le nombre d'omissions, de formes de transition et de formes finales qui les précèdent.

transition (73,13% en C1, 0% en C29) et des omissions (10,45% en C1, 1,92% en C29). Le nombre de formes à statut indécidable (FFouFT) représente dans la plupart des corpus une part inférieure à 4% sauf en C6 où elle atteint presque 10%. Nous allons donc nous concentrer sur les trois premières configurations des groupes nominaux.

Deux grandes périodes se dégagent dans l'évolution du développement des articles chez Gaëtan. De C1 à C4, les groupes nominaux avec formes de transition dominant ceux avec formes finales et avec omission. Diverses formes sont produites devant les noms. Puis de C5 à C29, ce sont les groupes nominaux avec formes finales qui dominant les autres. L'enfant produit alors conjointement des formes finales et des formes de transition mais également encore quelques noms précédés d'aucun élément. Cette tendance se maintient et se renforce jusqu'à C29. Gaëtan entre alors en C5 dans la dernière période du développement où les formes de transition et les omissions sont plus rares par rapport à la production de formes appropriées.

Néanmoins, cette évolution n'est pas strictement linéaire. La mise en fonctionnement des articles pourrait être envisagée comme allant des omissions de l'article, vers une apparition et un développement des formes de transition, suivie du développement des formes finales au détriment des formes de transition et des omissions. Si dans les tendances générales, nous observons bien ces deux dernières périodes, le développement est loin d'être aussi régulier.

Ainsi, dans la première période que l'on observe chez Gaëtan, les groupes nominaux avec formes de transition dominant les autres configurations. En C1, ils représentent 73,13% des groupes nominaux et les formes finales et les omissions se situent entre 10% et 15%. Puis en C2, le nombre de formes de transition chute et celui d'omissions augmente de façon importante. Les deux configurations de groupes nominaux se retrouvent alors presque au même niveau mais ce sont les omissions qui dominant (40,98% contre 36,07%) ; les formes finales augmentent légèrement. Ce corpus 2 semble donc illustrer un retour en arrière dans le développement des articles. Ensuite, le nombre d'omissions chute jusqu'en C4 avec une augmentation des formes de transition, qui sont de nouveau plus nombreuses, mais également toujours des formes finales. L'évolution reprend donc un schéma plus linéaire en C3 et C4 après le retour en arrière de C2.

Après avoir régulièrement augmenté jusqu'au corpus 6 et dépassé les formes de transition en C5, la part de formes finales explose en C7, où celle des omissions chute. Cette

avancée importante dans le développement des articles est suivie en C8 d'un retour en arrière. En effet, en C8, le nombre de formes finales chute, même s'il reste supérieur aux omissions et formes de transition (de plus de 70% en C7 à moins de 50% en C8). Le nombre des omissions augmente et dépasse celui des formes de transition. Après avoir produit principalement des formes appropriées, l'enfant ne produit, de nouveau de façon importante, pas d'éléments devant les noms. La tendance d'évolution générale reprend à partir de C9 : les formes finales augmentent, et les omissions et les formes de transition baissent mais les omissions restent en nombre supérieur aux formes de transition jusqu'au corpus 11.

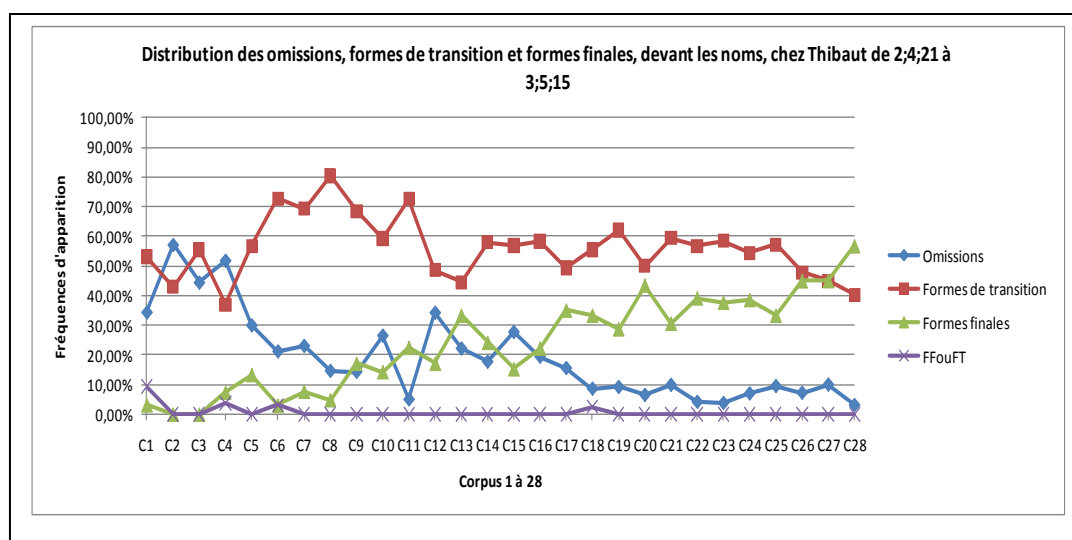
De C10 à C29, la part de groupes nominaux avec formes finales augmente mais pas de façon constante. Leur nombre baisse dans certains corpus comme en C14, en C18 et en C20 mais ces diminutions sont de moins en moins importantes. Dans cette dernière période, les formes de transition dominent de nouveau les omissions puis chacune des deux courbes alterne avec l'autre mais ne dépasse jamais la barre des 10% des formes produites. La présence de ces groupes nominaux avec omission ou formes de transition, même en faible quantité, illustre que le développement des articles n'est pas terminé puisque l'utilisation des formes appropriées n'est pas stabilisée.

Il nous paraît important de ne pas négliger ces productions qui reflètent une mise en place qui n'est pas encore stabilisée. Il est possible que leur persistance soit liée à des avancées de l'enfant à d'autres niveaux langagiers, qui auraient une influence sur la production des articles (syntaxe, morphologie verbale, lexique). Cela peut refléter également des tâtonnements sur la forme phonétique de l'article, avec une influence du cotexte de production.

Cette première observation de l'émergence de la production des articles développement des articles chez Gaëtan met en évidence un développement suivant régulièrement des retours en arrière et nous faisons l'hypothèse qu'il existe des réorganisations de l'ensemble des éléments produits devant les noms par l'enfant. Nous observerons si ces réorganisations se retrouvent au niveau des formes utilisées, puis dans le l'étude des clitiques sujets chez Gaëtan et chez les autres enfants.

### 10.1.1.2. Evolution dans la production d'articles dans les corpus de Thibaut

Graphique T1 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales, devant les noms, chez Thibaut, de 2 ;4 ;21 à 3 ;5 ;15.



Pour Thibaut, les tendances générales identifiées à partir du graphique T1 font ressortir une baisse assez lente des formes de transition devant les noms (53,13% en C1 à 40,21% en C28). En revanche, les omissions chutent (de 34,38% en C1 à 3,09% en C28) et les formes finales se développent (de 3,13% en C1 à 56,70% en C28) pour finalement dépasser les formes de transition en C28. L'ensemble du graphique semble donc illustrer une même période de la mise en fonctionnement des articles, dans laquelle les formes de transition dominent les omissions et les formes finales. Cela correspond à la première période identifiée chez Gaëtan (C1 à C4). Thibaut semble ainsi progresser à un rythme plus lent que Gaëtan et en être à un niveau moins avancé à la fin des observations. Comme pour Gaëtan, l'évolution chez Thibaut n'est pas strictement linéaire.

Les corpus 1 à 4 présentent un nombre d'omissions et de formes de transition qui se situe dans les mêmes niveaux avec une alternance régulière des deux courbes. A partir de C5, le nombre de formes de transition augmente et celui des omissions chute, le nombre de formes de transition reste supérieur à celui des omissions jusqu'à la fin des observations et des formes finales jusqu'à C27. Nous faisons alors l'hypothèse que les corpus 1 à 4 illustrent une période

transitoire entre une période où les omissions domineraient et cette période où ce sont les formes de transition qui dominent.

Du corpus 5 au corpus 8, le nombre de formes de transition continue à augmenter. Jusqu'au corpus 11, elles restent à un niveau supérieur à 60%. Les omissions, quant à elles, baissent de C5 à C9 et les formes finales augmentent doucement, tout en restant inférieures aux omissions. Le corpus 10 illustre un léger retour en arrière dans cette période. En effet, les omissions augmentent soudainement au détriment des formes de transition qui baissent un peu pour arriver tout juste à 60%. Le nombre de formes finales reste stable et donc inférieur à celui des omissions.

Dans le corpus 11, les omissions ont chuté sous la barre des 10% au profit des formes de transition dont la part repasse au dessus de 70%. Les formes finales, qui ont légèrement augmenté, dépassent alors les omissions. C'est le premier corpus présentant une telle configuration. Les corpus 11 à 16 présentent ainsi une période transitoire dans l'émergence des articles où les courbes des omissions et des formes finales alternent d'un corpus à l'autre, illustrant un certain nombre d'allers-retours. Nous pouvons alors noter à partir du corpus 12 une baisse générale des formes de transition, qui se situent entre 50% et 60% jusqu'à C25.

A partir de C17, la part d'omissions baisse pour passer sous celle des formes finales qui augmente. Même si cette configuration se maintient jusqu'à C27, les évolutions qui sont progressives ne sont pas tout à fait linéaires. Ainsi, si nous observons les corpus 19 à 21, nous constatons qu'en C20, la part de formes de transition baisse au profit des formes finales dont la production a réellement progressé par rapport à C19. Puis, en C21, la production de formes finales chute et celle de formes de transition augmente, illustrant un retour en arrière dans les productions de l'enfant. Cette nouvelle distribution des différentes configurations des groupes nominaux reste presque la même jusqu'à C25.

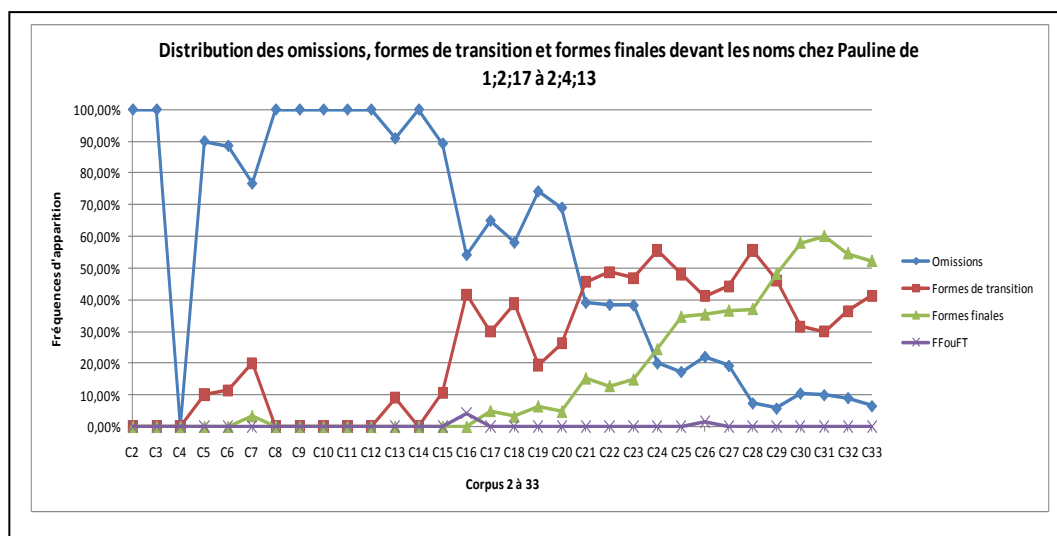
Les corpus 26 et 27 présentent une période transitoire entre cette période du développement où les formes de transition sont les formes les plus utilisées devant les noms et la dernière période où ce sont les formes finales qui prennent leur place. Dans ces deux corpus, le nombre de formes de transition et de formes finales est presque similaire, autour de 45%. Cette période transitoire semble assez courte puisque dès C28, les formes finales deviennent supérieures aux formes de transition. Néanmoins, au vu de la transition observée de C1 à C4, nous pourrions supposer que cette période transitoire en C26 et C27 ne fait que commencer et va se poursuivre sur les corpus suivants, avec une alternance entre les courbes des formes de transition et des formes finales. La distribution des omissions, formes de

transition et formes finales en C28 ne permet pas d'affirmer que la dernière période du développement des articles est réellement en place.

Cette observation de l'émergence des articles présente un certain nombre de retours en arrière. Nous retrouvons le même déroulement que chez Gaëtan, avec une mise en œuvre moins rapide. Cette période d'observation rend compte principalement chez Thibaut d'une période du développement des articles où les formes de transition commencent par augmenter au détriment des omissions pour finalement baisser au profit des formes finales.

### 10.1.1.3. Evolution dans la production d'articles dans les corpus de Pauline

Graphique P1 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Pauline de 1 ;2 ;17 à 2 ;4 ;13.



Dans les corpus de Pauline, l'observation globale du graphique P1, présentant la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms, met en évidence une dominance des omissions jusqu'au corpus 20, suivie d'une dominance des formes de transition jusqu'à C29, puis des formes finales. Ainsi, le développement des articles chez Pauline est bien moins avancé au début des observations que Thibaut, chez qui cette première période ne se repérait pas, et que Gaëtan, chez qui seule la fin de la deuxième période et la période finale était illustrée. Pauline n'est pourtant âgée que de quatre mois de moins que Gaëtan. En revanche, à la fin des observations, elle en est à un niveau plus avancé que Thibaut, chez qui la dominance des formes finales s'amorçait seulement dans le dernier

corpus observé. De nouveau, comme entre Gaëtan et Thibaut, nous pouvons noter une différence de rythme dans l'émergence des articles entre les enfants.

Les tendances générales chez Pauline illustrent, entre le corpus 1 et le corpus 33, une quasi disparition des omissions (100% en C2, 6,52% en C33), une augmentation suivie d'une baisse des formes de transition (0% en C2, 55,56% en C24, 41,30% en C33), et une augmentation progressive des formes finales (0% jusqu'à C16, 52,17% en C33). Nous pouvons alors repérer trois périodes de la mise en fonctionnement des articles chez Pauline, dont deux similaires à celles repérées chez Gaëtan et Thibaut :

Période 1 : une majorité de groupes nominaux avec omissions dans les corpus 2 à 20.

Du corpus 2 au corpus 20, le nombre de groupes nominaux composés d'omission + nom domine celui de ceux avec formes de transition et avec formes finales, à plus de 80% entre C2 et C14, où ces deux configurations de groupes nominaux sont inexistantes. Des corpus 16 à 20, l'inversion de la tendance s'amorce et les parts d'omissions et de formes de transition se rapprochent. Comme chez Gaëtan et Thibaut, nous remarquons que cette évolution n'est pas strictement linéaire. Ainsi, si nous observons par exemple l'évolution des productions de Pauline entre les corpus 4 et 9, le nombre d'omissions devant les noms commence à baisser au profit de celui des formes de transition jusqu'à C7. Cela pourrait amorcer la deuxième période du développement. Mais à partir de C8, le nombre d'omissions repasse à 100% et les formes de transition ne sont plus produites. Cette progression s'illustre d'autant plus dans les corpus 16 à 20 où les deux courbes d'omissions et de formes de transition alternent de façon symétrique. D'un corpus à l'autre, chaque courbe monte puis descend, de façon inversée. Nous pouvons alors supposer un certain nombre d'allers-retours dans les productions de Pauline. Cette période transitoire entre C16 et C20 amorce la deuxième période du développement des articles et peut donc être considérée comme une période transitoire.

Période 2 : une majorité de formes de transition devant les noms dans les corpus 21 à 29.

Les corpus 21 à 29 correspondent à la période suivante de la mise en fonctionnement des articles – repérée chez Thibaut et de façon plus discrète chez Gaëtan – où le nombre de groupes nominaux composés de forme de transition+nom est supérieur à celui de ceux contenant des omissions ou des formes finales, et où l'enfant produit diverses formes non appropriées devant les noms. Comme chez Thibaut, bien qu'elles soient ici plus courtes, deux

sous-périodes se distinguent dans cette période. Dans la première, du corpus 21 au corpus 23, les groupes nominaux produits par Pauline comportent le plus souvent des formes de transition et des omissions, la part d'omissions étant entre celles de formes de transition et de formes finales. Puis, de C24 à C29, la non production d'élément devant les noms laisse la place à des productions de la forme finale, parallèlement à d'autres formes (de transition). Cette deuxième période du développement fait également apparaître des allers-retours dans les évolutions des courbes. Ainsi, alors qu'elles atteignent 55,56% des groupes nominaux produits par l'enfant en C24, les formes de transition descendent à 41,18% en C26, au profit des formes finales mais également des omissions. Elles remontent ensuite pour atteindre de nouveau 55,56% en C28, les omissions ont baissé et les formes finales sont restées stables par rapport à C26.

### Période 3 : une majorité de formes finales devant les noms dans les corpus 30 à 33.

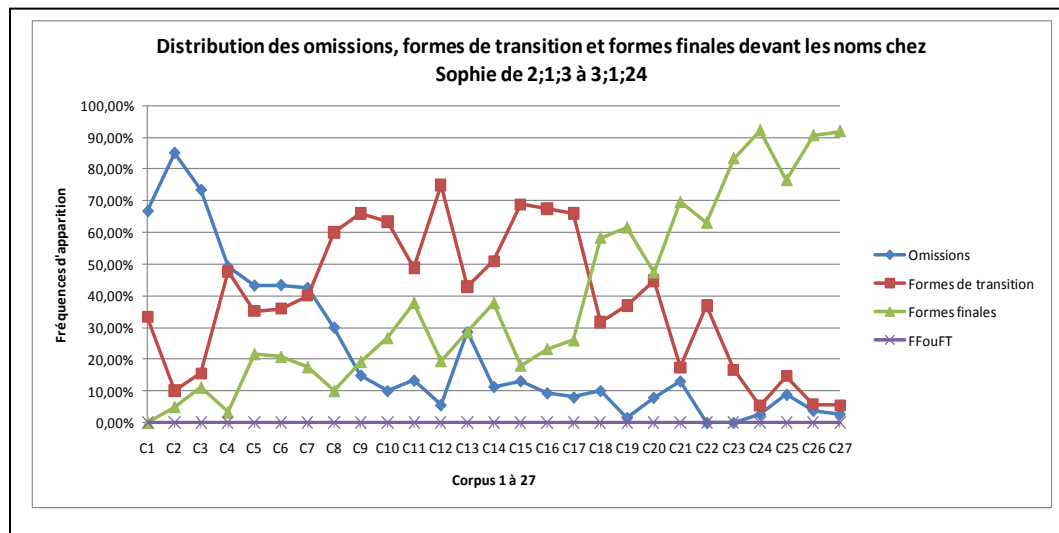
A partir du corpus 30, Pauline entre dans une dernière période de développement où le nombre de groupes nominaux avec formes finales augmente et dépasse celui des groupes nominaux avec formes de transition et avec omissions. Nous pouvons noter le même phénomène que chez Gaëtan, c'est-à-dire une augmentation importante des formes de transition suivie d'une baisse importante à la fin de la deuxième période et d'une augmentation importante des formes finales au début de la troisième période. Néanmoins, le nombre de formes finales reste compris entre 50% et 60% de C30 à C33 et il baisse, alors que celui de formes de transition, qui se situe entre 30% et 40%, augmente. En C33, les deux courbes se rapprochent, faisant apparaître un léger retour en arrière dans la production de formes finales d'articles.

Chez Pauline, les périodes transitoires entre les différentes périodes sont plus rapides et moins empreintes de variations dans les distributions des trois configurations de groupes nominaux. Cependant, bien que les courbes ne s'inversent pas successivement autant que chez Gaëtan et Thibaut, leur progression présente des alternances entre évolution positive et négative.



### 10.1.1.4. Evolution dans la production d'articles dans les corpus de Sophie

Graphique S1 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Sophie de 2 ; 1 ; 3 à 3 ; 1 ; 24.



Les évolutions chez Sophie présentent les mêmes tendances générales que chez les autres enfants. Ainsi, les groupes nominaux avec omission, très nombreux au début et majoritaires, disparaissent progressivement jusqu'en C27 (66,67% en C1 contre 2,70% en C27). Les groupes nominaux avec formes finales suivent la tendance inverse : presque inexistants dans les premiers corpus (0% en C1), ils se développent progressivement pour atteindre 91,89% en C27. Comme nous avons pu l'observer chez Thibaut et de façon encore plus évidente chez Pauline, les formes de transition devant les noms chez Sophie commencent par augmenter au détriment des omissions pour baisser ensuite au profit des formes finales (33,33% en C1, 75% en C12, 5,41% en C27).

Trois périodes de l'émergence des articles apparaissent chez Sophie, comme chez Pauline, mais de façon légèrement décalée :

#### Période 1 : majorité d'omissions du corpus 1 au corpus 7 :

Le nombre d'omissions est supérieur à celui des formes de transition et à celui des formes finales. Cependant, à partir du corpus 4, la tendance commence à s'inverser et le nombre de groupes nominaux avec omissions chute, passant d'en moyenne 80% à 40% des groupes nominaux produits par l'enfant, et celui des groupes nominaux avec forme de transition augmente pour atteindre à peu près le même niveau. Dans le corpus 8, les formes de

transition dépassent les omissions. Nous pouvons alors considérer que les corpus 4 à 7 représentent une période transitoire entre les deux premières périodes du développement des articles. Dans cette dernière, nous pouvons noter une légère baisse des formes de transition en C5, mais il ne s'agit pas ici d'un retour en arrière : les omissions n'augmentent pas, ce sont les formes finales qui se développent. Alors que chez les autres enfants, nous avons noté une augmentation des formes finales uniquement à partir du moment où les formes de transition sont majoritaires, chez Sophie il semble que ce développement soit un peu plus précoce, toutefois il ne se produit que quand la part de formes de transition arrive presque au même niveau que celle des omissions.

#### Période 2 : majorité de formes de transition du corpus 8 au corpus 17 :

Dans ces corpus, le nombre de formes de transition est supérieur à celui des omissions et des formes finales. Sophie en est alors dans la deuxième période de l'évolution vers la production d'articles. Les deux sous-périodes repérées chez Thibaut et Pauline se retrouvent illustrées ici. Ainsi, de C8 à C9, les omissions sont supérieures aux formes finales. Puis de C10 à C17, les formes finales dépassent les omissions et se rapprochent des formes de transition. La première période est très courte par rapport à celle observée chez Thibaut et Pauline mais tout comme chez ces deux enfants, l'évolution vers la production de formes finales n'est pas linéaire. Les formes de transition augmentent jusqu'à C9 puis baissent jusqu'à C11 au profit des formes finales qui augmentent. Après cette avancée importante, nous repérons dans le corpus 12 un retour en arrière : le nombre de formes de transition augmente fortement, passant de 48,89% à 75%, et celui de formes finales chute de 37,78% à 19,44%. Le corpus suivant (C13) semble illustrer une nouvelle avancée de l'enfant dans la mesure où le nombre de formes de transition rechute à un niveau inférieur à C11 (42,86%). Mais, bien que les formes finales augmentent un peu, ce sont les omissions qui explosent en passant de moins de 10% en C12 à presque 30% en C13, elles atteignent alors le niveau des formes finales. Ces deux corpus 12 et 13 semblent ainsi illustrer ainsi des réorganisations successives dans les productions de groupes nominaux par Sophie, suivies d'une reconfiguration en C14, où la part de groupes nominaux avec omissions chute aux alentours de 10%, celle des groupes nominaux avec formes de transition augmente légèrement et celle des groupes nominaux avec formes finales explose. Mais entre C15 et C17, la progression de l'enfant subit un nouveau retour en arrière : les formes de transition montent de nouveau à un niveau compris entre 60% et 70% et les formes finales chutent entre 20% et 30% alors qu'elles atteignaient presque les 40% en C14.

### Période 3 : majorité de formes finales du corpus 18 au corpus 27 :

En C18, Sophie progresse de façon importante : les formes de transition chutent à environ 30% et les formes finales explosent pour atteindre presque 60%. La dernière période du développement s'amorce alors. Nous pouvons constater que, comme chez Gaëtan et Pauline, le nombre de formes de transition explose à la fin de la deuxième période, juste avant de chuter sous le niveau des formes finales. Ces premiers corpus où les formes finales sont majoritaires par rapport aux formes de transition et aux omissions semblent illustrer une période transitoire entre les deuxième et troisième périodes du développement des articles, jusqu'au corpus 22, avec des allers-retours dans la production des formes finales et des formes de transition. Ainsi, dans le corpus 20, alors que les formes finales dominaient jusque là les formes de transition, leur nombre chute et celui des formes de transition augmente et les deux courbes se retrouvent au même niveau. Puis en C21, la distribution évolue de nouveau de façon positive : le nombre de formes finales explose et celui de formes de transition chute. Le corpus 22 illustre alors un nouveau retour en arrière mais moins important que celui de C20 : le nombre de formes finales baisse et celui de formes de transition augmente. En revanche, ce corpus illustre tout de même une avancée dans la mesure où les omissions disparaissent.

A partir du corpus 23, les formes finales passent le niveau des 80% des productions de groupes nominaux de l'enfant et ne vont plus passer en dessous. Les courbes des formes de transition et des omissions restent bien plus basses. Cependant, les courbes présentent quelques retours en arrière, comme entre C24, C25 et C26 où les formes finales baissent légèrement au profit des omissions et des formes de transition.

Comme chez Gaëtan, Thibaut et Pauline, le développement des articles observé chez Sophie semble se dérouler de façon non-linéaire et suivre une succession de réorganisations. Le déroulement semble suivre les mêmes périodes et modalités que chez les autres enfants.

#### **10.1.1.5. Synthèse des observations**

L'observation de la distribution des groupes nominaux avec omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez ces quatre enfants fait ressortir des tendances générales communes avec un développement de la production des articles selon trois périodes principales :

- Période 1 : les enfants produisent majoritairement des groupes nominaux composés d'omission + nom,
- Période 2 : les enfants produisent principalement des formes de transition devant les noms,
- Période 3 : les enfants accompagnent majoritairement les noms d'une forme finale.

La mise en parallèle des quatre graphiques met en évidence un rythme d'évolution différent selon les enfants. Alors que les observations de Gaëtan, Thibaut et Pauline renvoient chacune principalement à une de ces trois périodes, le graphique de Sophie les fait apparaître successivement. La période 2 du développement semble en outre être beaucoup plus longue chez Thibaut que chez Pauline ou Sophie.

L'âge où ce développement se déroule n'est pas être un paramètre commun. En effet, Gaëtan, un des enfants les plus jeunes, est celui qui présente l'état le plus avancé du développement des articles, alors que Thibaut, l'enfant le plus âgé, entame seulement la dernière période à la fin des observations. Il en va de même pour Sophie, qui est également plus âgée que Gaëtan, mais qui en est à un niveau moins avancé du développement à la fin des observations.

Afin de compléter la description de la mise en fonctionnement des articles, nous allons observer l'évolution des formes produites par les enfants devant les noms.

### **10.1.2. Evolution des différentes formes utilisées devant les noms**

Nous avons précédemment mis en évidence que l'évolution vers la maîtrise des articles se déroule sur trois périodes principales et progresse selon des allers-retours. Nous allons maintenant nous intéresser aux formes utilisées par les enfants dans les cotextes requérant un article au cours de ces différentes périodes. Nous allons pour cela observer les tableaux G3a, T3a, P3a, S3a<sup>1</sup>.

Les tableaux G3a, T3a, P3a et S3a présentent les différentes formes (de transition et finales) utilisées par chacun des enfants devant les noms et donne le total de formes de

---

<sup>1</sup> Pour des raisons de place, nous ne faisons figurer ici qu'un extrait de ces tableaux. Les tableaux entiers figurent en annexe.

transition différentes pour chaque corpus. Chaque colonne contient une forme de transition identique. Ils indiquent également si des groupes nominaux avec omission sont présents dans les corpus. Ces tableaux sont complétés par les tableaux G3b, T3b, P3b et S3b qui situent chacun de ces éléments dans le(s) contexte(s) où ils sont produits. Les différents traits des contextes (masculin, unique, défini, ...) sont ceux du nom ou du référent et il ne s'agit en aucun cas de propriétés des formes de transition en elles-mêmes dans la mesure où ces dernières ne peuvent pas être associées à de telles propriétés. Les éléments qui apparaissent en gras dans les tableaux 3a sont des formes que l'on retrouve à la fois devant les noms et devant les verbes dans le même corpus.

Nous commencerons par étudier les tableaux des corpus de Gaëtan, puis ceux de Thibaut, de Pauline et enfin de Sophie. Afin de décrire l'évolution des productions de chacun des enfants, nous allons décrire en parallèle les tableaux 3a et 3b, et faire le lien avec les observations précédentes.

#### **10.1.2.1. Etude des formes produites devant les noms dans les corpus de Gaëtan**

Nos observations précédentes ont mis en évidence deux périodes chez Gaëtan dans le développement des articles. Nous retrouvons les mêmes périodes dans ces tableaux en fonction de l'évolution de la diversité des formes produites devant les noms.

Tableau G3a : Eléments utilisés par Gaëtan devant les noms dans chacun des corpus observés.

Noms	O	Formes finales (FF)	Formes de transition <sup>1</sup> (FT) <sup>2</sup>																								Nombre de FT différentes
			[2]	[2l]	[a]	[d2]	[de]	[e]	[e2]	[e9m]	[ea]	[j2]	[je2]	[l2]	[n2]	[un]	[yl]										
C1	O	la, le, les, un, une	[2]	[2l]	[a]	[d2]	[de]	[e]	[e2]	[e9m]	[ea]	[j2]	[je2]	[l2]	[n2]	[un]	[yl]										15
C2	O	le, un, une	[2]		[a]			[e]																			3
C3	O	des, la, le, les, un, une			[a]			[e]										[ja]	[t2]	[y]							5
C4	O	au, des, du, la, le, les, un, une	[2]		[a]	[d2]		[e]										[ja]			[aa]	[la]	[le]	[ne]			9
C5	O	des, du, la, le, les, un, une	[2]		[a]			[e]				[j2]								[y]				[el]	[je]		7
C6	O	des, l', la, le, les, un	[2]		[a]	[d2]	[de]	[e]				[j2]											[le]		[li]	8	
C7	O	des, l', la, le, les, un			[a]		[de]	[e]						[l2]								[la]	[le]			6	
C8	O	des, la, le, les, un	[2]		[a]=n		[de]	[e]														[la]	[le]			6	
C9	O	des, la, le, les, un	[2]		[a]			[e]															[le]			5	
C10	O	des, du, l', la, le, un	[2]		[a]		[de]	[e]									[il]					[la]	[le]			8	
C11	O	des, l', le, la, les, un	[2]		[a]																		[le]			4	
C12	O	des, l', la, le, les, un	[2]		[a]		[de]												[y]		[la]	[le]				6	
C13	O	des, du, l', la, le, les, un	[2]			[d2]	[de]																			3	
C14	O	des, du, l', la, le, les, un			[a]		[d2]	[de]														[la]	[le]			6	
C15	O	des, la, le, les, un, une			[a]														[y]			[le]				3	
C16	O	au, des, du, l', la, le, les, un, une						[e]														[le]				2	
C17	O	des, l', la, le, les, un, une	[2]				[de]	[e]														[le]				4	
C18	O	au, des, l', la, le, les, un																					[le]			1	
C19	O	au, des, du, la, le, les, un, une			[a]																	[la]				2	
C20	O	au, des, l', la, le, les, un			[a]			[e]															[le]			3	
C21	O	des, l', la, le, les, un, une			[a]																		[le]			2	
C22	O	au, l', la, le, les, un	/																								/
C23	/	au, du, l', la, le, les, un					[di]																			1	
C24	O	du, l', la, le, les, un, une																					[le]			1	
C25	/	de, des, du, l', la, le, les, un, une	/																								/
C26	O	au, des, l', la, le, les, un, une			[a]																					1	
C27	/	des, du, l', la, le, les, un, une			[a]																	[la]				2	
C28	O	au, de, des, du, l', la, le, les, un, une	/																								/
C29	O	au, de, des, du, la, le, les, un, une	/																								/

<sup>1</sup> Les notations phonétiques utilisées dans ce tableau sont celles de l'alphabet SAMPA présenté en annexe.

<sup>2</sup> Se reporter au chapitre 8, section 8.6. pour une explication de la considération de certaines formes comme formes de transition.

Tableau G3b : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms dans chacun des corpus observés chez Gaëtan.

	NOM							
	MASCULIN				FEMININ			
	UNIQUE, INDENOMBRABLE		MULTIPLE, COLLECTIF		UNIQUE, INDENOMBRABLE		MULTIPLE, COLLECTIF	
	DEF	INDEF	DEF	INDEF	DEF	INDEF	DEF	INDEF
C1	O [de], [e]				O [e], [e9m], [ea]			
	[2], [d2], [j2], [n2] LE	[un] UN	/	/	[2], [a], [e2], [je2], [l2] [a] LA	[y] UNE	LES	/
C2	O				O [e]			
	O [2], [e] LE	UN	[e]		O [2] [2], [a], [e]	UNE	[e]	
C3	O				O [ja]			
	[t2] [e] LE	UN	[e] LES	DES	[a] [a], [e], [ja] LA	[y] UNE	[e] LES	DES
C4	O [d2]				O [a]			
	[e], [la], [le], [ne] AU, DU, LE	[a] UN	[e] LES	O DES	[a], [aa], [e], [ja] LA	[2], [a], [e] UNE	O	[a], [e] DES
C5	O				O			
	[2], [e], [j2] DU, LE	[a] UN	[e], [je]	/	O [a], [e], [el] LA	[y] UNE	[e] LES	DES
C6	O				O [de]			
	O [2], [d2], [de], [e], [j2], [le] L', LE	[a] UN	[li] LES	DES	[a] LA	/	LES	DES
C7	O [de]				O			
	O [de], [la], [le] L', LE	[a], [de], [e] UN	LES	DES	O [l2] L', LA	/	[e] LES	DES
C8	O				O			
	O [2], [e], [la], [le] LE	[a] =n, [de] UN	LES	DES	O [e], [le] LA	/	LES	DES
C9	O				O			
	O [2], [a], [e], [le] LE	[a] UN	LES	DES	O [a], [le] LA	[a] =n	LES	/
C10	O [de]				O [e]			
	O [2], [de], [e], [la], [le] DU, L', LE	[a] UN	O [la]	DES	[a], [da] L', LA	[il]	/	DES
C11	O				O			
	[le] L', LE	[2], [a], [a] =n UN	LES	DES	L', LA	/	LES	DES
C12	O				O			
	[2], [de], [la], [le] L', LE	[a] UN	LES	DES	[a] LA	[y]	/	DES

C13	O			O				
	[2], [d2], [de] DU, L', LE	[de] UN	LES	DES	LA	/	/	/
C14	[de], [la]							
	O [d2], [le] DU, LE	[a], [a]=n, [de], [n] UN	LES	DES	L', LA	/	/	/
C15	O			O				
	O [le] LE	[a] UN	LES	O [a] DES	LA	[y] UNE	LES	DES
C16	O			[e]				
	O [le] AU, DU, L', LE	UN	LES	DES	L', LA	UNE	/	/
C17	O [2], [de], [e], [le] L', LE, UN	UN	LES	DES	L', LA	UNE	/	DES
C18	O			O				
	O [le] AU, L', LE	UN	LES	DES	L', LA	/	/	DES
C19	O [la] AU, DU, L', LE	[a] UN	LES	DES	L', LA	UNE	/	DES
C20	O			[e]				
	O [le] AU, L', LE	[a] UN	LES	DES	LA	/	LES	DES
C21	[le] L', LE	UN	LES	DES	O [a] L', LA	UNE	/	DES
C22	O			/				
	O AU, L', LE	/			O L', LA	UNE	LES	/
C23	[di] AU, DU, L', LE	UN	LES	/	L', LA	/	LES	/
C24	O [le] DU, L', LE	UN	LES	DES	LA	UNE	/	DES
C25	DU, L', LE	UN	LES	DES	L', LA	UNE	LES	DE
C26	O			/				
	AU, L', LE	[a] UN	LES	DES	LA	UNE	/	DES
C27	[la] DU, L', LE	[a] UN	LES	/	LA	UNE	LES	DES
C28	O AU, L', LE	DE, UN	LES	DES	L', LA	UNE	LES	/
C29	O			/				
	AU, DU, LE	UN	LES	DE, DES	LA	UNE	LES	/



### Période 2 : une majorité de formes de transition de C1 à C4 :

De C1 à C4, Gaëtan se situe dans la deuxième période du développement des articles, dans laquelle les formes de transition dominent les omissions et les formes finales. Le tableau G3a montre qu'il produit un nombre important de formes de transition différentes (entre 3 et 15 formes différentes). Dans ces premiers corpus, le tableau G3b montre que les différentes formes de transition apparaissent dans tous les cotextes sans qu'il n'y ait de distinction selon les noms. La forme [e] apparaît ainsi en C1 devant tous les types de noms produits par l'enfant. Certaines formes de transition n'apparaissent cependant que dans des cotextes particuliers, comme la forme [a] devant les noms féminins à référent unique ou indénombrable, ou la forme [j2] devant les noms masculins à référent unique ou indénombrable.

### Période 3 : une majorité de formes finales de C5 à C29 :

Nous avons vu pour Gaëtan qu'à partir de C5, le nombre de formes finales devient supérieur à celui des formes de transition et des omissions, et qu'il augmente progressivement. Le nombre de formes de transition différentes baisse alors (entre 4 et 8 formes différentes).

Nous avons noté qu'à partir de C15, les groupes nominaux avec formes de transition ou omissions représentaient moins de 10% des groupes nominaux produits par Gaëtan. A partir de ce corpus, le nombre de formes de transition différentes ne dépasse pas 4 et diminue progressivement pour arriver à 1 ou 2, voire 0 dans les derniers corpus. Dans cette dernière période, les formes de transition n'apparaissent plus que dans certains cotextes, et certaines se spécifient à des cotextes spécifiques, comme par exemple à partir de C10 où les formes produites devant les noms masculins et féminins ne sont plus les mêmes (à part une forme commune, [a], pouvant s'expliquer par une proximité de la forme phonétique des articles).

Cette dernière période illustre le fait que même si au début, tous les cotextes ne sont pas forcément bien distingués, ils le deviennent à mesure que les articles se développent. Cette observation nous amène à une autre remarque : les formes de transition, après s'être spécifiées à certains cotextes, se rapprochent phonétiquement de la forme-cible, avec par exemple [a] devant les noms nécessitant l'article « la ».

Ainsi, quand les formes de transition sont produites majoritairement devant les noms, un grand nombre de formes différentes apparaît dans différents cotextes. Puis, au fur et à mesure que les formes finales se développent, et que le nombre de formes de transition

diminue, leur diversité baisse également, et elles se spécialisent progressivement à certains cotextes.

Le tableau G3a permet également de visualiser des allers-retours importants dans les formes de transition utilisées d'un corpus à l'autre. Nous constatons que les formes de transition produites par Gaëtan devant les noms ne sont pas les mêmes dans les différents corpus. Ainsi, alors que certaines formes de transition se maintiennent d'un corpus à l'autre, comme [e] de C1 à C10, d'autres disparaissent, comme [21] présente en C1 mais ne se retrouvant plus dans les autres corpus. Certaines formes de transition qui disparaissent sont parfois réutilisées plus tard comme [j2] en C1, qui disparaît de C2 à C4, puis est de nouveau produite en C5 et C6 et qui disparaît à nouveau. En outre, la dernière colonne du tableau G3a montre que l'enfant n'utilise pas toujours le même nombre de formes de transition différentes. Nous pourrions faire l'hypothèse que l'enfant n'utilise pas le même nombre de formes de transition, ni les mêmes formes de transition d'un corpus à l'autre parce qu'il ne produit pas de noms du même type ou qu'il ne produit pas le nom-type auquel serait associé la forme de transition.

Le tableau G3b nous permet de répondre en partie : si la forme [21] est utilisée en C1 devant les noms féminins à référent unique ou indénombrable, en l'occurrence devant le nom-type « poule », elle disparaît dans les corpus suivants. Pourtant, Gaëtan produit encore le nom-type « poule » mais il le fait précéder d'autres formes de transition, comme [a], [e] ou [2] ou d'omission, y compris dans le même cotexte. Il produit également toujours des noms féminins à référent unique ou indénombrable. Il en va de même pour la forme [j2] utilisée en C1 devant les noms masculins à référent unique ou indénombrable défini, et dans le cas présent devant le nom-type « cochon », qui disparaît dans les corpus 2 à 4, dans lesquels l'enfant produit devant ce type de noms d'autres formes de transition, et devant le nom-type « cochon » des formes finales et des omissions. Puis en C5 et C6, la forme [j2] est de nouveau produite, dans le même cotexte qu'en C1, mais devant d'autres noms-type (« boulot » en C5, et « coq » et « train » en C6). Nous pouvons en déduire que les disparitions et réapparitions de formes ne s'expliquent pas par la non-production du type de noms ou du nom-type par l'enfant, mais par des allers-retours dans les productions de différentes formes dans les groupes nominaux.

Gaëtan produit par exemple quatre formes de transition différentes devant les noms masculins à référent unique ou indénombrable défini en C1 (pour un nom-type « cochon »), puis seulement deux formes différentes dont une nouvelle dans le corpus 2 (pour quatre noms-

types « cheval », « chat », tracteur », « pain »). Puis en C3, cette nouvelle forme est la seule maintenue (pour deux noms-types « cochon » et « canard »). Mais en C4, le nombre de formes de transition différentes produites devant ce type de noms est de nouveau de 4, dont une identique mais trois nouvelles non produites en C1, C2 et C3 dans ce cotexte. Il se trouve alors que dans ce corpus, l'enfant produit neuf noms-types différents de ce type. Ces variations dans le nombre de formes de transition dans un même cotexte se poursuivent au long des corpus, même dans la dernière période du développement. Ils semblent liés à la diversité des noms produits dans le corpus mais sans qu'il n'y ait de lien entre une forme de transition particulière et un nom-type<sup>1</sup>.

Ces allers-retours se retrouvent également dans l'alternance entre omission, forme de transition et forme finale dans un même cotexte. Le tableau G3b fait apparaître que des groupes nominaux composés d'omission + nom n'apparaissent plus dans certains cotextes, mais qu'ils peuvent réapparaître plusieurs corpus après, dans ces mêmes cotextes. Par exemple, en C17, dans le cotexte de noms féminins à référent unique défini, Gaëtan ne produit que la forme finale, puis en C18, il y produit des omissions et la forme finale, et, en C21, des omissions, des formes de transition et la forme finale. Ces évolutions portent sur des noms-types différents. Cependant, pour un même nom-type, des allers-retours similaires peuvent se retrouver, dans un même corpus et entre différents corpus, comme devant le nom « vache » avec un référent unique :

Exemple : Gaëtan :

C1, (1 ;6 ;9)<sup>2</sup> : G28 : [va] {= voir ?} la vache // G29 : voit [a] {= F, la} vache

C2, (1 ;6 ;15) : G6 : veux [a] {= F, la} vache // G10 : eh vache // G29 : c'est [a] {= F, la} vache

Il en va de même pour la plupart des noms-types produits par l'enfant. Les variations dans la production des omissions, de différentes formes de transition et des formes finales ne semblent donc pas liés aux noms-types mais bien à l'évolution du développement des articles. Ainsi, même quand l'enfant en est dans la dernière période du développement, avec un ensemble de formes constitué en majeure partie de formes finales, des omissions de l'article se retrouvent de nouveau dans certains cotextes, après que l'enfant y ait produit la forme finale. Ces retours en arrière illustrent que même malgré une majorité de formes finales, l'acquisition des articles n'est pas encore stabilisée.

<sup>1</sup> Il serait alors intéressant d'effectuer une analyse détaillée des contextes phonétiques dans lesquels apparaissent chacune des formes de transition utilisées devant un même type de noms.

<sup>2</sup> L'âge de l'enfant est fourni pour l'ensemble des exemples sous le format ans ; mois ; jours.

Le tableau G3b fait également apparaître que les groupes nominaux avec omission, forme de transition ou forme finale ne sont pas distribués de façon équitable dans les différents cotextes. Ainsi, le cotexte de nom masculin à référent unique défini (ex. : chien) présente un certain nombre de formes de transition différentes, alors que les cotextes de nom masculin à référent multiple ou collectif (ex. : chiens) en présentent beaucoup moins. Dans nos corpus, il semble que ces derniers soient les moins produits par Gaëtan. Cela nous oriente vers l'idée que différentes formes de transition apparaîtraient le plus dans les cotextes les plus utilisés. Il se peut également que le fait que les noms à référent unique ou indéénombrable demandent une distinction supplémentaire de genre par rapport aux noms à référent multiple ou collectif joue un rôle dans le développement des articles qui doivent les précéder.

#### **10.1.2.2. Etude des formes produites devant les noms dans les corpus de Thibaut**

Le tableau T3a (pages suivantes) présente l'évolution des différentes formes utilisées par Thibaut devant les noms. Alors que deux périodes ont été repérées avec nos observations précédentes, nous retrouvons une correspondance avec l'évolution des formes produites devant les noms.



Tableau T3b : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms dans chacun des corpus observés chez Thibaut.

	NOM							
	MASCULIN				FEMININ			
	UNIQUE, INDENOMBRABLE		MULTIPLE, COLLECTIF		UNIQUE, INDENOMBRABLE		MULTIPLE, COLLECTIF	
	DEF	INDEF	DEF	INDEF	DEF	INDEF	DEF	INDEF
C1	O				/			
	O [a], [e]				[e]		O [e]	
C2	[a], [di]		[a]		/		/	
	O		/		/		/	
C3	/		O [a]		[a]		O	
	[e]		[a]		/		O [a]=z	
C4	O		/		/		/	
	O [a]		O [a], [ba]=d		[a] L'		[e]	
C5	O		O		O		[e]	
	O [e], [le]		/		O [a], [e], [ja] L', LA		[te]	
C6	O [e]		O [e]		O [a], [e]		/	
	O [2], [e]		O [a], [a]=n, [e] UN		[e], [e]=z		[e]=n	
C7	O		/		/		O	
	[e]		[a] UN		[a]		[e]	
C8	O [a]		/		O		/	
	O [a], [e] DU		[a]		O [e], [e]=z		[a], [sa] LA	
C9	O		[e], [e]=z		O [e]		/	
	O [e] AU, DU		[a]		[a], [e] LA		UNE	
C10	O		O [e]		O [a]		O [e], [e]=z	
	[2], [e] DU		/		O [e] AUX		O [e], [e]=z	
C11	O [2], [e] AU, DU, L', LE		O [a], [a]=n		[e], [e]=z		[e]	
	O [a]		/		[a]		LA	
C12	O [e]		[e]		/		O [e]	
	O [a], [d2], [e] AU		[e], [e]=z		O [a] LA		UNE	
C13	O		[e]		/		LES	
	O [e] AU, DU		UN		O [a], [e] LES		O DES	
C14	O [a]		/		[a], [e]		/	
	O [e], [e]=n, [e]=z AU, DU, L'		O [a], [a]=n		[e]=z		[dy]	
C15	O		O [a]		[a]		O	
	O [2], [e] AU, DU		O [a]		O [a], [e] L'		[a], [y] UNE	
	O [e]		O DES		O [e]		O DES	

C16	O [a], [e]		[e], [e] =z		O [a]		[e] =z	
	O [e] AU, DU	[a], [e] UN	O [e], [e] =z	DE, DES	O [a] L'	[y] DE, UNE	[e]	[d2] DES
C17	O							
	O [a]		[e], [e] =z		O [a] L', LA	O [y] UNE	[e]	DES
C18	O [2], [a], [e]		[e]		[a], [e]		O	
	O [d2], [de], [e] AU, DE, DU, LE	[a], [d2] UN	[e]	DES	[2], [a] L'	[de], [y]	[e]	[e] DE, DES
C19	O [a]				[a], [e], [e] =j		[e], [e] =z	
	O [e] AU, DU	[a], [a] =n DE	[e], [e] =z AUX	DES	O [a], [e] L'	O [y]	[e], [e] =z	DES
C20	O [a], [e]		[e]		O		/	O DE, DES
	[e] AU, DU	[a], [a] =n DE, UN	[e]	DES	[a] L'	[y] UNE		
C21	O				[a]		[e]	/
	O [e] AU, DU, L'	[a] DE	[e], [e] =z AUX	O [e] DE, DES	O [a] L'	O [a] DE, UNE		
C22	O [e]		[e], [e] =z				[e]	
	O [2] AU	[a], [e]	O [e], [e] =z	DES	O [a], [e] L'	[y] DE	[e]	DE, DES
C23			O [e], [e] =z		O		/	DES
	[2], [e] DU, L'	[a] UN	[e] AUX	O D', DE, DES	[a], [ej] L'	O [y] DE, UNE		
C24	O				O		[e]	DES
	[e] DU, L'	[a], [a] =n UN	[e]	DES	[a], [da]	[y] UNE		
C25	O				[a]		[e]	
	[2], [e] L', LE	O [a], [y]	[e] LES	DES	O [a] LA	[y]	[e], [e] =z LES	DES
C26	O [e]		O [e], [e] =z LES		O [a] L', LA		O [y] UNE	
	[e] AU, LE	[a] UN	[e]	DES	[y]	UNE	[e]	DES
C27	O				[e]		/	DES
	O [e] AU, DU, LE	[a] UN	[e]	DES	O [a], [da] L', LA	O [y] UNE		
C28	O				O		O AUX	DES
	[2], [e], [la] AU, DU, L', LE	[a], [a] =n DE, UN	[e] AUX, LES	DES	[a] L', LA	[y] UNE		

### Période transitoire entre les périodes 1 et 2 : corpus 1 à 4 :

Dans les corpus 1 à 4, il y a peu de formes de transition différentes. La diversité des formes se développe surtout à partir du corpus 5. Nous avons vu que Thibaut se trouve de C1 à C4 dans une période transitoire entre les périodes 1 et 2 du développement des articles.

### Période 2 : majorité de formes finales dans les corpus 5 à 27 :

A partir du corpus 5 et jusqu'au corpus 27, Thibaut se situe dans la deuxième période : le nombre de formes de transition différentes suit un certain nombre d'allers-retours mais reste toujours compris entre 2 et 7. Outre les variations au niveau du nombre de formes de transition différentes utilisées, nous pouvons noter certaines variations dans les formes utilisées. Ainsi, alors que la forme [e] semble se maintenir dans tous les corpus, la forme [2] apparaît dans certains corpus (C6, C10, C11, C15) mais pas dans tous et d'autres formes ne sont utilisées qu'une seule fois, comme par exemple [ja] en C5. La production de ces formes n'est pas liée à la production de types de noms particuliers, ni de noms-types spécifiques. En effet, la forme [2] apparaît par exemple dans ces corpus devant des noms-types différents à chaque fois, qui sont produits pour certains dans le même corpus ou dans un autre corpus avec d'autres formes de transition ou une forme finale.

Sur l'ensemble des corpus étudiés, nous pouvons constater une utilisation progressive de formes de transition privilégiées. Ainsi, dès le corpus 1, les formes [a] et [e] et leurs dérivés avec liaison sont utilisées par Thibaut, et ce jusqu'au corpus 28. La forme [y] apparaît quant à elle à partir de C15 jusqu'au corpus 28 (sauf en C21). Enfin, la forme [2] apparaît dans quelques corpus jusqu'à C18, et plus régulièrement à partir de C22. Nous allons observer comment ces différentes formes s'organisent dans les différents cotextes de production.

Le tableau T3b fait apparaître que, même s'il utilise peu de formes de transition différentes de C1 à C4, Thibaut les produit dans un certain nombre de cotextes différents. La forme [e] est par exemple utilisée en C1 aussi bien devant les noms à référent unique ou indénombrable masculins que féminins, que devant les noms féminins à référent multiple ou collectif. Un début de spécialisation commence à apparaître dans le corpus 5, au début de la deuxième période du développement, notamment pour la forme [a] qui n'est plus utilisée que devant les noms féminins à référent unique ou indénombrable défini et devant les noms masculins à référent unique ou indénombrable indéfini. L'utilisation de [a] dans ces deux cotextes pourrait s'expliquer par la proximité vocalique des deux formes-cibles. Néanmoins,



nous observons des retours en arrière dans la production des différentes formes dans les différents cotextes. Ainsi, en C8, cette forme [a] est de nouveau utilisée devant les noms masculins à référent unique ou indénombrable défini. Ce n'est plus le cas de C9 à C11 mais de nouveau en C12. A partir du corpus 13, la spécification de cette forme aux deux cotextes repérés entre C5 et C7 se stabilise. Dans le même temps, la forme [e] commence à se spécialiser également à certains cotextes (multiple ou collectif et masculin à référent unique ou indénombrable défini).

Même si certaines formes de transition commencent à être spécifiques à certains cotextes, d'autres formes de transition apparaissent toujours dans ces cotextes. Ainsi, [a] et [e], même si elles sont utilisées dans tous les corpus, alternent avec d'autres formes de transition dont le nombre varie, dans un même cotexte, d'un corpus à l'autre. Ainsi, devant les noms féminins à référent unique ou indénombrable défini, l'enfant utilise en C15 les formes de transition [a] et [e], parfois devant un même nom-type ; puis en C16 et C17, il n'utilise que la forme [a], devant différents noms-types ; mais en C18, il utilise de nouveau deux formes de transition, [a] et [2]. Dans la mesure où [a] se spécialise à ce cotexte, il est possible que les autres formes de transition utilisées correspondent non pas à un tâtonnement sur la forme de l'article mais sur le genre du nom, d'autant que [e] et [2] se spécialisent progressivement aux noms masculins à référent unique ou indénombrable. Les variations dans les productions de formes devant les noms et dans le développement des articles semblent donc également liés aux propriétés des noms, comme le genre, ou encore comme le fait au renvoi à un référent unique ou multiple mais également, ce qui mériterait une analyse détaillée, à un référent animé ou inanimé par exemple.

Ce tableau T3b fait également clairement apparaître l'utilisation conjointe par l'enfant, dans un même cotexte, des omissions, formes de transition et formes finales. Dans les premiers corpus, il s'agit surtout d'alternance entre omission et formes de transition (C1 à C12) puis ensuite, quand les formes finales commencent à se développer, il s'agit d'alternance entre les trois configurations de groupes nominaux. Même dans les derniers corpus, les omissions sont toujours présentes. Dans un même cotexte, Thibaut peut, par exemple en C13 devant les noms masculins à référent unique ou indénombrable indéfini, utiliser uniquement la forme finale ; puis, dans le corpus suivant, ne produire que des omissions ou des formes de transition devant le même type de nom (C14, C15), puis revenir à la production de formes de transition conjointement à la forme finale (C16), puis de nouveau à la production d'omissions, de formes de transition et de formes finales dans le même cotexte

dans le corpus suivant (C17). D'après nos données, il n'est pas possible de dire si certaines de ces alternances sont liées à la production de noms-types spécifiques car la grande majorité de ces noms changent d'un corpus à l'autre.

A l'approche de la fin de la période 2 du développement des articles, à partir du corpus 23, nous pouvons repérer une diminution dans le nombre de formes de transition différentes produites par Thibaut. Dans chaque cotexte, une forme de transition particulière apparaît. Les oppositions entre les différents types de noms semblent s'être développées chez l'enfant. Ainsi, le maintien des différentes formes de transition dans chaque corpus observé dans le tableau T3a, formes qui jusque là apparaissaient dans plusieurs cotextes, semble être complété par une spécialisation progressive à un cotexte particulier, même si des allers-retours s'observent toujours. Cela met en évidence que la stabilisation de la production de la forme finale est longue. Nous pouvons noter que les formes de transition qui se maintiennent dans les corpus et se spécialisent à certains cotextes se rapprochent phonétiquement de la forme-cible, comme [y] devant les noms féminins à référent unique ou indéénombrable indéfini par exemple.

Cette observation de l'évolution des configurations des groupes nominaux de Thibaut présente un passage de l'émergence vers la maîtrise des articles. L'ensemble des formes produites par l'enfant est réorganisé de corpus en corpus. Cela laisse envisager que la progression du développement des articles se fait par des essais, dans différents cotextes, de différentes formes et par une maîtrise progressive des formes appropriées et des oppositions entre les types de noms.

### **10.1.2.3. Etude des formes produites devant les noms dans les corpus de Pauline**

Le tableau P3a présente les différentes formes produites par Pauline (omissions, formes finales et formes de transition) devant les noms et le tableau P3b, les cotextes d'apparition de ces formes. Ces tableaux font apparaître un rapprochement entre les périodes identifiées dans le développement des articles et dans la diversité des formes produites devant les noms.



Tableau P3b : Cotexte d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Pauline.

	NOM							
	MASCULIN				FEMININ			
	UNIQUE, INDENOMBRABLE		MULTIPLE, COLLECTIF		UNIQUE, INDENOMBRABLE		MULTIPLE, COLLECTIF	
	DEF	INDEF	DEF	INDEF	DEF	INDEF	DEF	INDEF
C1	/	/	/	/	/	/	/	/
C2	O		/	/	/	/	/	/
C3	O		/	/	/	/	/	/
C4	/	/	/	/	/	/	/	/
C5	O [e]		/	/	/	/	/	/
C6	O, [2], [a], [e], [m]		/	/	/	/	/	/
C7	O [2], [e], [m], [mm]		/	/	/	/	/	/
	LE	/						
C8	O		/	/	/	/	/	/
C9	O		/	/	O		/	/
C10	O		/	/	/	/	/	/
C11	O		/	/	O		O	
C12	O		/	/	/	/	/	/
C13	O		/	/	O [y]		/	/
C14	O		/	/	O		/	/
C15	O [e]		O [e]		O [e]		O	
C16	O [2], [e], [m]		O [e]		O [e]		O [m]	
C17	O [e], [m]		/	/	O [e], [m], [y]		O	
	[e] LE	UN						
C18	O [2], [m]		O		O [2]			
	[e]	UN	[e]	/	[a], [e]	[m]	/	/
C19	O [2], [e], [m]		O [e]		O		[m]	
	[2]	/			L'	UNE		
C20	O [2], [e]		[2]		O [2], [m]		O	
	[2] AU	/			[a], [m]	UNE		
C21	O [e], [m]		[e]		O [e]		O [e]	
	O [2], [e], [m] LE	UN	[e] = z LES	/	[2], [e] L'	/	LES	DES
C22	O [e], [le]		[e]		O		[2]	
	[2], [e], [e] = z, [le] LE	/			[2], [do] L'	UNE	[e]	/
C23	O [2], [a], [e], [m]		[m]		O [e], [m]		O	
	[e]	/ UN	[e] LES	/	LA	/	/	DES

C24	O [a], [e]				O [a]			
	O [2], [e] L'	O [a], [a] = n, [e] UN	LES	DES	[a] LA	/	/	/
C25	O [2], [a], [e]		O		O [m]		[e]	
	[a], [e] AU	[a] UN	[e], [e] = z, [la]	DES	[a] LA	[y]		
C26	O [2], [a], [e]		[e]		O [a], [e], [le], [y]		O [e] = z	
	[2], [e] AU, L'	[a] UN	/	/	[a] L', LA	/	[e] = z LES	/
C27	O [2], [e]		[e], [je]		O [e]		O [e]	
	[2], [e], [la] AU, DU, LE	[a] UN	[e]	/	[2], [a] LA	/	LES	DES
C28	O [a], [e]		[e]		[a]		[e]	
	[2], [e]	UN	LES	DES	[a] LA	[y]		DES
C29	O [a], [e]		O [e]		[a]		O	
	[e], [e] = z AU, L', LE	[a] UN	[e] AUX	DE, DES	[a], [m] LA	UNE	/	DE, DES
C30	O [e]		[e], [e] = z		O		/	
	[2], [e] AU, DU, LE	[a], [a] = n UN	LES	DES	O [da] L', LA	UNE	/	/
C31	[a]		O		[a]		[e]	
	[e] L', LE	[a] UN	[e]	/	LA	UNE		DES
C32	O [2], [e]		AUX		O		/	
	AU, L'	[a], [a] = z DE, UN	DES		[a] L', LA	UNE		DES
C33	O [e]		[e]		[a]		[a], [e]	
	[2], [e] DU, L', LE	[a] UN	/	DES	[a], [e] LA	UNE	LES	DES

### Période 1 : une majorité de groupes nominaux avec omission dans les corpus 2 à 15 :

Au cours de cette période, nous constatons dans le tableau P3a la quasi absence de formes finales et de formes de transition, en outre peu diversifiées (au maximum quatre formes de transition différentes mais le plus souvent une seule, voire aucune). Le tableau P3b fait apparaître en outre que peu de noms de types différents sont produits, les productions de Pauline se concentrent sur des noms masculins à référent unique ou indénombrable, devant lesquels se trouvent de façon conjointe des omissions et des formes de transition.

### Période transitoire entre les périodes 1 et 2 : corpus 15 à 20 :

Dans les corpus 15 à 20, Pauline se situe dans une période transitoire entre les périodes 1 et 2 du développement des articles. Elle produit dans tous les corpus entre 3 et 4 formes de transition différentes. Bien que certaines restent présentes comme [e], d'autres disparaissent, comme [2] en C17, puis réapparaissent parfois ensuite comme [2] à partir de C18. Ces évolutions dans la production des formes de transition ne sont pas liées à la production des noms-types spécifiques. Ainsi, en C16, la forme [2] apparaît devant le nom « chat » (P72 : « [2] chat »). Ce nom est également précédé d'une autre forme de transition (P69 : « [m] {= F, le} chat » ; P120 : « [m] {= F, le} chat »). Alors que cette forme disparaît en C17, ce nom est toujours produit, avec omission et une autre forme de transition (P1 : « [e] {= F, le} chat là-bas » ; P93 : « chat »). En C18, la forme [2] réapparaît devant le nom « chat » puis en C19, devant les noms « chat » et « coq » (P17 : « [2] {= F, le} chat » ; P78 : « [2] {= F, le} coq »). Dans ce corpus, ces noms sont également précédés par des omissions (P83 : « chat » ; P22 : « c'est coq » ; P25 : « coq » ; P91 : « coq »). A partir de C20, la forme [2] est utilisée devant un certain nombre de noms-types différents, accompagnés également d'omissions dans certains cas. Les allers-retours dans les omissions et la production de formes de transition devant les noms dans cette période transitoire ne sont pas liés à la production de noms particuliers mais illustrent les variations dans les formes produites devant les noms.

Au cours de cette période, les différentes formes de transition apparaissent dans différents cotextes mais pas de façon spécifique. La forme [e] apparaît ainsi aussi bien dans le corpus 16 devant des noms masculins à référent unique ou indénombrable, à référent multiple ou féminins à référent unique ou indénombrable. Pauline ne semble pas encore faire la différence entre les différents types de noms. C'est également dans cette période, à partir du corpus 17 que commencent à se développer les formes finales et la diversité des noms.

### Période 2 : une majorité de formes de transition devant les noms dans les corpus 21 à 29 :

Le tableau P3a montre dans cette période une augmentation du nombre de formes de transition différentes (entre 4 et 7), de nouveau avec maintien de certaines formes ([e], [2] ou encore [a]), disparition de certaines et réapparition d'autres, ou l'apparition de nouvelles formes. Cependant, jusqu'à C29, il n'y a aucune spécialisation des formes de transition à certains cotextes, chacune apparaissant dans différents cotextes. Ainsi, la forme [e] apparaît par exemple en C23 aussi bien devant les noms masculins et féminins à référent unique ou indénombrable ou multiple. Cependant, à partir de C24, nous pouvons noter un début de spécialisation dans certains corpus, comme pour la forme [2] qui apparaît dans la majorité des corpus devant des noms masculins à référent unique ou indénombrable défini, et une réduction du nombre de formes de transition différentes à partir de C27. Les deux sous-périodes repérées dans cette période 2 du développement des articles au niveau de la distribution des configurations ne s'observent pas dans ce tableau P3a, ni dans le tableau P3b.

Comme dans la période 1, le tableau P3b montre une variation dans les productions de formes de transition par l'enfant dans un même cotexte, avec par exemple en C23 devant les noms masculins à référent unique ou indénombrable, cinq formes de transition différentes pour 17 noms-types, puis maintien de deux d'entre elles en C24 pour 7 noms-types différents et passage à trois formes différentes en C25, pour 11 noms-types, de nouveau différents. Des allers-retours se retrouvent également dans la production des omissions, formes de transition et formes finales dans un même cotexte. Ces différents éléments peuvent apparaître conjointement dans un même cotexte, devant le même type de noms. Ainsi, en C23, Pauline produit conjointement une forme de transition et une forme finale devant les noms masculins à référent multiple ou collectif défini. Puis en C24, elle ne produit plus que la forme finale mais Pauline ne produit plus qu'un seul nom-type, qui n'apparaît pas en C23. En C25, Pauline ne produit plus dans ce cotexte que des formes de transition, devant d'autres noms-types. Ce n'est qu'en C28 que l'on retrouve la forme finale, conjointement à une forme de transition. Cette forme finale est utilisée devant le nom-type de C23 où elle était déjà produite, et devant un nouveau nom-type. Nous pourrions envisager que la production des omissions, formes de transition et formes finales soit liée à la production de certains noms-types mais nous ne disposons pas de suffisamment de données pour le vérifier ici.

### Période 3 : une majorité de formes finales devant les noms : corpus 30 à 33 :

A partir du corpus 30, le tableau P3a fait apparaître une baisse de la diversité des formes de transition, avec un nombre de formes différentes compris entre 2 et 5. En outre, les formes utilisées se maintiennent d'une façon globale sur tous les corpus. Nous constatons

parallèlement dans chaque corpus un nombre important de formes finales différentes. Le tableau P3b illustre alors une spécialisation des formes de transition à des cotextes particuliers. Dans les corpus 31 et 32, la forme [e] n'apparaît ainsi plus que devant des noms masculins à référent unique, indénombrable, multiple ou collectif défini, tout comme la forme [a] qui n'est plus produite que devant les noms masculins à référent unique ou indénombrable indéfini ou les noms féminins à référent unique ou indénombrable défini. Mais des retours en arrière dans les formes produites par Pauline s'observent toujours dans cette dernière période : alors que les formes [a] et [e] s'étaient spécialisées à certains cotextes dans les corpus 31 et 32, elles apparaissent de nouveau dans des cotextes identiques dans le corpus 33.

Cette évolution chez Pauline illustre un développement constitué d'un certain nombre de variations dans les formes utilisées devant les noms. L'ensemble des formes produites par Pauline est ainsi régulièrement réorganisé : elle produit différentes formes dans différents cotextes avant de les spécifier progressivement à un type de noms.

#### **10.1.2.4. Etude des formes produites devant les noms dans les corpus de Sophie**

Le tableau S3a fait apparaître les différentes formes utilisées par Sophie devant les noms (omissions, formes de transition et formes finales). Alors que nous avons vu que Sophie se situe dans la période 1 du développement des articles dans les premiers corpus (C1 à C7), puis dans la seconde de C8 à C17, il est difficile dans ce tableau de distinguer entre deux périodes. En effet, le nombre de formes de transition différentes reste dans le même ordre de grandeur du corpus 1 au corpus 20 (en moyenne entre 4 et 6). Seule la période 3, dans laquelle l'enfant se situe réellement à partir du corpus 21 se repère, grâce à une diversité plus faible des formes de transition (le plus souvent 2 ou 3 formes différentes). Ces trois périodes se retrouvent un peu mieux dans le tableau S3b qui fait apparaître les différents cotextes de production des omissions, formes de transition et formes finales.



Tableau S3a : Eléments utilisés par Sophie devant les noms dans chacun des corpus observés.

Noms	O	Formes finales (FF)	Formes de transition (FT)																Nombre de FT différentes	
			[2]	[a]	[e]	[na]													[as]	
C1	O	/																		4
C2	O	le, une			[e]															1
C3	O	la, le, un		[a]	[e]		[ee]	[le]	[y]											5
C4	O	un, une	[2]	[a]	[e] [e]=z															4
C5	O	l', la, le, les, un		[a]	[e]				[y]	[la]	[n]									5
C6	O	au, la, le, les, un, une	[2]	[a] [a]=n	[e]			[le]	[y]											6
C7	O	des, la, un, une	[2]	[a]	[e]										[da]					4
C8	O	au, les, un	[2]	[a]	[e] [e]=z															4
C9	O	des, l', la, le, un, une		[a]	[e]	[na]									[l]	[ta]				5
C10	O	des, l', la, une		[a]	[e]			[le]									[di]	[te]		5
C11	O	des, du, la, les, un	[2]	[a]	[e]					[la]								[9~]		5
C12	O	du, l', la, une	[2]	[a]	[e]			[le]												4
C13	O	au, d', du, la, le, une	[2]	[a]	[e]															3
C14	O	d', des, du, la, le, un, une		[a]	[e]															2
C15	O	au, d', des, l', la, le, les, un	[2]	[a]	[e] [e]=s [e]=z				[y]											6
C16	O	l', la, le, les	[2]	[a]	[e] [e]=s			[le]	[y]										[as]	6
C17	O	des, la, le, les, un, une	[2]	[a]	[e] [e]=z				[y]											5
C18	O	l', la, le, les, un, une	[2]	[a]	[e] [e]=z			[le]											[12]	5
C19	O	l', le, les, un, une	[2]	[a]	[e] [e]=z				[y]		[n]								[12]	6
C20	O	des, du, l', la, le, les, un	[2]	[a] [a]=n	[e] [e]=z															4
C21	O	des, du, le, les, un		[a]				[le]												2
C22	/	au, des, l', la, le, les, un, une	[2]	[a]	[e]				[y]										[12]	5
C23	/	des, l', la, le, les, un, une	[2]	[a]	[e]				[y]											4
C24	O	au, de, des, du, l', la, le, les, un, une			[e]=z			[le]												2
C25	O	aux, de, des, l', la, le, les, un, une		[a]	[e]	[na]														3
C26	O	de, des, du, l', la, le, les, un, une		[a]																1
C27	O	des, l', la, le, les, un, une		[a]	[e]															2

Tableau S3b : Cotextes d'utilisation des omissions, des formes de transition et des formes finales devant les noms chez Sophie.

	NOM							
	MASCULIN				FEMININ			
	UNIQUE, INDENOMBRABLE		MULTIPLE, COLLECTIF		UNIQUE, INDENOMBRABLE		MULTIPLE, COLLECTIF	
	DEF	INDEF	DEF	INDEF	DEF	INDEF	DEF	INDEF
C1	O		O		O			
	[2], [e]				[na]	/	/	/
C2	O		O		O		O	
	[e] LE	/			[e]	UNE	[e]	/
C3	O		O		O		O	
	[e] LE	UN	/	/	[a], [le] LA	[y]	/	/
C4	O		[e], [e]=z		O		O	
	[2], [a], [e]		[e]	/	[2], [a], [e]	UNE	[e]	/
C5	O		[e]		O		O	
	[e], [la] L', LE	[a], [n] UN	LES	/	[a] LA	[y]	/	/
C6	O		/		O		O	
	[2], [e], [le] AU, LE	[a], [a]=n UN	/	/	[a] LA	[a], [y] UNE	LES	/
C7	O		[e]		O		O	
	[a], [e]	UN	[e]	DES	[2], [a]	UNE	[e]	/
C8	O		/		O		O	
	[a]		[e], [e]=z LES	/	[e]	/	[e]	/
C9	O		[e]		O		O	
	[a], [e]		/	DES	[2], [a]	UNE	[e]	DES
C10	O		[e]		O		O	
	[e], [le]	[a]	[e]	DES	[a], [di], [e] LA	[a] UNE	[te]	/
C11	O		[e]		O		O	
	[e]		/	DES	[a], [e]	[9~]	/	DES
C12	O		O		O		O	
	[2], [e] DU, L'	[a], [e]	[e]	/	[a], [e] L', LA	[e] UNE	/	/
C13	O		/		O		O	
	[2], [e] AU, DU, LE	[a] D'	[e]	/	[a] LA	UNE	/	[e]
C14	O		[e]		O		O	
	[a], [e] DU, LE	[a] D', UN	[e]	[e] DES	[a], [e] LA	UNE	/	DES

C15	O				O		[e]	
	O [2], [a], [e], [y] AU, D', L', LE	[a] UN	[e], [e]=s, [e]=z LES	[e]	[a] LA	[a]	[e]	O [e] DES
C16	O		[e]		[a], [as], [e]			
	O [2], [a], [e], [le], [y] L', LE	[a]	[e] LES	/	[a] LA	[e]	[e], [e]=s LES	/
C17	O		[e]		[2], [a], [e]		[e]	
	[2], [e] LE	O [a] UN	[e], [e]=z LES	O	[a] LA	[a], [y] UNE	[e]	DES
C18	O		LES		[2], [a], [e]			
	O [2] L', LE	[a] UN		/	[a], [l2], [le] LA	UNE	[e]=z LES	/
C19	[2]		[e]=z LES					
	O [2], [e] L', LE	[a], [n] UN		/	[a], [e], [l2]	[y] UNE	LES	/
C20	[2]		[e]		O [a] LA	[an]	/	[e]
	DU, L', LE	[a] UN	[e]=z LES	DES				
C21	[le] DU, LE	[a] UN	/	DES	O [a]	/	LES	DES
C22	[2]		[e]		[a], [e], [l2] LA	[y] UNE	/	DES
	[2] AU, L', LE	UN	[e] LES	DES				
C23	[2]		LES		[a]		[e]	
	LE	UN	LES	DES	L', LA	[y] UNE	LES	DES
C24	[le]		[e]=z					
	AU, DU, LE	UN	[e]=z	DE, DES	L', LA	DE, UNE	LES	/
C25	O L', LE	O [a] DE, UN	LES	DES	[a], [e], [na] L', LA	UNE	AUX, LES	/
C26	O		LES		LA		O	
	DU, L', LE	[a] UN	LES	DES	LA	DE, UNE	/	DES
C27	O		LES		[e]			
	L', LE	UN	LES	DES	[a] LA	UNE	LES	/

### Période 1 : une majorité de groupes nominaux avec omission : C1 à C7 :

Dans cette période, des groupes nominaux composés d'omission + nom apparaissent dans tous les cotextes. A partir du corpus 4, les formes de transition commencent à apparaître dans plus de cotextes et leur diversité dans chacun d'eux augmente, avec par exemple trois formes différentes devant les noms masculins au lieu de deux de C1 à C3. Sophie est alors dans une période transitoire vers la période 2 du développement des articles.

### Période 2 : une majorité de formes de transition devant les noms : C8 à C17 :

Cette période se caractérise par la présence de formes de transition dans tous les cotextes. En revanche, aucune spécialisation de formes de transition à certains cotextes n'apparaît. Par exemple en C4, les formes [e], [2] et [a] sont utilisées aussi bien devant les noms masculins que féminins, à référent unique ou indénombrable. Dans les corpus 9 et 17, la forme [e] apparaît aussi bien devant les noms masculins que féminins. La majorité des formes de transition utilisées par Sophie dans cette deuxième période apparaît dans plusieurs cotextes différents.

### Période 3 : une majorité de formes finales devant les noms : C18 à C27 :

Ce n'est qu'à partir de C18 que nous pouvons remarquer un début de spécialisation de certaines formes de transition à certains cotextes. Ainsi, la forme [2], qui en C17 et C18 est présente devant les noms masculins et féminins à référent unique ou indénombrable, ne se retrouve plus à partir de C19 que devant les noms masculins à référent unique ou indénombrable.

A partir du corpus 21, le tableau S3b fait apparaître que les omissions n'apparaissent plus que dans un nombre limité de cotextes, les différentes formes de transition se sont spécialisées à des cotextes particuliers et leur diversité a baissé, comme [e] devant les noms masculins ou féminins à référent multiple ou collectif, et les formes finales sont presque systématiquement utilisées devant chaque type de noms, parfois de façon conjointe à des formes de transition ou à des omissions.

Ces tableaux mettent en évidence un certain nombre de variations dans l'évolution des formes produites par Sophie devant les noms, sur les trois périodes :

1) Le nombre de formes de transition différentes augmente ou diminue d'un corpus à l'autre, et ce peu importe la période de développement (tableau S3a). Par exemple, des corpus

13 à 15, le nombre de formes de transition différentes passe de quatre en C13 à deux en C14 puis à six en C15. Il en va de même dans les derniers corpus avec par exemple quatre formes de transition différentes devant les noms en C23, deux en C24 et trois en C25.

2) Les formes de transition utilisées d'un corpus à l'autre ne sont pas les mêmes : certaines se maintiennent comme par exemple [2], [a] et [e] présentes dans la majorité des corpus, d'autres disparaissent comme [l] qui n'est utilisée qu'en C9, et certaines réapparaissent plus tard comme [l2] dans les corpus 3, puis 6.

Ces variations pourraient être liées aux types de noms produits par Sophie mais le tableau S3b montre que ce n'est pas le cas. Ainsi, la forme [l] apparaît en C9 devant les noms féminins à référent unique ou indénombrable défini, parmi trois autres formes de transition différentes. Alors qu'elle disparaît en C10, l'enfant produit toujours des noms de ce type, avec d'autres formes de transition et finales. Cela ne semble pas non plus lié à la production de noms-types spécifiques. En effet, dans le corpus 9, Pauline produit cinq noms-types dans ce contexte, dont un avec [l] (S95 : [a] {= F, la} taupe elle est dans [l] {= F, la} télé). Puis en C10, Sophie produit sept noms-types différents avec d'autres formes de transition, dont ce nom-type « télé ». La disparition de cette forme de transition ne semble donc pas liée à ce moment-là à la non-production par Sophie d'un nom-type en particulier. La disparition d'une forme de transition chez l'enfant n'est pas liée à la disparition du contexte mais à une progression de l'enfant.

3) Le maintien d'une forme de transition d'un corpus à l'autre n'est pas synonyme de spécialisation à un contexte. Ainsi, la forme [2], qui apparaît devant les noms masculins à référent unique ou indénombrable défini dans le corpus 6, est toujours utilisée dans le corpus 7 mais devant les noms féminins à référent unique ou indénombrable. Il en va de même pour les formes qui disparaissent puis réapparaissent plusieurs corpus après : elles ne réapparaissent pas systématiquement dans le même contexte. La forme [le] par exemple est utilisée en C3 devant les noms féminins à référent unique ou indénombrable défini. Elle réapparaît en C6 et en C16 où Sophie la produit devant des noms masculins à référent unique ou indénombrable (comme en C10, C12, C16). Puis en C17, cette forme [le] se retrouve de nouveau devant des noms féminins à référent unique ou indénombrable. Nous pouvons également noter que dans le cas de la forme [le], il se peut que l'enfant tâtonne également sur les différences de genre des noms. L'acquisition des articles semble ainsi recouvrir un certain

nombre de phénomènes, tant au niveau des éléments à placer devant les noms que des noms eux-mêmes.

Ces observations illustrent les allers-retours au cours du développement des éléments en position d'articles, qui sont également illustrés par l'évolution des formes de transition dans les différents cotextes. Sophie produit par exemple trois formes de transition différentes devant les noms masculins à référent unique ou indénombrable défini en C8 : [a], [e] et [2]. En C9 et C10, elle ne produit plus que la forme [e], devant des noms-types différents de ceux de C8. Puis dans le corpus 11, Sophie produit dans le même cotexte de nouveau trois formes de transition différentes : [2], [e] et [la] dont une n'était pas présente en C8. Cependant, elle produit la forme [2] devant le même nom-type qu'en C8, qui n'était pas produit ni en C9 ni en C10. Quant à la forme [la], elle apparaît dans une construction où l'enfant produit à la suite deux groupes nominaux, un masculin et un féminin (S4 : « [la] {= F, le} petit homme la petit madame ») ; il est alors possible que la production de cette forme soit liée à un tâtonnement sur le genre du nom « homme ». Ce retour en arrière pourrait donc s'expliquer à la fois par l'acquisition des formes à produire devant les noms et des propriétés des noms produits.

De tels retours en arrière s'observent également dans la production des omissions, formes de transition et formes finales dans un même cotexte. Ainsi, Sophie produit par exemple une forme finale « une » en C4, devant un nom-type (S71 : « [atO] {= encore} une p(et)ite boule »). Puis en C5, elle ne produit plus qu'une forme de transition [y] dans ce même cotexte, devant un autre nom-type (S37 : « [l] {= F, il} a p(r)is [y] {= F, une} pelle »). En C6, elle produit conjointement une forme de transition et la forme finale de nouveau devant d'autres noms-types (S35 : « [y] {= F, une} feuille » ; S53 : « [adad] {= regarde} c'est une aut(re) elle est là »). Et en C7, seule la forme finale est produite dans ce même cotexte, mais devant le même nom-type qu'en C6 (S68 : « [se] {= fait ?} une aut(re) »). Ces variations dans ce cotexte se poursuivent jusqu'au dernier corpus. L'alternance entre forme de transition et forme finale pourrait alors être rapprochée de la production de certains noms-types mais comme pour Pauline, nous ne disposons pas de suffisamment de données pour le vérifier.

L'observation du développement des articles dans le langage de Sophie présente une évolution composée d'une succession de réorganisations de l'ensemble des formes produites devant les noms, mais également de l'utilisation d'omissions, de formes de transition et de formes finales devant les noms, qui semblent s'expliquer à la fois par une maîtrise progressive des formes à utiliser devant les noms que par la production de certains noms-types.

### 10.1.2.5. Synthèse des observations

L'observation de la production des différentes formes devant les noms et de leurs cotextes d'apparition chez les quatre enfants permet de dégager un déroulement similaire du développement des articles, où le repérage de périodes rejoignent celles dégagées dans les analyses précédentes :

- période 1 (majorité d'omissions devant les noms) : il y a peu de formes de transition et elles sont peu diversifiées,

- période 2 (majorité de formes de transition devant les noms) : les formes de transition se développent pour atteindre une diversité importante,

- période 3 (majorité de formes finales devant les noms) : le nombre de formes de transition différentes diminue, qu'elles se spécialisent à certains cotextes et qu'elles se rapprochent phonétiquement de la forme appropriée.

Des variations se repèrent dans cette évolution générale. Sans qu'il n'y ait systématiquement de correspondance avec les avancées importantes et les retours en arrière observés à un niveau plus général dans la première analyse, l'enfant peut produire d'un corpus à l'autre des formes de transition différentes dans le même cotexte, et réemployer des formes qu'il n'utilisait plus. De la même façon, il peut produire de nouveau des groupes nominaux avec omission ou forme de transition alors que dans le même cotexte, il produisait auparavant des groupes nominaux avec forme finale.

Nos observations ont mis en évidence que ces variations pouvaient s'expliquer par des retours en arrière dans la maîtrise de la forme à utiliser dans un cotexte particulier mais également dans certains cas possiblement par la production d'un certain nom-type auquel une forme particulière serait associée. Cela illustre une non-stabilisation des formes.

Toutefois, des différences se retrouvent entre les enfants :

- dans les différentes formes de transition utilisées,
- dans la diversité des formes utilisées,
- dans la durée des différentes périodes.

Ainsi, même si globalement, l'évolution est la même chez tous les enfants, chacun produit plus ou moins de formes de transition différentes.

## **10.2. Mise en fonctionnement des clitiques sujets : étude des corpus de Gaëtan, Thibaut, Pauline et Sophie**

Afin de décrire le développement des clitiques sujets chez chacun des quatre enfants, et de pouvoir le mettre en parallèle avec celui des articles, nous allons suivre la même méthode d'analyse : nous allons ainsi présenter les graphiques d'évolution de la distribution des différentes configurations de groupes verbaux : omission + verbe, forme de transition + verbe et forme finale + verbe, et les tableaux d'évolution des formes produites par chaque enfant devant les verbes.

### **10.2.1. Des omissions aux formes de transition vers les formes finales devant les verbes**

Les graphiques G2a, T2a, P2a et S2a présentent pour chacun des enfants les courbes d'évolution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes, par rapport au total de groupes verbaux nécessitant un clitique sujet produit par l'enfant<sup>1</sup>. Une autre série de tableaux et de graphiques a été réalisée, prenant en compte les éléments comme « c'est », « il y a » ou « ça » (graphiques G2b, T2b, P2b, S2b). Nous allons voir pourquoi ces derniers n'ont pas été retenus pour l'analyse.

#### **10.2.1.1. Non prise en compte des présentatifs dans l'étude du développement des clitiques sujets**

Dans l'étude du développement des clitiques sujets, deux options se présentent : ne prendre en compte que les clitiques sujets « je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles » ou comptabiliser également les clitiques sujets tels que « ça », « c' » dans « c'est », ou « il » dans « il y a ». La prise en compte de ces clitiques particuliers (désignés ici par le terme « présentatifs ») influence la description du développement des clitiques sujets. A titre

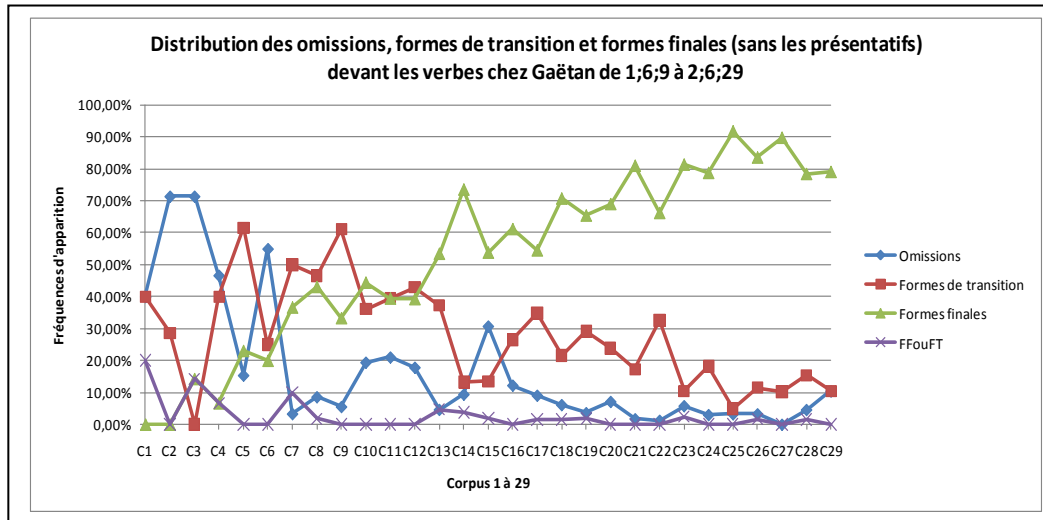
---

<sup>1</sup> Les tableaux correspondants figurent en annexe ; ils présentent le nombre de verbes total et le nombre d'omissions, de formes de transition et de formes finales qui les précèdent, en occurrences et en fréquences d'apparition.

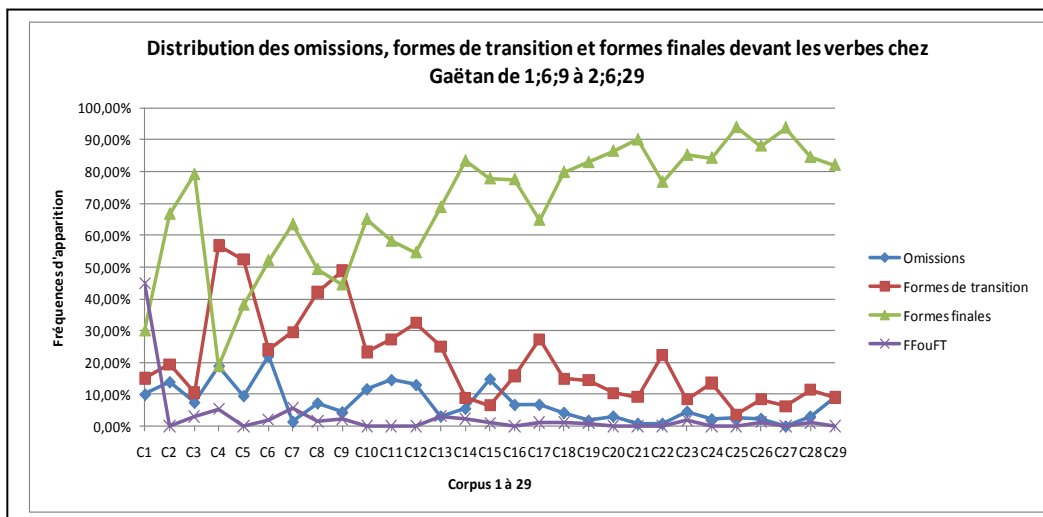


d'exemple, comparons les résultats obtenus dans les corpus de Gaëtan en prenant en compte les présentatifs (graphique G2b) et en les supprimant de l'étude (graphique G2a)<sup>1</sup>.

Graphique G2a : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales (sans les présentatifs) devant les verbes chez Gaëtan de 1 ;6 ;9 à 2 ;6 ;29.



Graphique G2b : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes chez Gaëtan de 1 ;6 ;9 à 2 ;6 ;29.



La prise en compte des présentatifs dans la description du développement des clitiques sujets fait apparaître des fréquences d'apparition de formes finales plus élevées, surtout dans

<sup>1</sup> Les résultats mis en évidence sont similaires chez les autres enfants observés, dont les graphiques et les tableaux figurent en annexe.

les premiers corpus. Le graphique G2b, prenant en compte les présentatifs, fait apparaître que l'enfant se situe à la fin du développement des clitiques sujets dès les premiers corpus. Les formes finales semblent dominer d'une façon générale dès le corpus 2 et après une période charnière en C4 et C5, la dernière période du développement, avec majorité de formes finales, se poursuit. La part d'omissions est faible sur l'ensemble des corpus (au maximum 20%).

Dans le graphique G2a, ne tenant pas compte des présentatifs, la dernière période du développement, où les groupes verbaux avec formes finales dominent les autres configurations, ne s'amorce qu'à partir du corpus 13. Jusqu'au corpus 14, la part de groupes verbaux avec omission reste importante (le plus souvent supérieure à 20%). Dans les premiers corpus (C1 à C4), elle est même supérieure à celles des groupes verbaux avec formes de transition et formes finales, illustrant que l'enfant se situe dans la première période du développement des clitiques sujets.

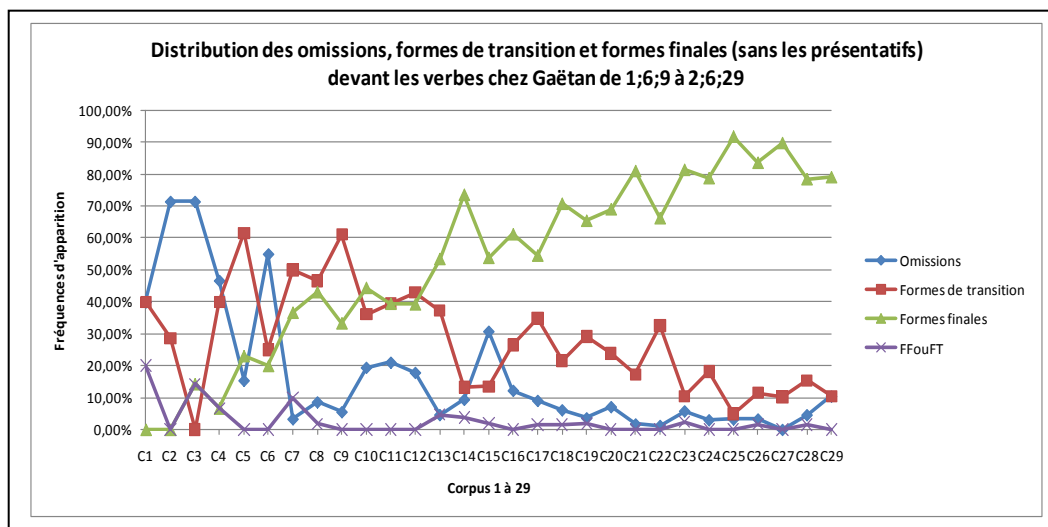
Ainsi, si l'on ne tient pas compte des présentatifs, le développement des clitiques sujets semble en être à un niveau beaucoup moins avancé que si on les comptabilise. Cela met en évidence que l'enfant maîtrise assez rapidement les présentatifs, plus tôt que les autres clitiques sujets. Cela pourrait s'expliquer par leur caractère figé et leur rôle de dénomination et d'étiquetage, qui sont deux procédures beaucoup utilisées par l'enfant dans les débuts de l'acquisition du langage.

Dans la mesure où nous souhaitons nous centrer, dans cette étude, principalement sur le développement des clitiques sujets impliquant une gestion des personnes et des accords entre pronom et verbe, et que la prise en compte de ces clitiques particuliers modifie l'évolution observée, nous n'allons analyser que les graphiques ne tenant pas compte de ces éléments.

### **10.2.1.2. Evolution de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes**

#### **10.2.1.2.1. Evolution dans la production de clitiques sujets chez Gaëtan**

Graphique G2a : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales (sans les présentatifs) devant les verbes chez Gaëtan de 1 ;6 ;9 à 2 ;6 ;29.



Les tendances générales dans le graphique G2a font apparaître une augmentation des formes finales (0% en C1, 79,10% en C29) et une baisse des omissions (40% en C1, 10,45% en C29). Concernant les formes de transition, leur évolution présente d'abord une augmentation puis une baisse (40% en C1, 61,11% en C9 et 10,45% en C29). Cette évolution s'explique par le fait que dans les premiers corpus, Gaëtan en est dans une période où les omissions dominent et ce sont donc d'abord les formes de transition qui se développent, avant de laisser la place aux formes finales.

Ainsi, trois périodes principales peuvent être identifiées dans l'émergence des clitiques sujets chez Gaëtan :

- période 1 : de C1 à C4, les groupes verbaux avec omissions dominent ceux avec formes de transition et avec formes finales qui sont presque inexistantes. Les corpus 5 et 6 illustrent une charnière qui termine cette première période et amorce la seconde.
- période 2 : de C7 à C9, les groupes verbaux avec formes de transition dominent. Les corpus 10 à 12 illustrent de nouveau une charnière.
- période 3 : à partir du corpus 13, les formes finales dominent les formes de transition et les omissions jusqu'au dernier corpus.

Nous retrouvons ainsi le même type de périodes dans la mise en fonctionnement des clitiques sujets que dans celle des articles. La mise en parallèle des deux graphiques met en évidence chez Gaëtan que le développement des clitiques sujets en est à un stade moins

avancé que celui des articles. Gaëtan n'entre dans la dernière période qu'en C13 pour les clitiques sujets alors que c'est en C5 pour les articles. Il en est en outre déjà dans la fin de la période 2 en C1 pour les articles et seulement dans la fin de la période 1 en C1 pour les clitiques sujets. Cette avance du développement des articles sur les clitiques sujets pourrait s'expliquer par une complexité plus importante liée à l'utilisation des clitiques sujets. Mais nous verrons, avec certains des autres enfants, que si les deux développements sont décalés, ce peut être de façon inverse, avec celui des articles qui est moins avancé.

Même si les tendances générales montrent une succession de ces trois périodes, l'évolution vers la production de clitiques sujets présente, comme pour les articles, un certain nombre de retours en arrière dans chacune des périodes :

- Période 1 : le corpus 2 présente un retour en arrière important : le nombre de groupes verbaux avec omission explose (plus de 70% contre 40% en C1) au détriment des formes de transition dont le nombre baisse ; les formes finales restent inexistantes. Le corpus 3 amorce ensuite une avancée importante : le nombre d'omissions se maintient, celui des formes de transition chute à 0% mais les formes finales atteignent 14,29%. Dans le corpus 4, les omissions, qui dominent toujours les autres formes, chutent et le nombre de formes de transition augmente de façon importante.

- Période transitoire entre les périodes 1 et 2 : l'évolution amorcée en C4 se poursuit en C5 où les formes de transition dominent les omissions. Puis, le corpus 6 illustre un retour en arrière important : après être descendu de 71,43% en C3 à 15,38% en C5, le nombre d'omissions explose pour atteindre 55% et alors que les formes finales continuent à augmenter très légèrement, le nombre de formes de transition chute de 61,54% en C5 à 25% en C6. Entre C5 et C6, les configurations des groupes verbaux s'inversent entre ceux avec formes de transition et avec omissions. Puis en C7, elle s'inverse de nouveau : les formes de transition remontent à 50% pour devenir supérieures aux omissions qui descendent à 3,3%. La part de formes finales atteint alors presque 40% et ne passera plus sous la barre des 30%, ce qui amorce le début de la deuxième période. Il est intéressant de noter que comme pour les articles, le développement des formes finales s'amorce et se déclare à partir du moment où les formes de transition deviennent les plus souvent utilisées par l'enfant.

-Période 2 : de C7 à C9, la part de groupes verbaux avec formes de transition, qui dominant les autres, baisse légèrement en restant à un taux environ de 50% entre C7 et C8, les formes finales augmentent légèrement, tout comme les omissions. Dans cette période, le nombre de formes finales est très proche de celui des formes de transition. Puis, ce début d'évolution des formes finales est suivi en C9 d'un retour en arrière : le nombre de formes de transition augmente au détriment des formes finales, mais également un peu des omissions.

- Période transitoire entre les périodes 2 et 3 : le corpus 10 amorce la dernière période vers la production de clitiques sujets : le nombre de groupes verbaux avec formes de transition chute pour se retrouver presque au même niveau que ceux avec formes finales qui les dominant toutefois. En revanche, si ce corpus amorce un développement important des formes finales, il illustre également un certain retour en arrière : en C9 la production de formes de transition augmente et elle baisse en C10, mais au profit des groupes verbaux avec omission du clitique sujet. Ainsi, dans ce corpus 10 et jusqu'au corpus 12, le nombre d'omissions augmente. Ces corpus constituent une charnière dans l'évolution des productions de l'enfant.

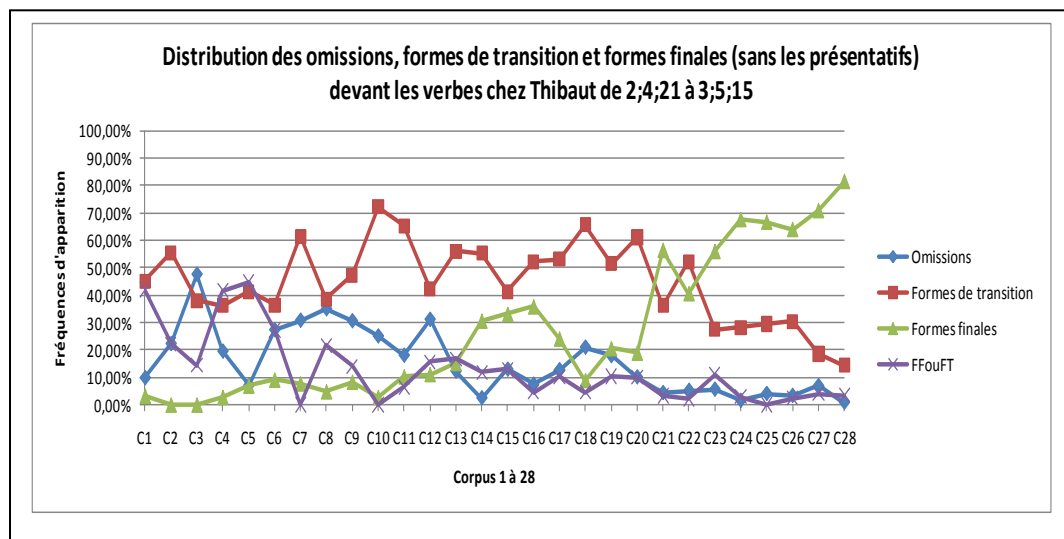
- Période 3 : à partir de C13, même si les formes finales restent les formes majoritairement produites par l'enfant, des retours en arrière s'observent. Alors que le corpus 14 fait apparaître une explosion des formes finales (53,49% en C13, 73,58% en C14) et une chute des formes de transition (37,2% en C13, 13, 21% en C14), avec une faible part d'omissions (9,43% en C14), le corpus 15 présente une baisse des formes finales (53,85% en C15) au profit des omissions dont le nombre augmente de façon importante (30,77% en C15) et dépasse alors celui des formes de transition qui se maintient par rapport à C14. Puis à partir de C16, la distribution des différentes configurations de groupes verbaux reste la même jusqu'en C29, avec une majorité de formes finales, mais toujours avec quelques retours en arrière, où le nombre de formes finales, qui reste majoritaire, baisse au profit de celui des formes de transition (pour les principaux retours en arrière : C17, C19, C22, C24). A partir du corpus 25, la production de groupes nominaux composés d'omission + verbe ou de forme de transition + verbe est moins importante (moins de 15%).

Cette observation détaillée des trois configurations de groupes verbaux chez Gaëtan met en évidence, comme pour les articles, un développement qui progresse par une succession d'avancées importantes et de retours en arrière. De nombreuses réorganisations de l'ensemble des éléments devant les verbes semblent avoir lieu.

L'analyse de l'évolution de la production de clitiques sujets offre une vision plus large par rapport aux articles dans la mesure où Gaëtan en est à un niveau moins avancé au début des observations. Cette analyse illustre alors un phénomène intéressant à noter : chez Gaëtan, avant chaque période transitoire, la part des formes majoritaires explose (C2 et C3 pour les omissions et C9 pour les formes de transition) avant de chuter et d'amorcer la mise en place d'une nouvelle période (C4 pour les omissions vers les formes de transition et C10 des formes de transition vers les formes finales).

### 10.2.1.2.2. Evolution dans la production de clitiques sujets chez Thibaut

Graphique T2a : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales (sans les présentatifs) devant les verbes chez Thibaut de 2 ;4 ;21 à 3 ;5 ;15.



Pour Thibaut, le graphique T2a rend compte d'une période du développement des clitiques sujets semblable à celle identifiée pour les articles, avec une majorité de formes de transition sur presque tous les corpus, avec cependant une légère avance de la période suivante où les formes finales dominent, qui débute en C23 (et non en C28 comme pour les articles). Contrairement à Gaëtan, le développement des clitiques sujets semble être un peu plus avancé que celui des articles à la fin des observations chez Thibaut.

L'évolution générale présente une baisse des omissions (de 9,68% en C1 à 0,68% en C28), une augmentation suivie d'une baisse des formes de transition (de 45,16% en C1, à

72,22% en C10, à 14,38% en C28) et une explosion des formes finales (de 3,23% en C1 à 81,51% en C28). Ce graphique met en évidence l'importance de la part des formes indécidables (FFouFT) surtout dans les premiers corpus. Ces formes au statut incertain représentent entre C1 et C8 entre 15% et 45% environ des formes produites. Ce n'est qu'à partir de C9 que leur part reste le plus souvent inférieure à 15%. Il s'agit de formes pouvant être soit un verbe seul, soit un amalgame entre le clitique sujet et la forme verbale, comme dans les exemples suivants :

Exemples, Thibaut, C5, (2 ;6 ;17) :  
T32 : « non [e] {=/ai, F, j'en ai/} pas fait [...] » ;  
T42 : « [e] {=/est, F, il est/} gros gros gros » ;  
T113 : « petit fille [ve] {=/va, F, elle va} pas tomber ».

Comme pour les articles, les courbes d'évolution présentent un certain nombre de retours en arrière. Les corpus 1 à 6 présentent des alternances entre les courbes des formes de transition, des omissions et des FFouFT. En C1, il y a presque autant de formes de transition que de FFouFT (un peu plus de 40%), et peu d'omissions. Puis en C2, les FFouFT chutent et les omissions commencent à augmenter pour finalement dépasser la part des formes de transition en C3, illustrant ainsi un retour en arrière. En C4 et C5, Thibaut progresse de façon importante puisque les omissions chutent et les FFouFT explosent. Le corpus 6 présente alors à la fois un retour en arrière et une avancée : les groupes verbaux avec omission dépasse de nouveau ceux avec FFouFT, en revanche, l'enfant progresse tout de même dans la mesure où il produit plus souvent des formes de transition que des omissions. Ces corpus 1 à 6 semblent ainsi illustrer la fin de la première période du développement des clitics sujets et une période transitoire vers une période où les formes de transition dominent, à partir de C7. Nous faisons l'hypothèse que ces allers-retours correspondent à des réorganisations de l'ensemble des éléments produits devant les verbes.

Dans la période 2, du corpus 7 au corpus 20, la part de groupes verbaux avec formes de transition domine celle des autres groupes nominaux. Deux sous-périodes peuvent être identifiées :

- sous-période 2-1 : de C7 à C12, les formes de transition augmentent pour atteindre en C10 et C11 une part d'environ 70%. La part d'omissions (entre 20% et 40%) qui baisse légèrement reste supérieure à la part des formes finales qui progresse très doucement mais sans dépasser les 10%. Des retours en arrière s'observent encore dans cette évolution. Ainsi,

après avoir atteint plus de 60% des groupes nominaux produits en C7, les groupes nominaux avec forme de transition chutent à environ 40% en C8 et ceux avec omission, qui augmentent dès C6, sont presque au même niveau. Les productions de groupes verbaux de l'enfant se répartissent principalement entre omission + verbe et forme de transition + verbe. Puis, une évolution positive reprend de C9 à C12, les formes de transition explosent et les omissions chutent. Le corpus 12 présente ensuite un nouveau retour en arrière avec chute des formes de transition au profit des omissions. Dans cette première période, des allers-retours se font entre le nombre d'omissions et celui de formes de transition.

- sous-période 2-2 : de C13 à C17, les groupes verbaux avec formes de transition représentent une part moins importante (entre 40% et 60%). En revanche, la part de formes finales augmente considérablement, se situant entre 20% et 40% et dépassant alors de loin celle des omissions qui chute en dessous de 10%. Un retour en arrière s'observe en C15 où les formes de transition baissent légèrement au profit des omissions qui augmentent un peu. Mais dans cette deuxième sous-période, les productions de groupes verbaux par l'enfant sont principalement constituées de formes de transition + verbe et de formes finales + verbe.

Les corpus 18 à 20 illustrent la fin de cette deuxième période du développement avec un retour en arrière : les formes de transition se maintiennent aux alentours de 50% à 60%, mais la part de formes finales chute entre 10% et 20% et alterne avec celle des omissions qui augmente. Les productions de groupes verbaux se partagent de façon équilibrée entre omission, forme de transition et forme finale devant verbe. Cette période transitoire, qui amorce le passage vers la troisième période du développement, se poursuit dans les corpus 21 et 22. Nous remarquons alors que l'augmentation des formes de transition à la fin de la deuxième période avant leur chute au début de la troisième. En C21, le nombre de formes finales explose (de 18,89% en C20 à 56,38% en C21) dépassant alors celui des formes de transition qui passe de 61,11% en C20 à 36,17% en C21. La part d'omissions passe alors sous la barre des 10% et ne la repassera plus. Puis dans le corpus 22, les distributions s'inversent : les formes de transition augmentent pour atteindre le niveau des formes finales de C21 et les formes finales baissent pour atteindre le niveau des formes de transition en C21.

Après cette période transitoire, à partir de C23, la part de formes finales dépasse celle des formes de transition et y reste supérieure jusqu'au dernier corpus (C28). La part de formes de transition chute en dessous de 30% jusqu'à C26 puis en dessous de 20% en C27 et C28. Cette configuration en fin d'observation laisse à penser que peu de retours en arrière avec

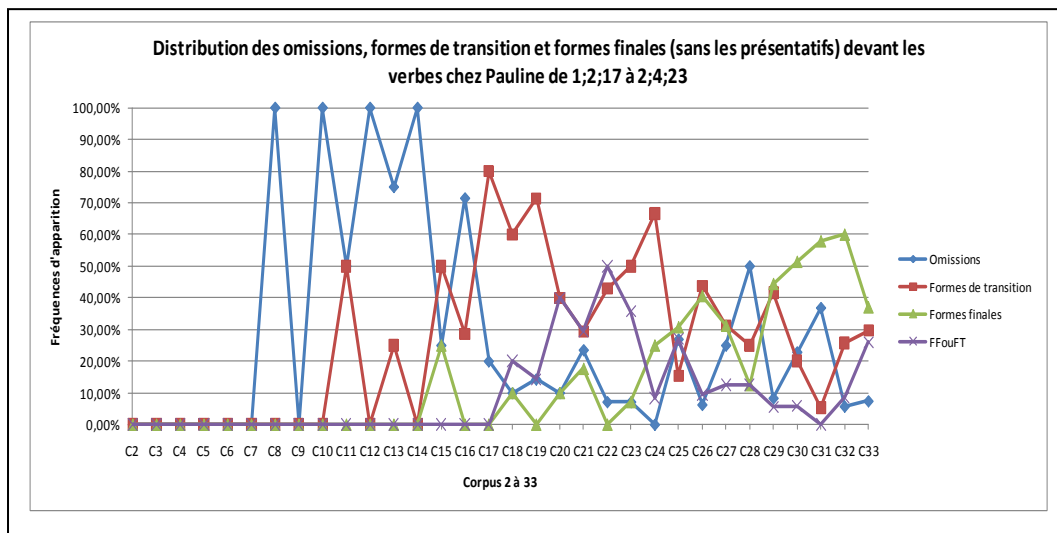


inversion des courbes sont possibles ensuite dans la production de formes finales et des autres formes, qui sont alors minoritaires. Il ne devrait s'agir que d'alternances entre omissions et formes de transition

L'observation de l'évolution vers la production de clitiques sujets chez Thibaut présente, comme pour les articles, trois périodes principales et une évolution présentant certains retours en arrière, notamment dans les périodes transitoires, pouvant être rapprochés de reconfigurations de l'ensemble des éléments produits devant les verbes.

### 10.2.1.2.3. Evolution dans la production de clitiques sujets chez Pauline

Graphique P2a : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales (sans les présentatifs) devant les verbes chez Pauline de 1 ;2 ;17 à 2 ;4 ;23.



Ce graphique P2a met en évidence que l'émergence des clitiques sujets chez Pauline se produit plus tard que celle des articles : Pauline commence à produire des verbes seulement à partir du corpus 7, et de façon régulière à partir du corpus 10. En revanche, une différence de rythme s'observe entre les deux progressions puisqu'elles se situent au même niveau à la fin des observations. En outre, l'évolution des configurations des groupes verbaux chez Pauline semble beaucoup moins linéaire que celles des groupes nominaux, et que celle de Gaëtan et de Thibaut, même si les tendances générales sont identiques (baisse des omissions,

augmentation puis baisse des formes de transition et augmentation des formes finales). Ainsi, les trois périodes principales conduisant de l'émergence vers la maîtrise des clitiques sujets se retrouvent :

Période 1 : majorité d'omissions devant les verbes des corpus 7 à 14 :

De C7 à C14, le nombre de groupes verbaux avec omission domine celui des groupes verbaux avec formes de transition et avec formes finales (qui sont inexistantes), avec des avancées importantes comme en C11 où le nombre de formes de transition arrive au même niveau que celui des omissions (50%), suivies de retours en arrière comme en C12 où les omissions devant les verbes représentent de nouveau 100% des groupes verbaux produits par Pauline. Le même schéma se retrouve entre C13 et C14. Pauline est alors dans la première période du développement des clitiques sujets.

Période transitoire entre les périodes 1 et 2 : corpus 15 et 16 :

Les corpus 15 et 16 présentent ensuite une transition. Entre C14 et C15, les omissions chutent de 100% à 25% et les formes de transition explosent de 0% à 50%. Puis en C16, un retour en arrière se produit et la tendance s'inverse. La part des omissions remonte à 71,43%, dépassant celle des formes de transition qui tombe à 28,57%. Nous pouvons noter en C15 la première apparition de formes finales devant les verbes.

Période 2 : majorité de formes de transition : corpus 17 à 24 :

A partir de C17, Pauline entre dans la deuxième période du développement des clitiques sujets, la production de formes de transition devant les verbes dépasse celle des omissions et des formes finales jusqu'au corpus 24. Nous pouvons alors noter que Pauline entre plus tôt dans cette période du développement des clitiques sujets (C17) que pour les articles (C21). Dans cette seconde période, les groupes verbaux avec formes finales + verbes commencent à se développer et nous remarquons également l'apparition importante de formes indécidables (FFouFT), formes verbales appropriées ou de transition, non définissables par rapport au contexte. Alors que pour les articles deux sous-périodes étaient clairement identifiables, les nombreuses variations dans les courbes les rendent ici plus difficiles à délimiter. Cependant, nous pouvons tout de même constater entre C17 et C19 que la part d'omission est supérieure à celle des formes finales et qu'en C23 et C24, le nombre de formes finales dépasse celui des omissions de façon de plus en plus importante. Cette deuxième période du développement des clitiques sujets laisse apparaître une progression non-linéaire

des courbes des omissions, formes de transition et formes finales. Ainsi, après être restées à des niveaux supérieurs à 60% de C17 à C19, les formes de transition chutent pour atteindre 29,41% en C21, au profit des omissions qui atteignent presque le même niveau (23,53%) mais également un peu au profit des formes finales qui augmentent légèrement par rapport à C20 (de 10% à 17,65%). Après cette avancée importante entre C17 et C19, les corpus 20 et 21 illustrent à la fois un retour en arrière avec des productions plus importantes de groupes verbaux composés d'omission + verbe mais également une avancée avec plus de production de formes finales. Puis de C22 à C24, le nombre de formes de transition augmente pour atteindre 66,67% en C24 ; les omissions chutent et les formes finales augmentent et les dépassent.

#### Période transitoire entre les périodes 2 et 3 : corpus 25 à 29 :

A partir de C25, un passage de la deuxième à la troisième période du développement des clitiques sujets s'amorce et se poursuit jusqu'à C29 avec de nombreux retours en arrière. En C25, la part de groupes verbaux avec formes de transition a chuté par rapport à C24, celle des groupes verbaux avec omissions a augmenté de façon importante, et celle des groupes verbaux avec formes finales a légèrement monté. Avec ce retour en arrière, les trois courbes se retrouvent alors à des niveaux presque identiques, entre environ 20% et 30% et les productions de Pauline se partagent de façon presque équitable entre omission, forme de transition et forme finale. Nous pouvons noter que comme devant les noms, le nombre de formes de transition devant les verbes a explosé juste avant de chuter pour amorcer la période 3 du développement. En C26, les formes de transition et les formes finales augmentent pour atteindre environ 40% alors que les omissions chutent sous 10%. Puis en C27 et C28, après cette avancée de C26, un retour en arrière important se produit de nouveau et les omissions, qui explosent (environ 50%), dépassant alors les formes de transition et les formes finales en C28, qui baissent légèrement. Enfin, en C29, la tendance s'inverse de nouveau et la troisième période de l'évolution de la production des clitiques sujets commence : les formes finales passent de 12,50% en C28 à 44,44%, les formes de transition atteignent également le même niveau et les omissions chutent à 8,33%.

#### Période 3 : majorité de formes finales devant les verbes : corpus 30 à 33 :

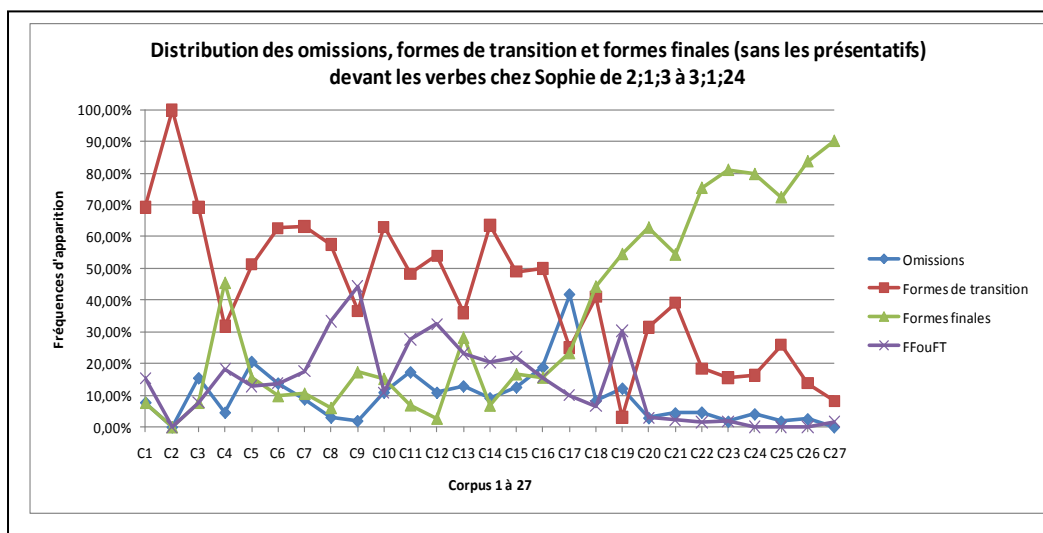
A partir de C30, le nombre de formes finales dépasse celui des formes de transition et des omissions. Les deux développements, des articles et des clitiques sujets, en sont alors au même niveau. Comme dans la période précédente, l'évolution de Pauline présente des

variations avec des alternances importantes entre les formes de transition et les omissions devant les verbes, bien que les formes finales dominent. Ainsi, entre C29 et C31, les formes de transition chutent alors que les formes finales augmentent. Mais les omissions augmentent également pour dépasser les formes de transition en C31. Les groupes verbaux produits par l'enfant se partagent alors principalement entre forme finale + verbe et omission + verbe. Les courbes des formes de transition et des omissions s'inversent ensuite en C32 et C33 ; le nombre de formes de transition augmente et dépasse celui des omissions qui chute. Alors que le nombre de formes finales augmente en C32, il chute en C33 pour atteindre presque celui des formes de transition. Un nouveau retour en arrière semble s'amorcer.

L'évolution de la distribution des configurations de groupes verbaux chez Pauline présente, comme pour les articles, trois périodes principales successives avec parfois des retours en arrière. Les périodes transitoires entre chacune de ces périodes sont beaucoup plus marquées pour les clitiques sujets que pour les articles. En outre, alors que le développement des clitiques sujets commence plus tard, la période 2 commence plus tôt par rapport aux articles. En revanche, le début de la période 3 est simultané pour les deux types d'éléments morphologiques, illustrant ainsi une progression plus rapide dans l'acquisition des clitiques sujets.

#### 10.2.1.2.4. Evolution dans la production de clitiques sujets chez Sophie

Graphique S2a : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales (sans les présentatifs) devant les verbes chez Sophie de 2 ; 1 ; 3 à 3 ; 1 ; 24.



Le graphique S2a fait apparaître que le développement des clitiques sujets chez Sophie est plus avancé que celui des articles au début des observations. En effet, la période où le nombre d'omissions domine celui des formes de transition et des formes finales ne se retrouve pas pour les clitiques sujets. Dès le corpus 1, ce sont les groupes verbaux avec formes de transition qui majoritairement produits et Sophie en est alors déjà dans la deuxième période du développement, qui n'avait commencé qu'en C8 pour les articles. De façon générale, entre C1 et C27, le nombre de formes de transition diminue (69,23% en C1, 8,20% en C27) au profit de celui des formes finales (7,69% en C1, 90,16% en C27). Le nombre d'omissions reste assez faible, en moyenne inférieur à 20%. Ainsi, alors que trois périodes s'observent sur les corpus pour le développement des articles, nous n'observons ici que les deux dernières :

### Période 2 : une majorité de formes de transition devant les verbes des corpus 1 à 16 :

Les corpus 1 à 16 représentent la deuxième période du développement des clitiques sujets, les formes de transition sont supérieures aux omissions et aux formes finales. Alors que pour les groupes nominaux, nous y avons repéré deux sous-périodes : une avec les omissions supérieures aux formes finales et une avec l'inverse, il est très difficile ici de les repérer : les deux courbes d'omissions et de formes finales se situent dans les mêmes niveaux et alternent régulièrement.

La courbe des formes de transition présente, entre C1 et C16, de nombreux allers-retours. Ainsi, entre C2 et C4, Sophie progresse de façon importante : le nombre de formes de transition chute de 100% en C2 à 31,82% en C4, alors que celui de formes finales passe de 0% à 45,45%. Puis, les deux corpus suivants présentent un retour en arrière : de C5 à C7, le nombre de formes de transition augmente pour dépasser les 50% au détriment des formes finales dont le nombre (environ 10%) passe même sous le nombre d'omissions qui a également augmenté en C5 pour baisser ensuite. Nous constatons alors, entre C7 et C9, l'apparition de formes indécidables (FFouFT) au détriment des formes de transition dont le nombre chute. Les deux courbes se situent au même niveau. Il est difficile de déterminer s'il s'agit d'une avancée ou non dans la mesure où le statut de ces formes indécidables est ambigu. Mais la part de formes finales, qui a augmenté, est alors supérieure à celle des omissions. Dans les corpus suivants (C10 à C12), le nombre de formes de transition augmente pour atteindre le même niveau qu'en C5 et C6 et le nombre de FFouFT chute au profit des omissions dont le nombre dépasse celui des formes finales qui chute, présentant alors un retour en arrière dans les productions de l'enfant qui comportent plus souvent des omissions devant les verbes que des formes finales par rapport au corpus 9. Le corpus 13 présente

ensuite de nouveau une nette avancée de l'enfant dans le développement des clitiques sujets : le nombre de groupes verbaux avec forme de transition passe sous la barre des 40% et celui de ceux avec forme finale, inférieur à 5% en C12, atteint presque 30% et repasse alors au-dessus du nombre de groupes verbaux avec omission. De nouveau, suite à cette avancée, un retour en arrière se repère : dans le corpus 14, le nombre de formes de transition explose au détriment de celui des formes finales. Entre C15 et C16, l'évolution vers la maîtrise des clitiques sujets chez Sophie redevient positive.

#### Période transitoire entre les périodes 2 et 3 : corpus 17 et 18 :

Le corpus 17 représente un retour en arrière : les omissions, qui jusque là représentaient aux alentours de 10%, augmentent et passent au-dessus de la barre des 40% (qui est le taux le plus élevé entre C1 et C27) alors que le nombre de formes de transition chute à moins de 30% et que celui des formes finales augmente très légèrement mais reste inférieur à celui des formes de transition. Sophie produit alors principalement des groupes verbaux composés d'omission + verbe alors qu'elle produisait jusque là en majorité des groupes verbaux avec forme de transition + verbe. Puis, l'évolution s'inverse dans le corpus suivant (C18) : les omissions chutent et se retrouvent aux alentours de 10% alors que les formes de transition et les formes finales augmentent pour représenter chacune un peu plus de 40%. Ce n'est qu'à partir du corpus 19 que le nombre de formes finales dépasse celui des formes de transition et des omissions. L'explosion de formes de transition avant cette période, repérée dans le développement des articles et chez les autres enfants, se retrouve ici mais de façon un peu plus précoce, deux corpus avant.

#### Période 3 : majorité de formes finales devant les verbes : corpus 19 à 27 :

La dernière période du développement se met progressivement en place entre C19 et C21 où l'évolution se déroule de nouveau suivant une succession d'avancées importantes et de retours en arrière. Ainsi, en C19, les formes de transition ont presque disparu au profit des formes finales et des formes indécidables (FFouFT). Sophie produit alors conjointement des formes de transition et des formes finales devant les verbes. En C20 et C21, les formes de transition augmentent au détriment des FFouFT qui disparaissent presque. Les groupes verbaux avec forme de transition représentent alors toujours une part importante des groupes verbaux nécessitant un clitique sujet produits par de l'enfant (environ 40%). Puis entre C22 et C24, leur nombre passe sous la barre des 20% et celui des formes finales augmente pour représenter plus de 70% des productions verbales de l'enfant. Le corpus 22 présente ainsi une

avancée importante dans l'acquisition des clitiques sujets. Mais le corpus 25 fait apparaître une légère baisse des formes finales et une augmentation des formes de transition et donc un retour en arrière dans la progression de l'enfant. Puis des corpus 26 à 27, le développement des clitiques sujets suit de nouveau une évolution positive.

Comme chez les autres enfants, le développement des clitiques sujets dans le langage de Sophie présente des retours en arrière dans la distribution des différentes configurations des groupes verbaux, laissant supposer des réorganisations de l'ensemble des éléments produits devant les verbes, qui conduisent progressivement l'enfant vers la production de formes appropriées. Ces retours en arrière semblent plus nombreux que pour les articles. Deux périodes principales du développement sont illustrées. Alors que le début du développement des clitiques sujets est antérieur à celui des articles, Sophie entre au même moment dans la dernière période des deux développements, comme chez Pauline. Ces derniers sont donc décalés et progressent à des rythmes différents mais coïncident parfois, notamment dans la dernière période.

#### **10.2.1.2.5. Synthèse des observations**

L'observation de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes chez ces quatre enfants fait apparaître un développement suivant une évolution avec des périodes similaires à celles du développement des articles : .

- la première où ce sont les omissions qui dominent,
- la seconde où ce sont les formes de transition qui dominent,
- la troisième où ce sont les formes finales qui dominent.

Le déroulement développement semble également être identique : après des avancées importantes, la progression présente des retours en arrière avant d'évoluer de nouveau positivement.

Comme pour les articles, si la mise en parallèle des quatre graphiques fait ressortir des tendances générales communes, elle met également en évidence des différences entre les enfants. Ainsi, le rythme de développement n'est pas le même chez tous les enfants. Par exemple, alors que nous pouvons observer chez Pauline les trois périodes développement sur 26 corpus, les 28 corpus de Thibaut n'illustrent que la deuxième et le début de la troisième période. Nos observations confirment en outre que le critère de l'âge n'est pas pertinent. En

effet, à la fin des observations, Pauline a l'âge de Thibaut au début des observations et, alors qu'elle en est dans période 3 du développement des clitiques sujets dans les derniers corpus, Thibaut en est, au même âge, dans la deuxième période dans les premiers corpus. Alors que Gaëtan est plus jeune que Sophie et que Thibaut, il en est à un niveau bien plus avancé dans le développement des clitiques sujets que ces derniers.

Alors que les développements des articles et des clitiques sujets semblent se dérouler de façon similaire, il semble qu'ils ne suivent pas le même rythme et ne soient pas synchronisés :

- chez Gaëtan, l'émergence des clitiques sujets se produit plus tard que celle des articles et que la période 3 commence également plus tard ;

- chez Thibaut, les deux développements semblent en être à peu près au même niveau en C1 mais la troisième période commence plus tôt pour les clitiques sujets;

- chez Pauline, le développement des clitiques sujets commence plus tard mais les deux développements se retrouvent synchronisés à l'entrée dans la dernière période ;

- chez Sophie, le développement des clitiques sujets commence plus tôt mais présente une entrée dans la troisième période simultanée à celle des articles.

Ainsi, le décalage entre les deux développements est différent chez chacun des enfants : soit celui des articles, soit celui des clitiques sujets commence plus tôt. Ce décalage ne semble donc pas pouvoir s'expliquer par une caractéristique propre aux articles ou aux clitiques sujets. En outre, en plus de présenter un rythme des rythmes différents, les deux développements ne suivent pas le même rythme et le même décalage chez chacun des enfants. Ainsi, chez Thibaut et Pauline, la mise en fonctionnement des clitiques sujets semble être plus rapide que celle des articles alors qu'il semble que ce soit l'inverse chez Sophie et que les deux soient identiques chez Gaëtan.

Afin de préciser la description du développement des clitiques sujets, nous allons observer si le même type d'évolution se retrouve dans la production de différentes formes dans différents contextes devant les verbes.

### **10.2.2. Evolution des différentes formes produites devant les verbes**

Afin de compléter notre description de l'émergence vers la maîtrise des clitiques sujets, nous allons observer l'évolution des formes produites par chaque enfant devant les



formes verbales nécessitant un clitique sujet. Nous allons pour cela étudier successivement, comme pour les articles, deux types de tableaux pour chacun des enfants.

Comme pour les articles, le premier tableau (tableau G4a, T4a, P4a et S4a) présente la liste des différentes formes finales et de transition produites et mentionne si des omissions sont présentes dans les groupes verbaux. Le second présente les cotextes dans lesquels apparaissent ces différentes configurations de groupes verbaux. Bien que d'autres critères puissent être utilisés, comme le temps du verbe par exemple, nous avons fait le choix de classer les différents cotextes de production en fonction des différentes personnes verbales. Il s'agit ici d'observer comment se répartissent les formes de transition en fonction de la personne à laquelle l'action décrite par le verbe renvoie<sup>1</sup>. Comme pour le tableau des groupes nominaux, les différents traits des cotextes (singulier, personne 1,...) sont ceux portés par le verbe ou ceux du référent auquel l'action décrite par l'enfant renvoie, et il ne s'agit en aucun cas de propriétés des formes de transition en elles-mêmes dans la mesure où ces dernières ne peuvent pas être associées à de telles propriétés.

#### **10.2.2.1. Evolution des formes produites devant les verbes dans les corpus de Gaëtan**

Le tableau G4a présente les formes utilisées par Gaëtan devant les verbes. Les formes en gras dans ce tableau sont les formes présentes à la fois devant les noms et devant les verbes. Le tableau G4b situe la production des omissions, et des formes de transition dans leur cotexte de production.

---

<sup>1</sup> Une analyse plus détaillée des différentes propriétés des verbes (temps, forme phonétique, ...) permettrait de préciser la façon dont les formes de transition évoluent vers les formes finales. Nous nous limiterons ici à une description générale de cette évolution, en prenant le cotexte des personnes comme un exemple.



Tableau G4b : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes chez Gaëtan.

	VERBE							
	SINGULIER				PLURIEL			
	PERSONNE 1	PERSONNE 2	PERSONNE 3		PERSONNE 1	PERSONNE 2	PERSONNE 3	
MASC			FEM	MASC			FEM	
C1	O							
	[j]	/	[e]		/	/	/	/
C2	O	/	[n]	/	/	/	/	/
C3	O	/	O [e] IL	/	/	/	O	/
C4	O							
	O [be]	[e]	[e], [la] ON	O [a], [l]	/	/	/	[l]
C5	O [v2] JE	/	O [e], [gi], [l] IL	O [l], [veve] ELLE	/	/	O	
							ILS	/
C6	O							
	O JE	/	[l] IL, ON	[l], [le], [te]	/	/	/	/
C7	O [j2], [l2]	TU	[e], [i], [l] IL, ON	[e], [il], [l]	/	/	/	/
C8	O							
	O [e], [v2]				/	/	/	/
	O JE	TU	[la] [el], [l], [le] IL, ON	[l] ELLE	/	/	ILS	/
C9	O							
	[v2] JE	TU	O [e], [el], [l], [o] IL, ON	[al], [l], [il], [l] ELLE	/	/	/	/
C10	O							
	O JE	TU	O [el], [l] IL, ON	O [il], [l] ELLE	/	/	ILS	/
C11	O							
	O	[i] TU	[al], [el], [l], [le] IL, ON	[al] ELLE	/	/	O ILS	/
C12	O							
	O JE	TU	O [l] IL, ON	O [i], [il]	/	/	O	/
C13	O							
	/	TU	[l], [sa], [za] IL, ON	[il] ELLE	/	/	ILS	/
C14	O							
	O [2]	TU	[e], [el], [l] IL, ON	O [e], [l] ELLE	/	/	/	/
C15	O							
	O [j], [j2] JE	TU	O [e], [l] IL, ON	/	/	/	/	[d]
C16	O							
	[v] J'	/	[e], [E], [l] IL, ON	[l] ELLE	/	/	/	/
C17	O							
	O [j], [l2], [v] JE	O TU	O [al], [e], [l], [le] IL, ON	[a], [l] ELLE	/	/	/	/
C18	O							
	O [j2] JE	O [te] TU	O [e], [el], [E], [l] IL, ON	[al]	/	/	ILS	/

C19	O [j] JE	/	[a], [e], [i], [l] IL, ON	[a], [E], [i]	/	/	ILS	/
C20	O [2]	/	[e], [e], [l] IL, ON	[a] ELLE	/	/	[e] ILS	/
C21	[j2]	/	O [e], [l] IL, ON	[a], [l] ELLE	/	/	ILS	/
C22	[e], [j], [j2] JE	TU	O		/	/	ILS	[i]
			[l] IL, ON	[a], [a], [l] ELLE				
C23	JE	TU	O		/	/	ILS	[i]
			[e], [l], [l2] IL, ON	[a], [a], [l] ELLE				
C24	[j], [j2], [je] JE	TU	O IL, ON	[a] ELLE	/	/	ILS	/
C25	O [j], [j2] JE	TU	O IL, ON	ELLE	/	/	ILS	/
C26	O [j], [j2]	TU	O		/	/	ILS	/
			[l] IL, ON	[a] ELLE				
C27	[j], [j2] J', JE	/	IL, ON	[a], [l] ELLE	/	/	ILS	/
C28	O [j], [j2], [l2] J', JE	TU	[l] IL, ON	ELLE	/	/	ILS	/
C29	O [j]	TU	IL, ON	[a], [a], [l] ELLE	/	/	ILS	/

Une première observation de ces tableaux permet de constater que peu de formes de transition sont communes aux noms et aux verbes et par conséquent que Gaëtan semble déjà faire la différence entre les deux. Nous n'étudierons cependant pas en détail ici la différenciation progressive entre ces deux types d'éléments linguistiques chez l'enfant.

Le tableau G4a fait également apparaître que les formes de transition utilisées par Gaëtan devant les verbes changent d'un corpus à l'autre, avec des formes qui disparaissent, comme [n] produite uniquement en C2, d'autres qui disparaissent pour réapparaître plus tard, comme [j] produite en C1 puis en C15, et enfin, d'autres qui apparaissent et se maintiennent tout au long des corpus, comme [l] de C4 à C23 et de C26 à C29. Afin de préciser l'évolution des productions de Gaëtan vers des clitiques sujets, nous allons observer l'évolution des formes utilisées en faisant le lien avec nos observations précédentes, notamment avec les différentes périodes qui semblent être ici en correspondance avec celles repérées dans ces tableaux.

#### Période 1 : majorité de groupes verbaux avec omission : corpus 1 à 4 :

Des corpus 1 à 4, le nombre d'omissions devant les verbes domine celui des formes de transition et des formes finales. Dans ces corpus, Gaëtan ne produit que peu de formes de transition différentes mais également peu de formes finales différentes. Le tableau G4b fait apparaître une faible diversité dans les personnes verbales produites.

#### Période 2 : majorité de formes de transition devant les verbes : corpus 5 à 9 :

Puis, de C5 à C9, Gaëtan est dans la deuxième période du développement des clitiques sujets. Il produit plus de formes de transition que de formes finales ou d'omissions. Le nombre de formes de transition différentes est alors important. Nous avons vu que les corpus 5 et 6 illustraient une charnière entre les périodes 1 et 2. Nous retrouvons un nombre important de formes de transition différentes en C5 et beaucoup plus faible en C6, qui augmente ensuite de nouveau en C7, illustrant ainsi les allers-retours dans les productions de l'enfant entre une majorité de groupes verbaux avec omission, puis avec forme de transition dans cette période charnière.

#### Période transitoire : corpus 10 à 12 :

Les corpus 10 à 12 présentent une période transitoire entre la période 2 et la période 3 du développement. Le nombre de formes de transition différentes est de façon générale plus faible que dans la période 2. Nous trouvons néanmoins des corpus avec des nombres assez

importants, qui illustrent des retours en arrière mais sans correspondre toutefois aux retours en arrière repérés dans les graphiques d'évolution.

### Période 3 : majorité de formes finales devant les verbes : corpus 13 à 29 :

Entre le corpus 13 et le corpus 29, qui se situent dans la troisième période du développement, le nombre de formes de transition différentes baisse progressivement mais avec des retours en arrière dans la progression.

Les trois périodes principales identifiées à partir de l'évolution de la distribution des configurations des groupes verbaux se retrouvent ainsi au niveau de l'évolution de la diversité des formes de transition.

Afin de mieux cerner l'évolution des formes produites par l'enfant devant les verbes, nous allons observer l'évolution des cotextes de production des omissions, formes de transition et formes finales (tableau G4b). Ce tableau fait apparaître que Gaëtan ne produit que très peu de verbes au pluriel. Cela s'explique par la situation d'échange qui ne nécessite pas de telles productions. Nous constatons également que c'est dans le cotexte de troisième personne au singulier que l'enfant utilise le plus de formes de transition différentes.

L'observation de la répartition des différentes formes de transition sur les différents cotextes sur les corpus met en évidence que les éléments produits par Gaëtan devant les verbes présentent très tôt des oppositions, dès la période 2 du développement (à partir de C5) : Gaëtan produit ainsi des formes de transition différentes dans les différents cotextes, selon la personne sujet. Par exemple, en C5, il produit la forme [2] devant un verbe à la première personne du singulier et cette forme ne se retrouve pas dans les autres cotextes. C'est également le cas pour les formes utilisées devant les verbes à la troisième personne du singulier, avec seulement la forme [1] commune au masculin et au féminin, comme pour les formes-cibles. Cette observation se vérifie de façon générale dans tous les corpus. Cependant, si elles sont différentes dans chaque cotexte, les formes peuvent d'un corpus à l'autre apparaître dans un autre cotexte. Par exemple, en C21, Gaëtan utilise la forme [e] uniquement devant les verbes à la troisième personne du singulier masculin. En C22, il l'utilise uniquement devant les verbes à la première personne du singulier.

Cela nous conduit directement à l'évolution de la configuration des groupes verbaux. Alors que trois périodes peuvent être repérées dans l'évolution de la diversité des formes, il est difficile de les identifier dans l'évolution des cotextes où sont produites les formes de transition, à cause notamment des nombreuses variations dans l'évolution. Si nous comparons

l'évolution des différentes formes dans les différents cotextes, nous constatons que même si une forme de transition disparaît, d'autres la remplacent dans le même cotexte.

C'est le cas de [n] utilisée en C2 devant des verbes à la troisième personne singulier masculin, qui disparaît et laisse la place à d'autres formes de transition dans les corpus suivants, dans certains cas devant les mêmes verbes-types.

Exemple : Gaëtan :

C2, (1 ;6 ;15), G45 : « [n] {= F, il} est où [kat9R]/ {= tracteur} » ;

C5, (1 ;7 ;28), G101 : « [l] {= F, il} est là ».

La forme [j] apparaît, en C1 et seulement ensuite en C15, devant deux verbes-types différents mais dans le même cotexte, à la première personne du singulier.

Exemple : Gaëtan :

C1, (1 ;6 ;9), G72 : « [j] {= F, j'} [a] {= ai} peu(r) [j] {= F, j'} [a] {= ai} peur » ;

C15, (2 ;0 ;16), G47 : « voilà [j] {= F, j'} ai trouvé mon livre ».

Dans les autres corpus, d'autres formes de transition mais également la forme finale sont produites dans ce cotexte, notamment avec les deux mêmes verbes-types.

Exemple : Gaëtan :

C4, (1 ;7 ;13), G91 : « [be] {= F, j'ai} peur » ;

C5, (1 ;7 ;28), G119 : « [...] je raconte » ;

C17, (2 ;1 ;13), G68 : « [...] [v] {= F, j'} ai la trouvé la (pe)tite fille ».

Des corpus 24 à 29, cette forme [j] est systématiquement utilisée dans ce cotexte, devant différents verbes-types devant lesquels apparaissent également d'autres formes de transition, spécifiques à ce cotexte. L'alternance entre différentes formes de transition dans un même cotexte de production ne semble pas liée à la production de verbes-types spécifiques. Il serait alors intéressant d'étudier l'environnement phonétique afin de voir s'il y aurait un lien entre formes de transition et forme du verbe ou si l'enfant produit aléatoirement les différentes formes de transition.

Ainsi, comme devant les noms, dans un même cotexte, le nombre et les différentes formes de transition changent d'un corpus à l'autre, présentant parfois des retours en arrière. Il en va de même pour la production conjointe de groupes verbaux avec omission, forme de transition ou forme finale devant le verbe. Par exemple, en C9, devant les verbes de troisième personne singulier masculin, Gaëtan produit uniquement le verbe (un verbe-type, « rechercher »), mais également quatre formes de transition différentes ([e], [eI], [l], [o] devant deux verbes-types « être » et « rechercher ») et deux formes finales (« il » et « on » devant deux verbes-types « être » et « chercher »). Puis en C10, dans le même cotexte, il omet toujours le clitique sujet (devant un verbe-type « faire dodo ») mais ne produit plus que deux

formes de transition différentes ([el], [l] devant un verbe-type « être ») et toujours les deux formes finales (devant six verbes-types dont « être »). Nous retrouvons les mêmes phénomènes pour les verbes à la première personne, entre C8 et C10. En C8, Gaëtan y produit des groupes verbaux avec omission (devant le verbe-type « vouloir ») ou avec forme finale (devant le verbe-type « ranger »). Puis en C9, il produit des groupes verbaux avec une forme de transition (devant le verbe-type « vouloir ») ou une forme finale (devant le verbe-type « savoir »). En C10, les groupes verbaux avec omission + verbe apparaissent de nouveau dans ce cotexte de première personne (devant le verbe-type « savoir ») où Gaëtan produit également la forme finale (devant le verbe-type « regarder »). L'alternance entre omissions, formes de transition et formes finales dans un même cotexte, dans un même corpus ou dans plusieurs corpus successifs, ne semble pas s'expliquer par la production de verbes-types différents puisqu'un même verbe-type peut être à la fois précédé d'une omission et d'une forme de transition ou d'une forme de transition et d'une forme finale dans le même corpus. Il s'agit donc bien de variations portant sur la forme de l'élément qui précède les verbes en général dans ce cotexte, pas sur la forme à adjoindre à un verbe spécifique.

Ce type d'allers-retours entre omissions, formes de transition et formes finales ou entre plusieurs formes de transition dans un même cotexte, se retrouve sur l'ensemble des corpus observés, y compris dans ceux de la troisième période.

L'ensemble de ces observations sur l'évolution des formes produites par Gaëtan devant les verbes rejoint nos observations précédentes, tant du point de vue des différentes périodes du développement que dans son déroulement. Ainsi, même si globalement la diversité des formes de transition augmente avec l'augmentation dans la production de formes de transition, puis redescend ensuite, l'évolution présente parfois des retours en arrière.

#### **10.2.2.2. Evolution des formes devant les verbes dans les corpus de Thibaut**





Tableau T4b : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes chez Thibaut.

	VERBE							
	SINGULIER				PLURIEL			
	PERSONNE 1	PERSONNE 2	PERSONNE 3		PERSONNE 1	PERSONNE 2	PERSONNE 3	
			MASC	FEM			MASC	FEM
C1	O [ve]	/	[ve] O [2v2], [e], [ve] IL		/	/	[v2]	[e], [ve]
C2	/	/	O [e], [v2], [va], [ve]	/	/	/	/	/
C3	[e], [ve]	/	O [a], [e], [v2], [va], [ve]	/	/	/	/	/
C4	O [ave], [ve]	/	O [e], [j], [v2], [ve] IL	/	/	/	[ve]	/
C5	[be], [e], [v2], [ve]	TU	O [e], [ve]	[e], [ve]	/	/	[a], [e]	/
C6	O [ve]	/	O [e], [me], [v2], [ve] IL	/	/	/	/	/
C7	O [e], [je]	/	O [e], [ve]	ELLE	/	/	/	/
C8	O [me], [v2], [va], [ve]	[va]	[e] O [e], [ve] IL		/	/	[e]	[e], [i]
C9	O [e], [v2], [va], [ve]	O [e]	O [e], [me], [o], [v2] IL	/	/	/	[e]	/
C10	O [m2], [v2], [va]	/	[f2v2]	O [a], [e], [l] ELLE	/	/	/	O [e], [m2]
C11	O [m2], [me], [v], [v2], [ve]	[j2], [me], [v2], [va]	[e], [ve] O [e], [l], [me], [o], [ve] IL		/	/	O [e], [ve] ILS	/
C12	O [2], [bE], [m], [v], [v2], [ve]	/	O [e], [va] IL	[e] ELLE	/	/	/	/
C13	O [a], [v], [v2], [va], [ve]	[m2] TU	O [e], [ej], [j], [ve] IL	ELLE	/	/	/	/
C14	O [2], [a], [v], [v2], [va], [ve]	[v2], [ve] TU	[e] O [e], [o], [va] IL		/	/	ILS	/
C15	O [a], [v], [v2], [va], [va~], [ve], [vea]	[v], [v2] TU	[e] O [e], [ea], [ve] IL		/	/	O	[ee]
C16	O [v], [v2], [va], [ve]	O [ve] TU	O [e], [v], [va] IL	O [e]	/	/	O [e], [v2], [ve], [via]	/
C17	O [v], [v2], [va], [ve] JE	[v2], [ve] TU	O [e], [j], [va] IL	[e], [j] ELLE	/	/	O [e] ILS	/

C18	O [v], [v2], [va], [ve] JE	/	[e]		/	/	O	
			[e] IL	[e], [i], [j]			[e]	/
C19	O [m2], [ma], [v], [v2], [va], [ve] JE	[m2] TU	O		/	/	O ILS	/
			[e], [j] IL	[e], [i], [je]				
C20	O [e], [v2], [va], [ve] JE	O [va], [ve] TU	O [e], [o] IL, ON	[e], [i]	/	/	ILS	/
C21	O [v2], [va], [ve] J', JE	TU	O [e], [o] IL	/	/	/	[e] ILS	[e]
C22	O [v], [v2], [va], [ve] J', JE	TU	O		/	/	O [e] ILS	O [e]
			[e] IL, ON	[e], [i] ELLE				
C23	O [v], [v2], [va], [ve] J', JE	TU	[e]		/	/	O [e]	[e]
			[e] IL, ON	[e], [j] ELLE				
C24	[v2], [Z2] J', JE	TU	O [e], [o] IL, ON	[e] ELLE	/	/	[ez]	[e]
C25	O [v2], [ve], [Z2] J', JE	TU	[e]		/	/	[e]	/
			[e], [j], [o] IL, ON	[e] ELLE				
C26	O [v], [v2], [va], [ve], [Z2] JE	TU	O		/	/	O [e]	/
			[e], [ej] IL, ON	[e], [i]				
C27	O [2], [ve], [Z2] JE	TU	[e]		/	/	/	/
			[e], [ej] IL, ON	[e], [i], [j]				
C28	[e] JE	TU	[e]		/	/	[e] ILS	/
			[e], [j], [l] IL, ON	[e], [i], [ij]				

Le tableau T4a fait apparaître que Thibaut utilise plus de formes de transition différentes devant les verbes que devant les noms, dans la majorité des corpus. Or, Thibaut se situe pour la plupart des corpus dans la même période du développement. Les éléments en gras sont ceux utilisés à la fois dans les groupes nominaux et dans les groupes verbaux. Leur faible nombre nous oriente vers l'idée que Thibaut semble déjà faire une différence entre ces deux types d'éléments linguistiques. Comme pour Gaëtan, nous ne développerons pas ici d'analyse de cette différenciation progressive.

Le tableau T4a fait apparaître que la diversité des formes de transition augmente progressivement et que les périodes d'évolution qui peuvent être dégagées se recoupent avec celles de l'évolution de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes.

#### Période transitoire entre les périodes 1 et 2 : corpus 1 à 6 :

Thibaut produit dans les premiers corpus relativement peu de formes de transition différentes (entre 4 et 5), mais également peu de formes finales différentes. Nos premières observations ont montré que Thibaut se situe alors dans une période transitoire entre la période 1 et la période 2. Le tableau T4b fait apparaître que Thibaut utilise ces formes de transition dans plusieurs contextes de production.

#### Période 2 : une majorité de formes de transition : corpus 7 à 20 :

A partir du corpus 7, le nombre de formes de transition différentes augmente (entre 6 et 11) et ce jusqu'au corpus 19. Thibaut se situe alors dans la période 2 du développement, dans laquelle les formes de transition sont majoritaires par rapport aux omissions et aux formes finales. Nous avons repéré deux sous-périodes au niveau de l'évolution des distributions des différentes configurations de groupes verbaux mais nous ne pouvons pas les identifier au niveau de l'évolution des formes.

#### Période 3 : une majorité de formes finales : corpus 21 à 27 :

Dans les derniers corpus, à partir de C21, le nombre de formes de transition différentes est moins important (entre 5 et 8). L'enfant entre alors progressivement dans la dernière période du développement où les groupes verbaux avec formes finales dominent les autres.

La diversité des formes de transition atteint son maximum dans la deuxième période du développement, quand ces dernières représentent la plus grande part de formes produites devant les verbes puis baisse ensuite quand les formes finales sont majoritaires.

Cependant, le tableau T4b fait apparaître des variations dans cette évolution dans les différents cotextes de production. Bien que globalement le nombre de formes de transition différentes augmente puis baisse, ce nombre évolue d'un corpus à l'autre, tantôt en positif, tantôt en négatif. Ainsi, même si certaines formes de transition se maintiennent au long des corpus ([e] ou [ve]), d'autres apparaissent une fois, comme [2] en C12, puis disparaissent, et réapparaissent parfois plus tard, toujours comme [2] en C14 ou en C27. Nous pourrions faire l'hypothèse que cette forme est liée à un cotexte particulier ou à un verbe-type qui n'apparaîtrait pas dans les autres corpus. Le tableau T4b montre que ce n'est pas le cas. La forme [2] est utilisée par l'enfant en C12 devant les verbes à la première personne du singulier, devant un verbe-type, « savoir ».

Exemple : Thibaut, :  
C12, (2 ;9 ;16), T120 : « [2] {= F, je} sais pas ».

Dans le corpus 13, alors que [2] n'est plus produite, des groupes verbaux se retrouvent dans ce même cotexte, notamment avec le même verbe-type précédé alors d'une omission.

Exemple : Thibaut :  
C13, (2 ;10 ;9), T55 et T70 : « sais pas ».

Puis en C14, la forme [2] apparaît de nouveau, dans ce même cotexte, devant un autre verbe-type, « mettre » (le verbe « savoir » n'est pas produit dans ce cotexte dans ce corpus).

Exemple : Thibaut :  
C14, (2 ;10 ;26), T73 : « oui [2] {= F, /je, on/} met là\ [v2] {= F, /on, tu/} peux (re)ga(r)der Trotro si tu veux\ ».

De C15 à C26, d'autres formes de transition sont utilisées dans ce cotexte de première personne singulier, dans certains cas devant le même verbe-type qu'en C12 (« savoir »). Mais c'est seulement en C27 que la forme [2] se retrouve dans ce cotexte, parmi d'autres formes, et devant d'autres verbes-types que ceux devant lesquels elle apparaît en C12 et C14, qui sont alors précédés pour « savoir » d'une omission et pour « mettre » d'une forme finale. L'évolution de la production de cette forme illustre les allers-retours dans le développement des clitiques sujets : ce n'est pas parce que l'enfant a produit une forme et qu'il l'abandonne qu'il ne l'utilisera plus du tout, cette dernière peut de nouveau réapparaître, devant le même verbe-type ou pas.

Le tableau T4b ne permet pas d'identifier les différentes périodes repérées dans le tableau T4a et dans l'analyse précédente. Cependant, nous pouvons tout de même remarquer, dans chacun des cotextes, une première période où les groupes verbaux produits par Thibaut alternent principalement entre omission et formes de transition devant le verbe jusqu'à C17, puis une deuxième période où ils alternent entre omission, formes de transition et formes finales dans la plupart des cotextes, jusqu'à C28, où Thibaut commence également à produire uniquement des formes finales dans certains cotextes. Ces deux périodes correspondent pour la première à la période transitoire entre les périodes 1 et 2 du développement et à la première moitié de la période 2, puis pour la deuxième à l'avancée de l'enfant vers les formes finales, c'est-à-dire à la fin de la période 2 et au début de la période 3. Si l'on compare les deux périodes, nous pouvons repérer que le nombre de formes de transition par cotexte augmente de C1 à C17, puis baisse de C18 à C28. Par exemple, dans le cotexte de première personne du singulier, le nombre de formes de transition différentes oscille entre 1 et 4 de C1 à C6, et entre 2 et 7 de C7 à C17, puis entre 4 et 6 de C18 à C23 et entre 1 et 5 de 24 à C28, ce qui correspond tout de même à l'évolution générale dans la production des formes de transition.

Ce tableau T4b met en évidence que du corpus 1 au corpus 17 (période 1 et 2), Thibaut ne semble pas faire d'opposition de personne entre les différentes formes du verbe, les mêmes formes de transition peuvent se retrouver dans des cotextes différents. Si nous prenons l'exemple de formes [ve], [v2], [va] et [e], qui semblent se maintenir sur l'ensemble des corpus d'après le tableau T4a, elles apparaissent jusqu'au corpus 17 soit dans tous les cotextes produits par l'enfant, soit alternativement dans l'un puis dans l'autre.

Par exemple en C3, les formes [e] et [ve] apparaissent devant les verbes à la première personne singulier et troisième personne singulier masculin, seuls cotextes verbaux produits par l'enfant. Dans le corpus suivant (C4), la forme [ve] apparaît toujours dans tous les cotextes de production de verbes mais la forme [e] n'apparaît plus que devant les verbes de troisième personne singulier masculin. Puis en C5, les deux formes sont toutes les deux produites dans la majorité des cotextes. En C6, [e] se retrouve de nouveau uniquement devant les verbes à la troisième personne singulier masculin et [ve] dans le même cotexte et devant les verbes à la première personne singulier. Enfin, en C7, [e] apparaît dans ces deux cotextes mais c'est la forme [ve] qui est restreinte aux verbes de troisième personne singulier masculin. L'évolution se poursuit dans les autres corpus jusqu'à C17 et est semblable pour les autres formes. Ainsi, même si ces différentes formes de transition se maintiennent sur les corpus 1 à 17, leurs cotextes d'utilisation change au cours de l'évolution.

En revanche, à partir du corpus 18, la situation évolue : les formes [v2], [va] et [ve] ne sont plus utilisées que devant les verbes de première personne singulier (sauf en C20 où elles se retrouvent également devant les verbes de deuxième personne singulier). La forme [e] est quant à elle uniquement produite devant les verbes de troisième personne singulier (masculin ou féminin). Cela pourrait indiquer que l'enfant fait la distinction entre ces deux personnes. Cette spécialisation intervient alors que l'enfant en est dans la fin de la période 2 du développement des clitiques sujets.

L'observation de l'évolution des différentes formes produites par Thibaut devant les verbes laisse apparaître une évolution de la diversité des formes, qui comme celle des distributions, suit des allers-retours laissant envisager que les éléments sont régulièrement réorganisés jusqu'à la maîtrise des clitiques sujets.

### **10.2.2.3. Evolution des formes produites devant les verbes dans les corpus de Pauline**

Le tableau P4a présente les différentes formes produites devant les verbes par Pauline. Comme le graphique P2a (section 10.2.1.2.3.), il fait apparaître que Pauline ne produit des verbes que bien plus tard que les noms (à partir de C11). Nous constatons en revanche que dès le début, elle n'utilise que rarement les mêmes formes de transition devant les noms et les verbes, peu de formes étant en gras dans le tableau. Différentes périodes se repèrent dans l'évolution de la production de différentes formes devant les verbes, qui se recourent avec celles identifiées dans l'évolution de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes.

Tableau P4a : Eléments utilisés par Pauline devant les verbes dans chacun des corpus observés.

Verbes	O	Formes finales (FF)	Formes de transition (FT)														Nombre de FT différentes
C1 à C10 : pas de production de verbes																	
C11	O														[l]	1	
C12	O															0	
C13	O		[e]													1	
C14	O															0	
C15	O	il	[e]													1	
C16	O															0	
C17	/		[e]			[m]	[l]									3	
C18	O	il	[e]			[m]		[aa]								3	
C19	O		[e]			[m]				[Se2]						3	
C20	O	j'	[e]	[2]		[m]										3	
C21	O	il	[e]													1	
C22	O		[e]			[m]										2	
C23	O	il	[e]		[a]	[m]				[le]						4	
C24	/	il, je, on	[e]							[le]	[sy]					3	
C25	O	il, ils, je	[e]	[2]						[ve]						3	
C26	O	elle, il, je, tu	[e]							[i]	[il]	[se]				4	
C27	O	il	[e]			[m]				[i]						3	
C28	O	ils, on	[e]													1	
C29	O	il, je, on	[e]				[l]			[i]			[in]	[j2]	[s2]	6	
C30	O	elle, il, ils, je, on	[e]	[2]						[ve]				[j2]		4	
C31	O	elle, il, je, j'	[e]													1	
C32	O	elle, il, ils, je, on, tu	[e]							[i]			[je]		[n]	4	
C33	O	il, je, on	[e]				[l]				[il]					3	

Tableau P4b : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes dans chacun des corpus observés chez Pauline.

	VERBE							
	SINGULIER				PLURIEL			
	PERSONNE 1	PERSONNE 2	PERSONNE 3		PERSONNE 1	PERSONNE 2	PERSONNE 3	
		MASC	FEM			MASC	FEM	
C1 à C10 : pas de verbes produits par l'enfant								
C11	/	/	O [l]	/	/	/	/	/
C12	/	/	O	/	/	/	/	/
C13	/	/	O [e]	/	/	/	/	/
C14	O				/	/	/	/
	/	/	O	O				
C15	/	/	O [e] IL	/	/	/	/	/
C16	/	/	O [m]	/	/	/	/	/
C17	/	/	O [e], [l], [m]	/	/	/	/	/
C18	/	/	[e], [m] IL	O [aa]	/	/	/	/
C19	/	/	[e], [Se2]	O [e], [m]	/	/	/	/



C20	J'	/	O [2], [e], [m]	[e]	/	/	/	/
C21	/	/	O [e] IL	[e], [m]	/	/	[e]	/
C22	O [e], [m]	/	[e], [m]	[e]	/	/	/	/
C23	O [a], [m]	/	[e], [le], [m] IL	[e]	/	/	/	/
C24	[e] JE	[e], [sy]	IL, ON	[e], [le]	/	/	[le]	/
C25	O [2], [e], [ve] JE	/	[e]		/	/	/	/
			[e], [ve] IL	/				
C26	JE	TU	O [e], [i], [se] IL	[e], [il], [se] ELLE	/	/	/	[e]
C27	O [e]	/	[e]		/	/	[e], [m]	/
			O [e], [m] IL	[i]				
C28	O [e]	O	O [e] ON	[e]	/	/	ILS	/
C29	[e], [j2], [s2] JE	/	O [e], [i], [in], [l] IL, ON	[e]	/	/	/	/
C30	O [e], [j2], [ve] JE	/	[ve]		/	/	ILS	/
			O [2], [e] IL, ON	O [e] ELLE				
C31	O J', JE	/	O IL	O ELLE	/	/	[e]	/
C32	O [je], [n] JE	O TU	[e], [i], [je] IL, ON	[e] IL	/	/	ILS	/
C33	O [e] JE	[e]	O [e], [l] IL, ON	[e], [il]	/	/	/	/

### Période 1 : majorité de groupes verbaux avec omission : C7 à C14 :

Le tableau P4a illustre le faible nombre de formes de transition différentes (entre 0 et 1) dans cette période où le nombre d'omissions est important. Le tableau P4b illustre également la faible diversité des productions verbales, limitées principalement à un seul cotexte (verbe de troisième personne singulier masculin). La seule différence entre la période 1 et la période transitoire repérée en c15 et C16 est l'apparition d'une forme finale.

### Période 2 : majorité de formes de transition : corpus 17 à 24 :

A partir du corpus 17, nous pouvons constater une augmentation de la diversité des formes de transition. Cette diversité atteint son maximum en C29 avec 6 formes différentes. Alors qu'une période transitoire entre C25 et C29 se repère dans l'évolution des configurations des groupes verbaux, elle ne semble pas se retrouver au niveau des différentes formes utilisées, tout comme la période 3 dans laquelle les nombres de formes de transition différentes restent similaires à ceux de la période 2.

Dans cette deuxième période, le nombre de formes de transition produites change d'un corpus à l'autre. Certaines formes se maintiennent comme [e], à la fois dans les mêmes cotextes de production, comme devant les verbes à la troisième personne singulier masculin, dans les corpus 13 à 21, et dans des cotextes nouveaux, comme devant les verbes à la première personne singulier à partir du corpus 22. D'autres formes de transition apparaissent une fois puis disparaissent comme [a] qui n'est produite qu'en C23.

Ces disparitions de formes de transition ne sont pas liées à la disparition des cotextes de production ou de verbes-types spécifiques mais illustrent des allers-retours dans le développement des clitiques sujets, dans la production d'omissions, de formes de transition et de formes finales dans un même cotexte, parfois devant un même verbe-type. Par exemple, en C21, devant les verbes à la troisième personne singulier masculin, Pauline produit des groupes verbaux avec omission + verbe (avec trois verbes-types, « croquer », « éteindre », « lire »), mais également des groupes verbaux avec formes de transition + verbe ([e] devant « faire dodo ») et avec forme finale + verbe (devant trois verbes-types, « nager », « pleurer » et « monter »).

Exemple : Pauline, C21, (1 ;11 ;10) :

P59 : « croque » ; P62 : « (é)teint » ; P75 : « (l)it » ;

P114 : « coq [e] {= F, il} [e] {= fait} dodo » ;

P52 : « i(l) nage » ; P83 : « i(l) pleure » ; P84 : « i(l) monte bain ».

Puis en C22, elle ne produit plus de groupes verbaux avec omission dans ce cotexte, ce qui illustre une avancée dans le développement, mais elle n'essaie plus non plus la forme finale, ce qui pourrait être considéré comme un retour en arrière. Elle produit alors deux formes de transition différentes dans ce cotexte (devant trois verbes-types, [e] avec « éclabousser » et [m] avec « nager » et « lire »). Ainsi, nous pouvons noter que le verbe « lire », précédé d'une omission en C21, est ici accompagné d'une forme de transition. En revanche, le verbe « nager », précédé en C21 d'une forme finale, est dans ce corpus précédé d'une forme de transition, dans le même cotexte de production.

Exemple : Pauline, C22, (1 ;11 ;18) :  
P47 : « [m] {= F, il} nage » ; P108 : « [m] {= F, il} lit » ;  
P45 : « [e] {= F, il} [us] {= éclabousse} papa ».

En C23, Pauline produit de nouveau dans ce cotexte la forme finale (devant le verbe-type « mettre »), en plus de trois formes de transition différentes ([e] avec « faire dodo », [m] avec « habiller » et [le] avec « être »).

Exemple : Pauline, C23, (2 ;0 ;9) :  
P28 : « i(l) met ça » ;  
P69 : « [e] {= F, il} fait do-do bébé » ;  
P48 : « [m] {= F, il} s'est (ha)billé\ » ;  
P100 : « [le] {= F, il est} maman ».

Ces exemple montrent que ces allers-retours dans la production des formes devant les verbes ne sont pas explicables par la non-production d'un cotexte ou d'un verbe-type spécifique mais qu'ils reflètent l'évolution des configurations des groupes verbaux produits par l'enfant.

Nous pouvons constater, dans ces tableaux P4a et P4b, certaines correspondances entre les retours en arrière importants repérés dans l'évolution de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales et ce qu'il se passe au niveau de la diversité des formes, comme par exemple entre C27, C28 et C29. Le retour en arrière de C28 avec l'explosion des omissions se retrouve illustré ici : avec trois formes de transition différentes en C27, cette diversité chute à une seule forme de transition qui se retrouve dans différents cotextes en C28. Cela représente la plus faible diversité après C17 jusqu'à C33. L'avancée importante de C29 se retrouve également : la chute des omissions et l'augmentation des formes de transition et des formes finales est parallèle à une explosion de la diversité des formes de transition (6 formes différentes), avec spécialisation à certains cotextes pour certaines, comme [j2] ou [s2].

Tout comme dans le tableau P4a, il est difficile d'identifier le passage de la période 2 à la période 3 du développement des clitiques sujets dans le tableau P4b. Les formes de transition ne se spécialisent pas à certains cotextes, elles continuent à apparaître dans des cotextes différents d'un corpus à l'autre. La forme [e] apparaît ainsi devant les verbes à la première et à la troisième personne du singulier en C30, disparaît en C31 dans ces cotextes et réapparaît en C32 uniquement devant les verbes de troisième personne singulier pour finalement réapparaître dans les deux cotextes en C33. En revanche, une évolution remarquable est le nombre de formes finales différentes produites, qui ne dépasse pas 3 dans la période 2, qui est compris entre 1 et 4 dans la période transitoire et entre 3 et 6 dans la période 3. Ces observations nous conduisent à confirmer que Pauline se situe dans le début de cette dernière période. En outre, le retour en arrière de C33 avec la baisse des formes finales se retrouve également dans la diversité des formes finales produites qui est la plus basse de la période 3 en C33 (C30 à C33).

L'observation des différentes formes produites par Pauline devant les verbes nous fournit, une illustration de leur évolution, notamment dans la première période pour laquelle nous n'avons que peu d'illustration chez Gaëtan et Thibaut. En revanche, la troisième période est juste amorcée. Cela nous permet de constater comment différentes formes de transition se mettent en place, se développent, se spécialisent à certains cotextes puis cèdent progressivement la place aux formes finales, tout en suivant parfois de retours en arrière.

#### **10.2.2.4. Evolution des formes produites devant les verbes dans les corpus de Sophie**

Chez Sophie, les observations sur le développement des formes produites devant les verbes semblent être les mêmes que pour le développement des articles et que pour les autres enfants. Nous constatons également que peu de formes de transition sont communes aux noms et aux verbes, au vu du peu de formes en gras dans le tableau S4a.



Tableau S4b : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes chez Sophie.

	VERBE							
	SINGULIER				PLURIEL			
	PERSONNE 1	PERSONNE 2	PERSONNE 3		PERSONNE 1	PERSONNE 2	PERSONNE 3	
MASC			FEM	MASC			FEM	
C1	/	/	O [l], [ne] IL		[a]	/	/	/
C2	/	/	[e]	[Ev]	/	/	[2], [a]	/
C3	/	/	O [2], [e], [ja], [l], [ma] IL	/	/	/	/	/
C4	O J'	TU	[l], [lele] IL	[e], [l]	/	/	/	/
C5	O							
	[se] JE	[le]	O [e], [l], [la], [va] IL	[l]	/	/	/	/
C6	O [me], [s2], [se]	TU	O [e], [l], [se] ON	[a], [l], [se], [sE] ELLE	/	/	/	/
C7	O [e], [s2], [se], [v2], [ze]	TU	[e], [ja], [l], [la], [n] IL, ON	/	/	/	/	/
C8	O [a], [e], [s2], [se] J'	/	[a], [e] IL	[la]	/	/	[e]	/
C9	O [s], [se]	/	[e]	[e], [l] ELLE	/	/	/	/
C10	O [s], [s2], [se], [ve] J'	[t]	[e], [le] IL	[e], [le], [se]	/	/	/	/
C11	O [j2], [s], [s2], [se], [v2] J'	/	[e]		[e], [l]	[e]	[e] ILS	/
C12	O [2], [e], [s2], [se], [ze]	/	[e]	[e], [l] ELLE	/	/	/	/
C13	O [e], [s2], [sa], [se], [t2] J', JE	/	O [e], [i], [l] IL	[e], [i], [l]	/	/	O [e] ILS	/
C14	O [a], [e], [s2], [sa], [se], [see], [seve] J'	/	O [e], [l], [n], [o] IL	/	/	/	[e], [naa]	/
C15	O [a], [s2], [se] J', JE	/	O [e] [e], [el], [i], [l], [n] IL	[a], [e], [i], [l] ELLE	/	/	[e] ILS	/
C16	[la], [s2], [sa] J'	/	O [e], [el], [l] IL	[e], [i], [l]	/	/	/	/
C17	[2], [e], [s2] J', JE	/	O [e] [e], [i], [l], [s2] IL	O [e], [l], [na]	/	/	/	/

C18	O [2], [se]	O	[e]		/	/	/	/
	J', JE	TU	O [e], [el], [l], [la], [le], [lele] IL, ON	[e], [il] ELLE				
C19	O [se] J'	TU	[e], [el], [l], [le] IL, ON	[e], [i], [il], [le]	/	/	[e]	/
C20	[se] J', JE	/	[e], [el], [l], [na], [o] IL, ON	[e], [l] ELLE	/	/	[l] ILS	O [e]
C21	O [s2], [se] J', JE	TU	[e], [l] IL	[e], [l] ELLE	/	/	[e], [la], [le] ILS	/
C22	[le], [s], [s2], [se] J', JE	TU	O [2], [e], [l], [le], [o] IL, ON	ELLE	/	/	O	
C23	[se] J', JE	TU	[e]		/	/	/	/
			[a], [e], [l] IL, ON	O [e], [l] ELLE				
C24	J', JE	TU	O		/	/	ILS	/
			O [e], [l] IL, ON	O [e], [le], [na] ELLE				
C25	J', JE	TU	O		/	/	[e] ILS	/
			[e], [l], [lele] IL, ON	[l] ELLE				
C26	O J', JE	TU	[l]		/	/	/	/
			[El], [l], [n] IL, ON	[e], [l] ELLE				
C27	J', JE	TU	[e]		/	/	[e] ILS	/
			IL, ON	[i], [l] ELLE				

Le tableau S4a met en évidence une augmentation générale de la diversité des formes de transition à partir du corpus 5, qui décroît ensuite à partir de C22. Nos observations précédentes ont montré que Sophie en était dans la période 2 du développement des clitiques sujets de C1 à C18 et dans la période 3 à partir du corpus 19, avec une période transitoire jusqu'à C22. Il semble donc que l'évolution de la production des formes de transition et de leur diversité corresponde. Nous allons voir que ces périodes se retrouvent également dans le tableau S4b qui fait apparaître des formes finales dans chaque cotexte et un début de spécialisation des formes de transition dans les différents cotextes à partir de C18.

### Période 2 : majorité de formes de transition : C1 à C18 :

Entre C1 et C4, le nombre de formes de transition différentes est assez faible (entre 3 et 5). Le tableau S4b montre que Sophie ne produit que peu de personnes verbales différentes, uniquement de la troisième personne singulier. D'un corpus à l'autre, nous pouvons noter qu'elle n'utilise pas les mêmes formes de transition : certaines se maintiennent mais d'autres apparaissent ou disparaissent. Nous ne disposons pas de suffisamment de données dans nos corpus pour déterminer si ces disparitions sont liées à la production de verbes-types spécifiques. En revanche, elles ne semblent pas liées à la non-présence du cotexte dans le corpus suivant.

A partir de C5, le nombre de formes de transition différentes augmente. Cela correspond au moment où, face à une majorité de formes de transition, les formes finales commencent à se développer. Jusqu'à la fin de la période 2 (C17), la diversité des formes de transition va être élevée, avec entre 4 et 11 formes différentes selon les corpus. L'ensemble des éléments produits devant les verbes semble subir alors un certain nombre de réorganisations d'un corpus à l'autre. De nouveau, les différentes formes utilisées changent d'un corpus à l'autre, sans que cela n'ait de lien avec les cotextes de production (tableau S4b). Par exemple, en C8, dans le cotexte de troisième personne singulier masculin, Sophie produit deux formes de transition différentes : [a] devant le verbe-type « manger » et [e] devant les verbes-types « tenir », « faire », et la forme finale, également devant « être ».

Exemple : Sophie, C8, (2 ;4 ;17) :  
 S68 : « [a] {= F, il} mange un œuf » ;  
 S56 : « regarde [e]- {= F, il} [e] {= F, il} (t)ient volant » ;  
 S57 : « [e] {= F, il} fait [a] {= F, de la} voiture » ;  
 S35 : « c'est [papo] {= plic ploc} chien il est mouillé ».

Puis en C9, nous ne trouvons dans ce cotexte une forme au statut indécidable (FFouFT : [e] avec le verbe « être »).



Exemple : Sophie, C9, (2 ;5 ;0) :  
S52 : « c'est e- [e] {= /est, F, il est/} tombé Zim ».

Ces exemples illustrent des allers-retours tant au niveau de la production de différentes formes de transition qu'au niveau de la production d'une forme finale. De nouveau, nos données ne sont pas suffisantes pour nous positionner sur le lien des disparitions de formes de transition avec la production d'un verbe-type. Cependant, nous pouvons tout de même supposer l'absence de ce type de lien dans la mesure où dans un même corpus, un même verbe-type peut apparaître à la fois avec une forme indécidable (FFouFT) ou être précédé d'une forme finale, dans le même cotexte (C8, S35 et C9, S52, même s'il ne s'agit ici que d'un auxiliaire pour le passé composé).

Les différents retours en arrière observés dans l'évolution de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales coïncident pour la plupart dans cette période 2 avec des réorganisations des formes utilisées devant les verbes. Ainsi, les courbes montrent une avancée importante dans la production des formes finales dans le corpus 4, nous constatons dans le tableau S4a une baisse de la diversité des formes de transition. Puis les corpus 6 et 7 correspondent à un retour en arrière avec une augmentation des formes de transition. Dans ces deux corpus, la diversité des formes de transition augmente également pour atteindre 7 et 9 formes différentes.

Le même phénomène s'observe entre les corpus 9 et 10. En C9, le développement des clitiques sujets évolue positivement : le nombre de formes de transition baisse au profit des formes finales et des formes indécidables, le nombre de formes de transition différentes est alors redescendu à 4. En C10 en revanche, un retour en arrière se repère : le nombre de formes de transition explose, et celui de formes de transition différentes également (7).

Un des retours en arrière important, après une grande avancée, se retrouve également en C14. Ainsi, en C13, Sophie produit presque autant de formes finales que de formes de transition, avec un nombre de formes de transition différentes de 7. Puis en C14, le nombre de formes de transition explose et celui des formes finales chute. Le nombre de formes de transition différentes passe alors à 11. Le tableau S4b montre que le nombre de formes de transition différentes par cotexte est alors important.

Il semble ainsi que tous les allers-retours dans la production des formes finales et des formes de transition s'accompagnent également de changements dans la production de différentes formes : baisse de la diversité des formes de transition quand l'enfant progresse

dans la production de formes finales et augmentation de cette dernière quand le nombre de groupes verbaux avec forme de transition augmente au détriment de ceux avec forme finale.

Cependant, le retour en arrière constaté en C17, avec une baisse des formes finales au profit des formes de transition, ne correspond pas à une augmentation de la diversité des formes de transition mais à une baisse. Mais les omissions ayant augmenté et dominant les formes de transition et les formes finales, la diversité des formes de transition n'augmente pas puisque qu'elles apparaissent moins souvent.

Ces correspondances ne semblent se vérifier que dans cette période 2, où les formes de transition dominent les formes finales et les omissions. En effet, des retours en arrière observés dans la distribution des configurations des groupes verbaux dans la période 3, où les formes finales sont majoritaires, ne semblent pas avoir les mêmes correspondances avec l'évolution de la diversité des formes : dans les retours en arrière en C21 et en C25, la diversité des formes de transition n'augmente pas alors que les formes de transition augmentent légèrement, sans toutefois dépasser les formes finales.

Au niveau des cotextes d'apparition des différentes formes de transition, le tableau S4b ne met en évidence aucune spécialisation de certaines formes à certains cotextes dans cette deuxième période. Ainsi, la forme [se] semble, à partir de C5, se spécialiser au cotexte de première personne du singulier. Cependant, dans le corpus 10, elle apparaît également devant un verbe à la troisième personne du singulier féminin. La forme [a] se trouve aussi bien devant des verbes à la première qu'à la troisième personne du singulier dans certains corpus (C8, C15), ou uniquement devant des verbes à la première personne du singulier (C14) ou à la troisième personne du singulier (C6). Ce tableau S4b fait également apparaître que dans cette période 2, le nombre de formes de transition différentes par cotexte est important et qu'il baisse à mesure que l'enfant avance vers la période 3 du développement.

### Période 3 : majorité de formes finales devant les verbes : corpus 19 à 27 :

Entre C19 et C22, le nombre de formes de transition différentes ne va que faiblement baisser par rapport aux corpus 5 à 18 (entre 6 et 9). La troisième période du développement des clitiques sujets s'amorce alors seulement. A partir de C23, le nombre de formes de transition différentes baisse (entre 3 et 4). En revanche, dès le corpus 18, nous pouvons constater dans le tableau S4b que les différentes formes de transition se spécialisent à des cotextes différents. Ainsi, nous ne retrouvons pas par exemple les mêmes formes devant les verbes à la première personne du singulier et devant les verbes à la troisième personne du

singulier. Quelques formes de transition notamment [e] et [l] restent cependant communes au féminin et masculin de cette personne. Dans cette troisième période, dans certains cotextes, de moins en moins de formes de transition sont produites et la forme finale est parfois la seule à apparaître.

Cependant, comme nous l'avons vu pour les noms, l'utilisation de la forme finale ne signifie pas acquisition de la forme. Ainsi, dans chacun des cotextes, des allers-retours se produisent, aussi bien dans les premiers corpus que dans les derniers. Par exemple, en C21, devant les verbes à la troisième personne singulier féminin, Sophie produit deux formes de transition différentes ([e] devant trois verbes-types, et [l] devant deux verbes-types) en plus de la forme finale (devant un verbe-type).

Exemple : Sophie, C21, (2 ;10 ;19) :  
S48 : « elle est- [e] {= F, elle} pleure » ;  
S49 : « pa(r)ce- > là [e] {= F, elle} pleure » ;  
S51 : « et là [e] {= F, elle} [se] {= ?} glisse pas là » ;  
S57 : « [e] {= F, elle} met de [a] {= F, la} pommade » ;  
S53 : « et maman [l] {= F, elle} est tout triste sa maman » ;  
S58 : « [l] {= F, elle} a f- [l] {= F, elle} a mis le pansement ».

En C22, seule la forme finale est utilisée. Mais Sophie ne produit dans ce cotexte qu'un seule verbe-type, « pleurer ». Nous pouvons toutefois noter que dans le corpus précédent, ce verbe était accompagné d'une forme de transition. Sophie progresse donc dans ce corpus de façon positive.

Exemple : Sophie, C22, (2 ;11 ;8) :  
S52 : « oh e(lle) pleure ».

Mais en C23, Sophie produit dans ce cotexte à la fois une omission (devant le verbe-type « faire »), et deux formes de transition différentes ([l] devant « être » et [e] devant « mettre »), en plus de la forme finale (devant « être »). Ce corpus illustre alors un retour en arrière. Le verbe « être » se retrouve dans ce corpus à la fois précédé d'une forme de transition et d'une forme finale.

Exemple : Sophie, C23, (2 ;11 ;25) :  
S28 : « pa(r)ce que c'était à maman quand j'étais- [l] {= F, elle} était toute petite » ;  
S43 : « elle est dans l'eau et p(u)is dans [a] {= F, la} rivière\ et puis fait des guilis » ;  
S76 : « [e] {= F, elle} met son chapeau ».

Nous pouvons constater avec ces exemples que la disparition de formes de transition ou de formes finales n'est pas liée à la disparition du cotexte de production. En revanche, il est difficile ici d'établir s'il y a un lien avec la production de verbes-types spécifiques dans la mesure où il y a peu de diversité dans la production des verbes. Toutefois, le fait que dans un

même corpus, un même verbe-type puisse se retrouver avec une forme de transition et une forme finale nous conduit à penser qu'une telle association n'est pas présente. Ainsi, comme pour les noms, nous pouvons constater de nombreuses variations dans le développement des éléments à utiliser devant les verbes dans les différents cotextes, sur les trois périodes principales du développement des clitiques sujets.

Les observations des formes produites par Sophie devant les verbes mettent de nouveau en évidence une évolution avec trois périodes principales sur où Sophie progresse dans la maîtrise de ces éléments morphologiques par des avancées importantes suivies de retours en arrière dans ses productions de différentes formes dans différents cotextes. Le développement des clitiques sujets semble donc se dérouler par des réorganisations successives de l'ensemble des éléments présents devant les verbes.

#### **10.2.2.5. Synthèse des observations**

L'observation du développement des clitiques sujets chez les quatre enfants fait apparaître une correspondance entre l'évolution de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes, et l'évolution de la diversité des formes produites devant les verbes. Ainsi, dans la première période du développement, quand les omissions dominent, les enfants ne produisent que peu de formes de transition différentes. Cela semble correspondre au besoin de placer un élément devant le verbe. Puis, dans une deuxième période, le nombre de formes de transition différentes augmente. Enfin, dans une troisième période, le nombre de formes de transition différentes diminue et ces dernières alternent plus souvent avec les formes finales qui deviennent majoritaires.

L'étude de l'évolution des différentes formes produites dans le développement des clitiques sujets fait apparaître des tendances générales avec des variations communes aux quatre enfants. Ainsi, différentes distributions des configurations de groupes verbaux se succèdent, reprenant parfois des aspects d'organisations antérieures, avant d'être modifiées, puis d'être de nouveau réorganisées. Ces successions de réorganisations conduisent à la production de formes appropriées dans des cotextes adéquats.

Les différences observées pour le développement des articles se retrouvent pour le développement des clitiques sujets. Alors que la diversité des formes de transition suit la même progression, les formes utilisées et leur diversité ne sont pas forcément les mêmes.

### 10.3. Points de convergence et mises en œuvre individuelles dans l'acquisition des articles et des clitiques chez les quatre enfants

#### 10.3.1. Un développement non-linaire en trois périodes

L'étude de la production des clitiques sujets chez les quatre enfants montre une mise en place similaire à celle des articles, tant dans son déroulement que dans les différences entre les enfants. Ces deux développements se déroulent sur trois périodes principales et suivent une évolution générale avec baisse des omissions, augmentation puis baisse des formes de transition et augmentation des formes finales. Le passage d'une période à l'autre se fait par une transition, plus ou moins longue selon les enfants, où les productions se réorganisent.

Dans la première période des développements, les omissions des articles ou des clitiques sujets dominant la production de formes de transition et de formes finales qui sont presque inexistantes. Les formes de transition produites sont très peu diversifiées et ne sont pas du tout spécialisées à un cotexte particulier. Les enfants produisent dans cette période principalement des groupes nominaux/verbaux avec omissions, et commencent à faire l'expérience de la présence nécessaire d'une forme devant les noms ou les verbes qu'ils produisent, avec quelques productions de groupes nominaux/verbaux avec formes de transition, qui semblent être uniquement des éléments prosodiques servant à occuper une place dans la chaîne verbale. Il est le plus souvent impossible de leur attribuer une interprétation. Si nous nous référons aux périodes identifiées dans l'évolution du statut des *fillers*<sup>1</sup>, les formes de transition utilisées dans cette première période peuvent ainsi être considérées comme pré-morphologiques, c'est-à-dire avec un statut d'éléments prosodiques<sup>2</sup>.

Dans la seconde période, les formes de transition sont utilisées de plus en plus fréquemment pour devenir majoritaires par rapport aux omissions et aux formes finales. Nous avons pu noter chez les quatre enfants que c'est à partir de ce moment-là que les formes

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 3, section 3.1.3.2. pour une présentation de ces observations sur l'évolution du statut des *fillers*.

<sup>2</sup> Nous ne proposerons pas ici d'étude détaillée de l'évolution du statut des formes de transition, qui mériterait une analyse fine des productions des enfants. Nous ferons alors uniquement référence à l'évolution mise en évidence dans les études déjà réalisées sur ces éléments, notamment par Kilani-Schoch et al. (1997), Kilani-Schoch (1998 a et b), et Dressler et Kilani-Schoch (2001) ou encore par Peters (1995, 2001 a et b) ou Veneziano et Sinclair (1997, 2000).

finale commencent à se développer. Nous repérons deux sous-périodes : une où la part de formes de transition augmente au détriment des omissions, suivie d'une où le nombre de formes de transition commence à diminuer au profit des formes finales.

Les formes de transition apparaissent dans plus de cotextes et leur nombre par cotexte augmente. Leur diversité augmente et c'est dans cette période qu'elle atteint son maximum. Néanmoins, l'enfant peut utiliser des formes de transition identiques dans tous les cotextes. Il ne maîtrise pas encore les différences liées aux propriétés des noms et des personnes verbales. Le fait que l'enfant produise des formes de transition différentes, parfois dans un même cotexte, parfois devant le même nom-type ou verbe-type, met en évidence qu'il doit commencer à percevoir que tous les éléments devant nom et devant verbe n'ont pas la même forme mais sans parvenir à saisir ces différences. Bien qu'elles soient utilisées dans des cotextes parfois identiques, il devient de plus en plus facile d'attribuer une interprétation aux formes de transition. Les formes de transition utilisées dans cette période passent progressivement d'un statut pré-morphologique à un statut proto-morphologique.

A partir de la deuxième sous-période de la période 2 du développement des articles et des clitiques sujets, les formes de transition commencent à être différentes dans chacun des cotextes, même si elles changent encore de cotexte. L'enfant semble ainsi utiliser de moins en moins souvent des formes identiques dans des cotextes différents. Puis, dans la transition vers la dernière période du développement, certaines formes de transition commencent à se spécialiser à certains cotextes et la diversité des formes diminue. La forme phonétique des formes de transition commence à se rapprocher de celle de la forme appropriée. Nous avons également remarqué que leur nombre explosait à la fin de cette deuxième période avant de chuter au début de la période suivante. Les formes de transition de cette période sont alors proto-morphologiques.

La période proto-morphologique correspond à la période de grammaticalisation des formes de transition, où leur forme, leur fonction, et leur sens se développent. Cette période est plus longue que la période pré-morphologique et fait apparaître des réorganisations plus importantes de l'ensemble des éléments produits devant les noms et les verbes.

Dans la dernière période du développement des articles et des clitiques sujets, les formes finales dominent progressivement les formes de transition et les omissions. Nous pouvons alors noter que même si l'enfant produit de moins en moins de groupes nominaux ou verbaux avec omission + verbe, les omissions persistent dans cette dernière période et peuvent parfois dépasser le niveau de production des formes de transition. Ces productions pourraient

être liées à d'autres facteurs langagiers comme par exemple du lexique nouveau, l'environnement phonétique, ou le cotexte syntaxique<sup>1</sup>. Mais dans tous les cas, elles témoignent du fait que l'acquisition des articles et des clitiques sujets n'est pas encore stabilisée, même si ces éléments sont produits à plus de 80% sous formes finales.

Les formes de transition produites dans cette dernière période sont majoritairement spécialisées à certains cotextes et leur nombre par cotexte baisse. Leur forme phonétique se rapproche de plus en plus de la forme appropriée, surtout pour les articles. Leur interprétation est facilitée notamment en lien avec le langage un peu plus structuré de l'enfant. Cette évolution des formes de transition illustre que l'enfant découvre progressivement les oppositions, les propriétés grammaticales liées à l'utilisation des noms et des verbes. Si au début de cette troisième période, les formes de transition sont toujours proto-morphologiques, leur statut évolue. Ainsi, de plus en plus de formes de transition ne sont plus utilisées que dans un seul cotexte, elles n'apparaissent plus dans les autres et leur forme phonétique est proche de celle de la forme appropriée. Elles semblent alors posséder les différentes propriétés (syntaxiques, grammaticales) de l'article ou du clitique sujet sauf la forme phonétique et se rapprochent de ce que nous appelons des formes d'approximation

Au niveau de l'évolution du statut des formes de transition, nous identifions alors les trois mêmes périodes que celles présentées dans les études sur l'évolution du statut des *fillers*, sans toutefois nous positionner sur l'état de la morphologie dans la troisième période, modularisée pour Kilani-Schoch et al. (1997) ou morphologie pleine pour Peters (2001b). La détermination exacte du début et de la fin de chacune de ces périodes dans le statut des formes de transition nécessiterait une analyse plus détaillée des productions des enfants. Nous constatons néanmoins qu'elles ne correspondent pas tout à fait aux périodes du développement que nous avons observé. La question qui se pose alors est de savoir si l'on peut considérer ces formes comme étant réellement des formes de transition : si une approximation phonétique persiste est-ce toujours une forme de transition ? Dans la mesure où il ne s'agit pas d'une spécificité générale de prononciation de l'enfant, nous considérons que oui car dans ce cas, l'enfant ne possède pas la maîtrise de toutes les propriétés de l'article ou du clitique sujet, d'autant qu'il utilise la forme finale dans certains de ses énoncés. Nous considérons donc que ces formes sont toujours des formes de transition parce qu'elles ne

---

<sup>1</sup> Ces aspects seront étudiés dans notre observation du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets dans le déroulement des échanges entre chacun des enfants et un adulte.

reflètent pas la maîtrise complète des différentes propriétés du morphème grammatical libre (distributionnelles, syntaxiques, morphologiques, phonétiques). Ainsi, ces formes sont toujours considérées comme des formes de transition car elles ne se trouvent pas dans le langage de l'adulte et elles correspondent alors à ce que nous avons défini comme des formes d'approximation, présente à la fin du développement des articles ou des clitiques sujets<sup>1</sup>.

Le déroulement du développement des articles et des clitiques sujets sur ces différentes périodes n'est pas linéaire. Kilani-Schoch (1997) souligne également la non-linéarité entre les différents stades de développement qu'elle identifie dans l'évolution morphologique du langage d'une enfant francophone. Nos observations ont mis en évidence que ce développement progresse en suivant des allers-retours : chaque avancée importante est suivie par un retour en arrière, de façon d'autant plus importante dans les périodes transitoires entre les trois périodes principales des développements. Il semble que la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets se déroule par une succession de réorganisations des éléments produits devant les noms et devant les verbes, parfois d'un corpus à l'autre, avec des configurations parfois complètement nouvelles, ou qui reprennent parfois certains aspects de configurations antérieures.

Ainsi, des allers-retours s'observent à la fois dans la production de différentes formes de transition dans un même cotexte, d'un corpus à l'autre, parfois devant un même nom-type ou verbe-type, et dans la production des omissions, formes de transition et formes finales : même si l'enfant a produit une forme finale dans un certain cotexte, il est possible de retrouver dans ce même cotexte, dans les corpus suivants, des omissions ou des formes de transition. Ces allers-retours dans les productions de l'enfant pourraient trouver des explications dans l'environnement phonétique où elles apparaissent ou encore par rapport au lexique nouveau ou maîtrisé, ou par rapport à des aspects pragmatiques. Seule une observation plus détaillée des données permettrait de le vérifier.

Le développement des articles et des clitiques sujets ne se fait ainsi pas par un remplacement progressif des omissions par des formes de transition puis par des formes finales dans un cotexte particulier. L'ensemble des éléments se développe progressivement, avec dès le départ ces trois configurations de groupes nominaux ou verbaux, dont la distribution évolue à mesure que l'enfant découvre les caractéristiques, les propriétés des

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 6, section 6.2.2.2. pour une définition des formes d'approximation.



différents éléments<sup>1</sup>. L'ensemble des articles ou des clitiques sujets se configure progressivement mais pas linéairement : différentes configurations sont mises en place avant d'aboutir à la configuration appropriée. L'enfant ne s'approprie pas des formes-cibles en découvrant les propriétés de chacune mais bien un ensemble d'éléments avec des oppositions définitoires.

Bien qu'ils se déroulent d'une façon similaire, quelques différences s'observent entre les développements des articles et des clitiques sujets. Les formes de transition utilisées par les enfants devant les noms et devant les verbes sont le plus souvent différentes, même si quelques formes communes se retrouvent. Il semble donc qu'assez tôt dans le développement de ces éléments, les enfants étudiés distinguent entre les noms et les verbes.

Cette hypothèse se trouve appuyée notamment par le décalage qui existe chez certains enfants entre les deux développements. Ainsi, alors que chez certains enfants, le développement des articles commence plus tôt que celui des clitiques sujets, c'est l'inverse qui se produit chez d'autres. Les deux développements ne sont que rarement synchronisés, à part dans certains cas où le début d'une des périodes se situe au même moment. En outre, les deux développements ne suivent pas le même rythme, l'un pouvant être plus rapide que l'autre, sur l'ensemble des périodes ou sur une seule.

Outre les différences entre les deux développements, des particularités s'observent également entre chacun des enfants. Ainsi, la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets semble se dérouler à des âges très différents selon les enfants. Le critère de l'âge ne semble donc pas être approprié pour déterminer le niveau de développement des articles ou des clitiques sujets. Le niveau langagier général de l'enfant nous semble être plus adéquat.

Le rythme de ces développements est également différent d'un enfant à l'autre, certains vont acquérir plus rapidement les articles et les clitiques sujets que d'autres, ou encore, certains enfants vont rester plus longtemps dans la deuxième période du développement que les autres. Le décalage de rythme entre les deux peut être différent d'un enfant à l'autre.

---

<sup>1</sup> Une analyse détaillée des différents contextes de production, selon l'environnement phonétique, le type de référent auquel le nom renvoie (animé, concret,...), ou le type de verbe (état, action, explétif,...), le temps du verbe, les valeurs pragmatiques ou discursives liées à l'élément, permettrait de compléter ces premières observations sur les productions conjointes d'omissions, de formes de transition et de formes finales devant les noms ou les verbes.

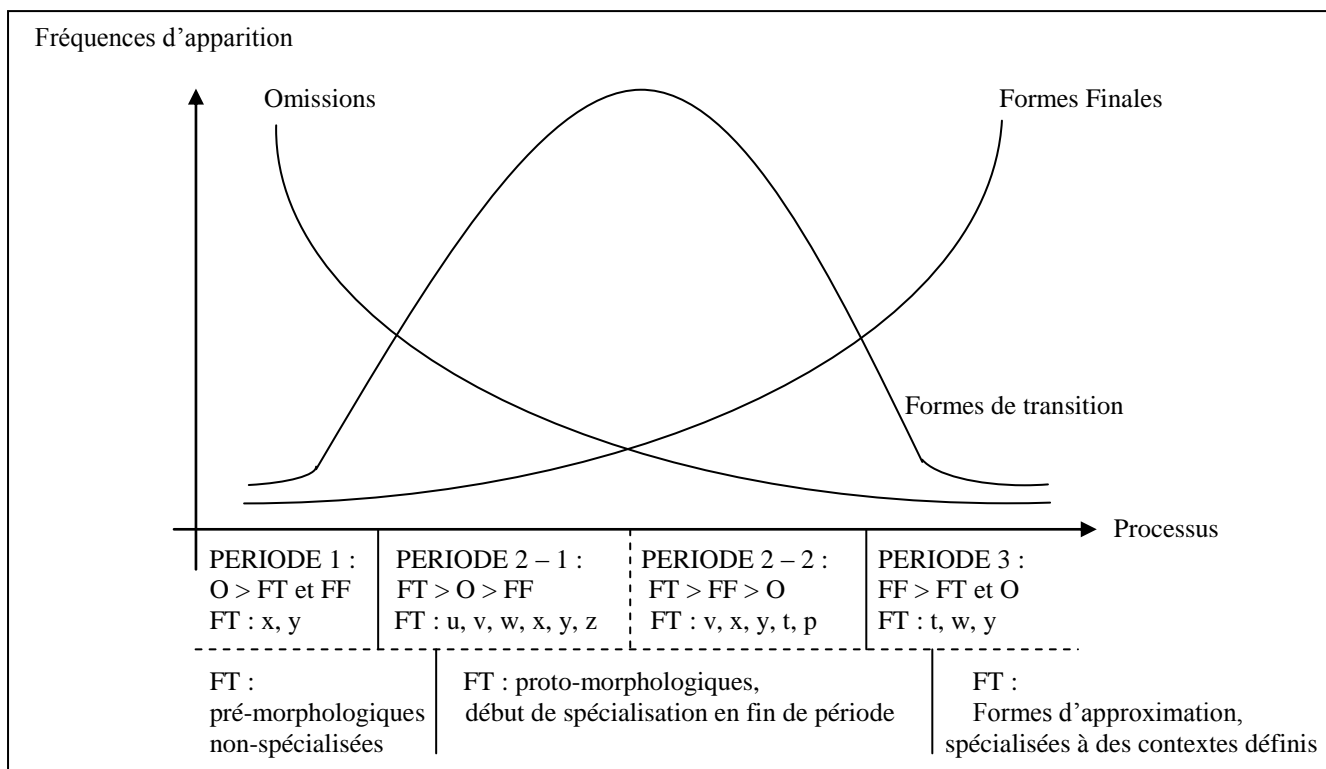
Enfin, les formes de transition utilisées devant les noms et les verbes sont différentes chez chacun des enfants. Même si certaines sont communes, chaque enfant produit des formes de transition qui lui sont propres.

Ces observations rejoignent celles de Kilani-Schoch et al. (1997) sur les différences individuelles observées dans le rythme et l'âge d'acquisition des morphèmes grammaticaux libres. Néanmoins, ces dernières portaient sur des enfants de langues différentes. Il semble donc, si nous nous appuyons sur nos données, que les propriétés morphologiques de la langue ne soient pas le seul facteur expliquant les variations dans l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres.

### 10.3.2. Schématisation du développement des articles et des clitiques sujets

L'ensemble des observations met en évidence un développement général des articles et des clitiques sujets, dont le déroulement commun à tous les enfants suit des mises en œuvre individuelles. Nous pouvons schématiser l'évolution générale du développement des articles et des clitiques sujets de la façon suivante :

Schéma 1 : Caractérisation des principales périodes du développement des articles et des clitiques sujets.



Ce schéma propose une description des trois périodes principales du développement mais ne présente pas le déroulement de celui-ci. A mesure de l'avancée du développement, même si les configurations générales propres à chaque période restent identiques, les parts d'omissions, de formes de transition ou de formes finales peuvent augmenter ou diminuer, voire même s'inverser, notamment pendant les périodes transitoires. La distribution des groupes nominaux ou verbaux avec omission, forme de transition ou forme finale évolue ainsi positivement ou négativement de corpus en corpus.

Ce schéma présente parallèlement l'évolution du statut des formes de transition que nous avons repérées dans le langage des enfants, pré-, proto-morphologiques et formes d'approximation. Il fait apparaître qu'il n'y a pas de correspondance exacte entre les périodes identifiées par la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant nom ou verbe, avec les périodes de l'évolution du statut des formes de transition. Ainsi, le statut des formes de transition semble évoluer de façon légèrement plus tardive que l'évolution de leur production. En outre, les frontières entre ces différentes périodes ne sont pas si nettes : des co-existences se retrouvent ainsi dans le passage d'une période à l'autre entre des formes de transition pré-morphologiques et proto-morphologiques et des formes de transition proto-morphologiques et des formes d'approximation.

Pour compléter ce premier schéma, nous allons présenter une schématisation générale du déroulement de la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets. Ce schéma présente des états séparés des productions des enfants bien que ces derniers ne soient pas distinguables de façon au cours de l'acquisition.

Schéma 2 : Evolution de la progression et du déroulement du développement des articles et des clitiques sujets<sup>1</sup>.

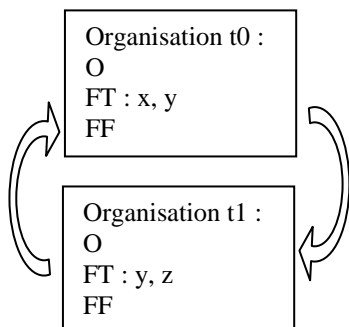
DEBUT DU

DEVELOPPEMENT :

Repérage de la présence d'un élément devant les noms ou les verbes



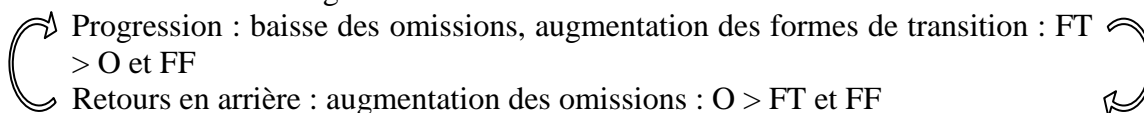
PÉRIODE 1 :  
O > FT et FF<sup>2</sup>



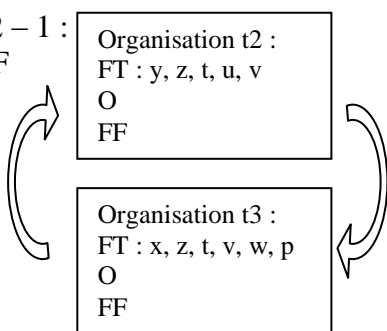
Réorganisations :  
Progression : baisse des omissions  
Retours en arrière : augmentation des omissions  
Peu de changement dans les FT utilisées



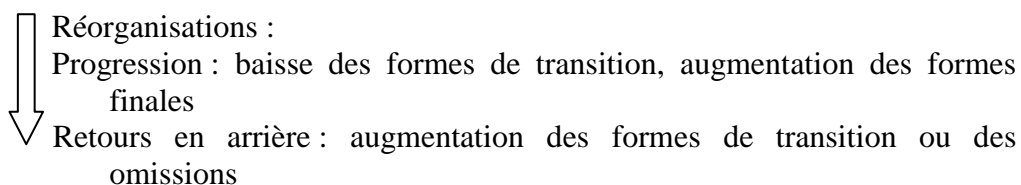
PERIODE TRANSITOIRE : Réorganisations :



PÉRIODE 2 – 1 :  
FT > O > FF



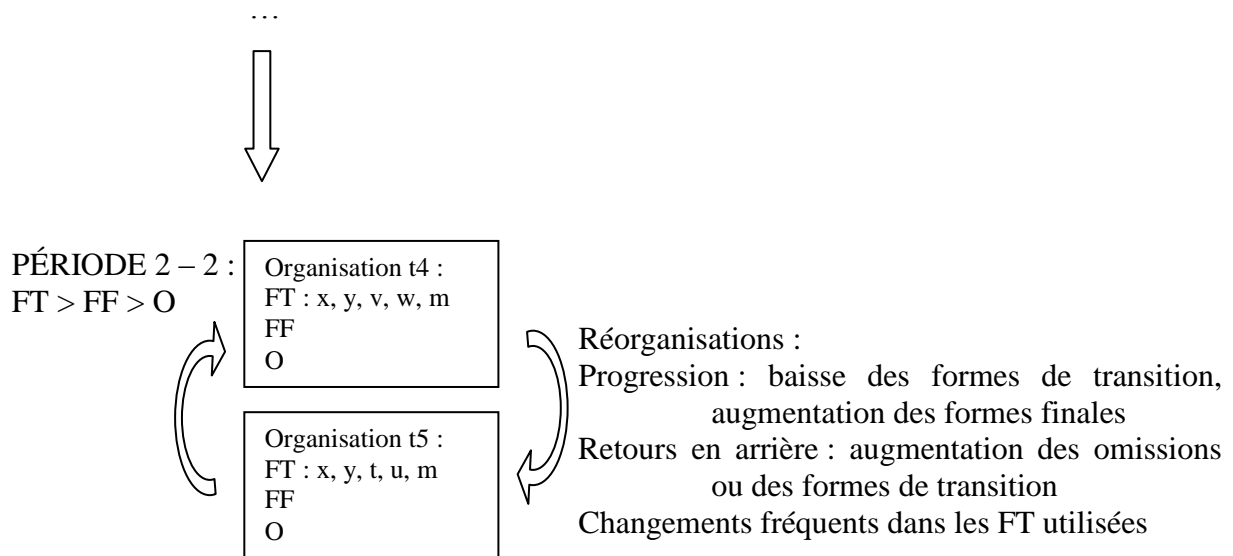
Réorganisations :  
Progression : augmentation des formes de transition ou des formes finales  
Retours en arrière : augmentation des omissions  
Changements fréquents dans les FT utilisées



...

<sup>1</sup> Les éléments apparaissent dans les cases du plus fréquent au moins fréquent.

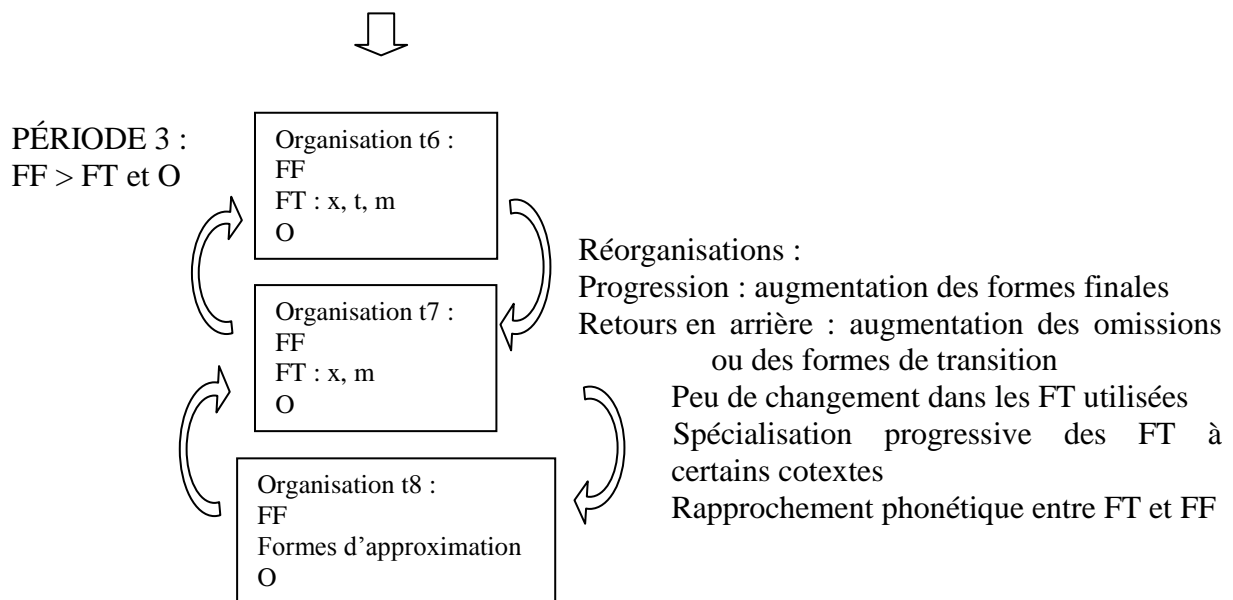
<sup>2</sup> La lettre O renvoie à « omission », les lettres FT renvoient à « forme de transition », les lettres FF renvoient à « forme finale » ; les lettres m, n, ..., z sont utilisées pour schématiser les différentes formes de transition produites par l'enfant.



**PERIODE TRANSITOIRE :** Réorganisations :

↻ Progression : baisse des formes de transition, augmentation des formes finales :  
 FT > FF > O, (FT > O > FF)

↻ Retours en arrière : augmentation des omissions ou des formes de transition :  
 FF > FT et O



**FIN DU DEVELOPPEMENT :**

Organisation t9 : Formes stabilisées
---

Cette description de l'évolution de l'utilisation des formes va nous servir de base pour l'analyse du processus d'appropriation de ces éléments dans l'interaction avec l'adulte, qui va permettre d'étudier l'évolution de l'émergence vers la maîtrise des articles et des clitiques sujets :

- dans le cotexte plus large de l'énoncé et d'évaluer alors les effets entre les développements des différents aspects langagiers, morphologiques, syntaxiques, ou encore lexicaux

- dans leur contexte interactionnel de production et d'évaluer alors le rôle des différentes reprises des enfants et de l'adulte dans cette appropriation.



## **Chapitre 11 : Rôle de l'interaction adulte-enfant dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets : études des reprises dans les corpus de Gaëtan**

La première étude que nous venons de réaliser pourrait laisser penser que le développement des articles et des clitiques sujets chez les quatre enfants est uniquement lié à un fonctionnement cognitif, la maturation cérébrale expliquant à elle seule ce développement. Or, de notre point de vue, le fonctionnement cognitivo-langagier est étroitement dépendant du langage adressé à l'enfant. Ainsi, l'interaction ne doit pas être séparée de l'analyse linguistique. L'objectif des chapitres qui suivent sera donc d'analyser le déroulement des échanges entre les enfants et l'adulte afin d'observer la façon dont ces derniers s'appuient sur les verbalisations de l'adulte pour s'approprier les articles et les clitiques sujets ainsi que les modalités interactionnelles de l'adulte face aux productions des enfants et de les mettre en lien avec la progression que nous venons de synthétiser.

Une première analyse des données présentera l'évolution des fréquences d'apparition des différents types de reprises de groupes nominaux ou verbaux (avec nom ou verbe identique) effectuées par l'enfant et par l'adulte au cours du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets. Cette évolution sera mise en parallèle avec l'évolution des enfants dans la production d'articles et de clitiques sujets mise en évidence dans le chapitre précédent. Nous compléterons cette analyse avec l'observation, dans les différents contextes interactionnels de production (introduction et reprise), de la configuration des groupes nominaux et verbaux (avec omission, forme de transition ou forme finale) produits par l'enfant et la façon dont l'adulte reprend les différentes productions de l'enfant afin de déterminer le lieu privilégié des tâtonnements de l'enfant.

Nous considérons trois types de reprise<sup>1</sup> :

- immédiate : qui suit directement la mention précédente de l'interlocuteur ;
- différée : qui se produit dans le deuxième tour de parole suivant la mention de l'interlocuteur, plusieurs reprises différées peuvent se suivre dans des tours de parole successifs ;

---

<sup>1</sup> Des définitions détaillées des différents types de reprise sont présentées dans la partie 2, chapitre 9, section 9.2.1.



- réintroduction : qui se produit à partir du troisième tour de parole après la mention de l'interlocuteur, quand aucune reprise n'a été effectuée auparavant ;

Nous nous concentrerons ici sur les reprises avec coïncidence de formes. En effet, l'étude des reprises dans une perspective pragmatique, renvoyant aux fonctions que peuvent prendre les articles et les clitiques sujets, nécessiterait une étude à part entière, que nous n'aurions pas eu la place de présenter ici dans son intégralité. Nous avons donc fait le choix de nous concentrer dans un premier temps sur les aspects formels. Notre étude des reprises de ces éléments se limite aux groupes nominaux et aux groupes verbaux. Afin d'étudier la reprise de l'article ou du clitique sujet, nous avons donc fait le choix d'observer la reprise du groupe dans lequel ils sont insérés, et dans le cas présent avec un nom ou un verbe identique pour les raisons évoquées dans le chapitre 9. Cette observation ne constitue que la première étape dans l'étude de la façon dont l'enfant s'appuie sur les verbalisations de l'adulte. Une observation plus détaillée de la configuration du groupe nominal ou verbal (avec omission, forme de transition ou forme finale) dans chacun des types de reprises complètera cette première observation générale.

Les résultats de cette analyse serviront de base à une analyse interactionnelle plus fine qui permettra d'illustrer le déroulement des tâtonnements et des avancées des enfants dans leurs échanges avec l'adulte<sup>1</sup>. Les reprises et les reformulations de l'adulte et de l'enfant portent sur la globalité du langage, et peuvent alors concerner des aspects tout à la fois morphologiques, syntaxiques, et lexicaux. Les exemples que nous analyserons vont donc présenter parfois plusieurs de ces aspects, tout en privilégiant les séquences contenant des tâtonnements sur les articles et les clitiques sujets.

Nous avons fait le choix de présenter successivement les analyses des corpus de chaque enfant. Notre but est ainsi de présenter l'évolution progressive des modalités interactionnelles, en lien avec la progression de chacun dans l'acquisition des articles et des clitiques sujets. Les quatre enfants se situant dans des périodes différentes du développement des articles et des clitiques sujets, et progressant à des rythmes différents, il nous a semblé plus pertinent d'observer les processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets dans le langage de chacun des enfants au cours de l'interaction.

---

<sup>1</sup> Nous rappelons que les corpus analysés ont été sélectionnés en fonction de l'état d'avancement de l'enfant dans le processus.

## **11.1. Etude de l'évolution des types de reprises et de leur configuration chez Gaëtan : vers une autonomie de production**

Afin d'observer l'évolution des productions langagières de Gaëtan dans l'interaction avec l'adulte, nous avons sélectionné dans un premier temps trois corpus. D'après les graphiques d'évolution de l'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms, le développement des articles arrive en dernière période dès le corpus 5 où les formes finales restent supérieures aux formes de transition et aux omissions. Pour l'étude des reprises de groupes nominaux, nous avons alors choisi d'observer les corpus 3 (où les formes de transition dominent les formes finales et les omissions), 7 (où les formes finales dominent les formes de transition et les omissions) et le corpus 11 (où la tendance amorcée en C7 se poursuit, les formes finales augmentant et les formes de transition et omissions diminuant).

Pour l'observation des reprises de groupes verbaux, nous pensions travailler à partir des mêmes corpus que pour les groupes nominaux. Après nous être assurées que les corpus 3, 7 et 11 étaient en correspondance avec les périodes majeures du développement, nous avons décidé d'observer en outre le corpus 16, qui se situe dans la dernière période du développement. Ainsi, dans le corpus 3, les omissions dominent devant les verbes, et l'enfant utilise très peu de formes de transition et de formes finales. Le corpus 7 se situe dans la période suivante du développement, quand les formes de transition dominent les formes finales et les omissions. Le corpus 11 se situe à une période intermédiaire : l'enfant y produit autant de formes de transition que de formes finales et celles-ci dominent les omissions. Dans le corpus 16, les formes finales dominent les formes de transition qui dominent les omissions ; cette configuration reste la même dans les corpus suivants, où les formes finales continuent d'augmenter et les formes de transition et les omissions de diminuer.

Dès lors, nous avons également choisi d'observer les reprises des groupes nominaux dans le corpus 16 qui s'inscrit dans la continuité du corpus 11.

### **11.1.1. Types de reprises dans les énoncés de Gaëtan et de l'adulte**

Les tableaux G5a et G5b présentent la distribution dans les énoncés de Gaëtan des différents types de reprises (immédiates, différées ou réintroductions), d'un groupe

nominal/verbal avec nom/verbe identique par rapport au nombre total de reprises du même type faites par l'enfant dans les corpus 3, 7, 11 et 16.

Puis nous avons relevé, dans les quatre corpus, les différents types de reprises que l'adulte fait des groupes nominaux/verbaux de l'enfant (c'est-à-dire reprise immédiate, différée ou réintroduction). Afin d'avoir un meilleur aperçu de l'évolution du type de reprise, il nous a semblé plus pertinent de calculer les fréquences d'apparition de chacune par rapport au total de reprises faites par l'adulte et non par rapport au total de groupes nominaux/verbaux produits par l'enfant. Ces observations vont nous permettre de décrire la façon dont l'adulte reprend les productions de l'enfant et si cela évolue en fonction de l'avancée de l'enfant dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets : l'adulte reprend-il de suite ce que l'enfant propose ou profite-il d'une réintroduction du thème pour reprendre ? Les résultats de nos observations figurent dans les tableaux AG1a (pour les groupes nominaux) et AG1b (pour les groupes verbaux sans les présentatifs).

Afin de mettre plus facilement en lien nos remarques sur les reprises de l'enfant et celles de l'adulte, nous présenterons successivement les résultats obtenus pour les groupes nominaux pour les deux locuteurs, ceux obtenus pour les groupes verbaux, puis une synthèse des résultats obtenus.

#### 11.1.1.1. Reprises des groupes nominaux

Tableau G5a : Distribution des différents types de reprises d'un groupe nominal avec nom identique par rapport au nombre total de reprises de ces éléments chez Gaëtan.

GN	Réintroductions	Reprises différées	Reprises immédiates	Total de reprises de l'enfant
C3	48 – 46,15%	19 – 18,27%	37 – 35,58%	104 – 100%
C7	28 – 39,44%	12 – 16,90%	31 – 43,66%	71 – 100%
C11	21 – 61,76%	3 – 8,82%	10 – 29,42%	34 – 100%
C16	29 – 53,70%	6 – 11,11%	19 – 35,19%	54 – 100%

Le tableau G5a met en évidence que d'une façon générale, Gaëtan produit plus de réintroductions dans les corpus 11 et 16 que dans le corpus 3, et un peu moins de reprises

immédiates ou différées. L'enfant semble alors s'appuyer de moins en moins sur l'adulte et gagner en autonomie dans la production des groupes nominaux.

Ce tableau fait en outre apparaître que Gaëtan produit dans tous les corpus en majorité des reprises en réintroduction, excepté en C7 où il y a une majorité de reprises immédiates. Ainsi, entre C3 et C7, la part de reprises immédiates augmente au détriment des reprises différées et des réintroductions qui baissent. Puis en C11, les reprises immédiates et différées chutent au profit des réintroductions qui redeviennent majoritaires. Dans le corpus 16, les reprises immédiates augmentent de nouveau, tout comme les reprises différées, mais sans dépasser les réintroductions qui sont en diminution.

L'évolution des réintroductions est à l'inverse de celle des reprises immédiates : lorsque l'une augmente, l'autre baisse et inversement. Il apparaît que l'enfant s'appuie régulièrement sur les verbalisations de l'adulte pour produire des groupes nominaux. Le détachement de l'enfant des productions de l'adulte est progressif mais il existe des variations internes dans la reprise des groupes nominaux, alternant entre reprise immédiate et réintroduction.

Nous pouvons l'hypothèse que les variations dans le type de reprises de l'enfant soient liées en partie aux allers-retours dans les productions d'éléments devant les noms chez l'enfant. Nous pourrions alors supposer que l'augmentation de reprises immédiates ou de réintroductions correspondraient à des retours en arrière dans l'évolution de l'enfant dans le développement des articles. Si nous observons le graphique G1 (chapitre 10, section 10.1.1.), présentant l'évolution de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Gaëtan, il ne fait pas apparaître de tels retours dans les corpus concernés par l'augmentation des reprises immédiates, ni dans ceux concernés par la hausse des réintroductions. Nous chercherons alors une explication à ces variations dans l'étude plus fine des configurations des groupes nominaux dans les différents contextes de production (introduction et reprises).

Nous allons maintenant étudier l'évolution des types de reprises de groupes nominaux dans les énoncés de l'adulte, dans les corpus 3, 7, 11 et 16.

Tableau AG1a : Distribution du type de reprises d'un groupe nominal avec nom identique chez l'adulte, pour Gaëtan.

GN	Réintroductions	Reprises différées	Reprises immédiates	Total de reprises de l'adulte
C3	9 – 13,43%	2 – 2,98%	56 – 83,58%	67 – 100%
C7	4 – 6,67%	1 – 1,67%	55 – 91,66%	60 – 100%
C11	1 – 2,17%	0 – 0%	45 – 97,83%	46 – 100%
C16	1 – 1,72%	3 – 5,17%	54 – 93,11%	58 – 100%

D'une façon générale, le tableau AG1a fait apparaître que la majorité des reprises de groupes nominaux de l'adulte sont des reprises immédiates, à plus de 80%. Les reprises différées de groupes nominaux représentent quant à elles une très faible part des reprises : au maximum un peu plus de 5%. Quant aux réintroductions, elles représentent au maximum moins de 15%. Les reprises en réintroduction, n'étant pas dans l'interaction immédiate, dépendent un peu plus de phénomènes de réintroduction du thème liés à l'envie d'en reparler ou du support, mais leur production ne dépendant pas uniquement de ces paramètres, il reste important de les prendre en compte.

Nous pouvons également constater que le nombre de reprises immédiates chez l'adulte augmente en C7 passant ainsi de 83,58% en C3 à 91,66%, au détriment des réintroductions et des reprises différées. Puis en C11, la part de reprises immédiates augmente encore légèrement jusqu'à 97,83%. Enfin, en C16, cette proportion baisse pour atteindre 93,11%. Les réintroductions continuent alors de baisser et les reprises différées augmentent légèrement.

Afin de déterminer si la façon de reprendre de l'adulte change selon les productions de l'enfant, nous allons mettre en parallèle l'évolution des types de reprises chez l'enfant et chez l'adulte. Nos observations des reprises de Gaëtan ont mis en évidence, pour le cas des reprises immédiates, une hausse suivie d'une baisse suivie d'une hausse, et inversement pour les réintroductions. L'évolution de l'adulte, dans le contexte de reprises immédiates, ne fait pas apparaître la même évolution. Si cette dernière correspond à celle de l'enfant en C7, ce n'est pas le cas pour C11 et C16, où les parts de reprises immédiates de l'adulte évoluent de façon inverse à celles de l'enfant. Cependant, la part de ces reprises immédiates reste alors toujours supérieure à 90%, avec un minimum de variation. Cette importance de reprises immédiates, presque systématiques, pourrait expliquer que l'évolution ne suive pas celle de l'enfant puisque ces reprises concernent dans ces corpus la quasi-totalité des groupes nominaux produits par l'enfant.

Alors que, dans ces corpus 11 et 16, Gaëtan en est à un niveau avancé de la dernière période du développement des articles, l'adulte reprend de façon toujours aussi importante. Pour savoir si cette modalité interactionnelle de l'adulte est liée à une évolution dans les productions de l'enfant au niveau des éléments devant les noms et les verbes, nous regarderons à quelle configuration de groupes nominaux (avec omission, forme de transition ou forme finale) ces reprises de l'adulte font suite.

### 11.1.1.2. Reprises des groupes verbaux

Tableau G5b : Distribution des différents types de reprises d'un groupe verbal avec verbe identique par rapport au nombre total de reprises de ces éléments chez Gaëtan.

GV	Réintroductions	Reprises différées	Reprises immédiates	Total de reprises de l'enfant
C3	4 – 66,67%	0 – 0%	2 – 33,33%	6 – 100%
C7	17 – 65,38%	2 – 7,69%	7 – 26,92%	26 – 100%
C11	19 – 55,88%	4 – 11,76%	11 – 32,35%	34 – 100%
C16	25 – 65,79%	4 – 10,53%	9 – 23,68%	38 – 100%

Le tableau G5b fait apparaître, comme pour les groupes nominaux, que Gaëtan produit une majorité de réintroductions de groupes verbaux par rapport aux autres types de reprises, sur tous les corpus. En revanche, la part de ces dernières est un peu plus élevée, et ne varie presque pas. Sur les quatre corpus, C11 excepté, la part de réintroductions reste la même et le reste des reprises se distribuent sur les reprises immédiates et différées. Ainsi, en C7, la part de reprises immédiates baisse au profit de celle des reprises différées ; les réintroductions, majoritaires, se maintiennent. Dans le corpus 11, les reprises immédiates et différées augmentent au détriment des réintroductions qui baissent mais qui restent majoritaires. Enfin dans le corpus 16, les reprises immédiates baissent, les reprises différées se maintiennent et les réintroductions augmentent.

Si nous comparons avec les reprises des groupes nominaux, nous constatons que l'évolution des types de reprises de groupes verbaux chez Gaëtan n'illustre pas de façon aussi nette l'avancée de l'enfant vers l'autonomie de production de ces éléments : alors que les reprises immédiates baissent de façon générale entre C3 et C16, ce sont les reprises différées, moins éloignées des propositions de l'adulte que les réintroductions, qui augmentent.

Si nous mettons en parallèle les observations concernant l'évolution des types de reprises et celles sur le développement des clitiques sujets (graphique G2a, section 10.2.1.2.1.), nous constatons :

- une correspondance entre la baisse des reprises immédiates en C7 et C16 et des avancées chez l'enfant,
- une correspondance entre l'augmentation des reprises immédiates et un retour en arrière dans les productions de l'enfant en C11, avec une légère baisse des formes finales au profit des formes de transition.

Les variations dans les reprises immédiates pourraient alors être liées à l'évolution des configurations des groupes verbaux chez l'enfant. Nous explorerons cette hypothèse avec l'étude de l'évolution des configurations des groupes verbaux produits par l'enfant dans chaque situation de production.

L'observation des reprises de groupes verbaux effectuées par l'adulte dans ces mêmes corpus va nous permettre d'observer s'il y a un lien entre les productions des deux locuteurs.

Tableau AG1b : Distribution du type de reprises d'un groupe verbal avec verbe identique chez l'adulte pour Gaëtan.

GV	Réintroductions	Reprises différées	Reprises immédiates	Total de reprises de l'adulte
C3	1 – 16,67%	0 – 0%	5 – 83,33%	6 – 100%
C7	5 – 21,74%	3 – 13,04%	15 – 65,22%	23 – 100%
C11	4 – 12,50%	0 – 0%	28 – 87,50%	32 – 100%
C16	10 – 31,25%	1 – 3,12%	21 – 65,63%	32 – 100%

Le tableau AG1b met en évidence que l'adulte propose en grande majorité des reprises immédiates des groupes verbaux produits par l'enfant, entre 60% et 80%. Il semble donc que l'adulte reprenne directement les productions de l'enfant, peu importe l'état d'avancement du développement des clitiques sujets. Les reprises différées représentent, quant à elles, une très faible part des reprises de groupes verbaux : juste un peu plus de 13%. Quant aux réintroductions, elles représentent au maximum un peu plus de 30%.

Les reprises immédiates, qui représentent la part la plus importante des reprises de l'adulte, baissent entre C3 et C7, passant de 83,33% à 65,22%, puis elles augmentent en C11 pour atteindre 87,50% et baissent de nouveau en C16 pour représenter 65,63%. Les

réintroductions et les reprises différées suivent la même évolution, elles augmentent en C7, baissent en C11 et ré-augmentent en C16.

L'évolution des reprises immédiates chez l'adulte suit la même progression que celle des reprises immédiates chez l'enfant : elles baissent en C7 et explosent en C11 et baissent à nouveau en C16. Pour les groupes verbaux, il semble que l'adulte soit plus sensible aux variations dans les reprises de l'enfant que pour les groupes nominaux. Le fait que le développement des clitiques sujets en soit à un niveau moins avancé que celui des articles pourrait expliquer ce phénomène. Mais comme pour les groupes nominaux, l'illustration du lien entre ces variations dans les reprises et l'évolution des productions de l'enfant nécessite des données plus détaillées sur la configuration des groupes verbaux produits par l'enfant (avec omission, forme de transition ou forme finale) repris par l'adulte.

### **11.1.1.3. Quel lien entre types de reprises et production de groupes nominaux et verbaux avec omissions, formes de transition et formes finales ?**

Nos observations sur l'évolution du type de reprises des groupes nominaux et verbaux chez l'enfant mettent en évidence que même si Gaëtan se détache progressivement de l'adulte, l'évolution, en particulier celle des reprises immédiates, n'est pas linéaire.

Les variations dans l'évolution des types de reprises des groupes nominaux et verbaux chez l'enfant pourraient être liées à de nombreux facteurs dialogiques ou linguistiques. Nous pouvons ainsi nous demander si le fait que l'enfant reprenne plus ou moins immédiatement les groupes nominaux ou verbaux produits par l'adulte est lié à un phénomène d'appropriation chez l'enfant ou si ce n'est pas simplement lié à sa capacité/volonté de se concentrer sur un même thème. Ainsi, le fait que l'enfant reprenne de façon immédiate beaucoup les verbalisations de l'adulte pourrait simplement s'expliquer par le fait qu'il ait envie de parler de la même chose et reproduit donc le même nom/verbe. De façon générale, plusieurs aspects peuvent entrer en jeu pour expliquer les taux de reprises de l'enfant pour un groupe nominal/verbal avec nom/verbe identique, sur plusieurs corpus :

- le développement du vocabulaire peut expliquer une baisse des reprises immédiates ;
- la capacité/volonté de l'enfant à rester concentré sur un même thème ou d'en reparler peut expliquer l'augmentation ou la diminution des reprises et des réintroductions ;



- les supports utilisés pendant l'échange observé : si, dans l'échange entre l'enfant et l'adulte, le même support est utilisé plusieurs fois (successivement ou non), les mêmes noms/verbes vont être produits à chaque fois ; de la même façon si le même personnage est maintenu tout au long de l'histoire ou s'il change sur chaque page ; cela peut expliquer la présence importante ou non de reprises immédiates.

En outre, dans la mesure où le groupe nominal ou verbal s'insère dans un énoncé, les variations dans les types de reprises pourraient être liées à des tâtonnements ou à une avancée sur des aspects morphologiques, syntaxiques ou lexicaux. Lorsque l'enfant reprend par exemple un groupe nominal avec nom identique, il peut le reprendre soit seul, soit en l'intégrant dans un nouvel énoncé, ou dans l'énoncé produit par l'adulte. L'augmentation des reprises immédiates de groupes nominaux pourrait alors être liée à des reprises immédiates liées plus spécifiquement à des tâtonnements sur la construction syntaxique, sur le lexique, ou encore sur le groupe verbal contenant un clitique sujet et impliquant la reprise du groupe nominal qui le précède ou le suit.

L'adulte semble, quant à lui, privilégier les reprises immédiates des différentes productions de l'enfant, peu importe le niveau de l'enfant dans le développement des articles et des clitiques sujets. Il est évident qu'un certain nombre des facteurs mentionnés pour l'enfant, comme l'envie de maintenir le thème, de parler d'autre chose, ou le support utilisé, peuvent également avoir un rôle dans les variations des différents types de reprises. Nous pouvons également prendre en compte le comportement général de l'enfant : si ce dernier a tendance à rester concentré sur un même élément, l'adulte pourra le reprendre à plusieurs reprises. En revanche, si l'enfant se déconcentre vite et/ou est attiré par beaucoup d'illustrations en même temps, il appartiendra à l'adulte de maintenir l'attention de l'enfant et par conséquent de ne pas rester trop longtemps sur l'évocation d'un même objet ou personnage. En outre, les variations dans les reprises chez l'adulte pourraient également s'expliquer par des reprises liés à des tâtonnements de l'enfant sur des aspects syntaxiques, lexicaux ou phonétiques. Les reprises importantes de groupes nominaux ou verbaux chez l'adulte pourraient également être effectuées dans le cadre de reprises plus globales de l'énoncé de l'enfant ou d'une partie de ces derniers.

Alors que les correspondances entre les reprises et le développement de la syntaxe (Canut, 2000) ou du lexique (Veneziano, 1997 ; Clark, 2006, 2010) ont déjà été mises en

évidence, l'objectif de notre analyse est d'observer si ces variations des différents types de reprises chez l'enfant ne pourraient pas également être liées à sa production des formes de transition et des formes finales dans les groupes nominaux et verbaux.

Face à la multiplicité des aspects en jeu dans ces reprises de groupes nominaux et verbaux, ces tableaux G5a et b, AG1a et b, ne sont pas suffisants pour étudier le détachement progressif de l'enfant des verbalisations de l'adulte dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets. En outre, par rapport au problème de l'appropriation de la morphologie nous concernant ici, ils ne donnent aucune information sur la forme de l'élément qui accompagne le nom ou le verbe. Il nous semble alors plus pertinent de ne pas envisager les choses uniquement du côté du type de reprise mais de compléter avec l'observation de la configuration des groupes nominaux/verbaux introduits et repris (avec omission, forme de transition ou forme finale). L'enfant s'appuie alternativement de façon immédiate ou plus différée sur les productions de l'adulte pour produire des groupes nominaux/verbaux. Mais quelle configuration ont ces groupes nominaux/verbaux ? Un des paramètres de la baisse des reprises immédiates ne pourrait-il pas être un lien avec une plus grande maîtrise des articles et des clitiques sujets ? Si ces chiffres de reprises s'expliquent par une augmentation du vocabulaire, qu'en est-il des éléments morphologiques qui accompagnent ces nouveaux éléments ? Alors que la proportion des verbes réintroduits par l'enfant dans les quatre corpus est identique, y a-t-il des changements au niveau de la configuration de ces groupes verbaux ? Et enfin, les variations repérées dans les différents types de reprises ne seraient-elles pas liées à des l'évolution des tâtonnements de l'enfant ?

Le but de nos observations va donc être d'étudier, au travers des reprises de groupes nominaux/verbaux avec nom/verbe identique, l'évolution de la production des articles et des clitiques sujets par rapport aux verbalisations de l'adulte. Dans un premier temps, nous étudierons la configuration des groupes nominaux et verbaux dans les différents types de reprises de l'enfant et dans le contexte d'introduction. La question est de savoir dans quels contextes l'enfant produit des omissions, formes de transition ou formes finales. Autrement dit, comment le fonctionnement des articles et des clitiques sujets évolue-t-il dans l'échange entre l'adulte et l'enfant par rapport aux différents contextes de production ? Dans un second temps, nous observerons quelles sont les modalités interactionnelles de l'adulte et en particulier après quelles configurations de groupes nominaux ou verbaux l'adulte propose le plus de reprises.

### **11.1.2. Configurations des reprises dans les énoncés de Gaëtan et de l'adulte**

Notre hypothèse est que l'enfant s'appuie d'abord beaucoup sur l'adulte pour parvenir à produire des articles et des clitiques sous leur forme finale et qu'il parvient progressivement à le faire de façon de plus en plus détachée de l'adulte. Dans ce cas, nous devrions observer d'abord une augmentation des formes finales dans les contextes de reprise immédiate, puis de reprise différée, puis de réintroduction et enfin d'introduction.

Il s'agit également d'observer si l'adulte s'ajuste aux tâtonnements morphologiques de l'enfant. Nous avons vu dans la partie précédente que les reprises immédiates semblaient être une modalité interactionnelle importante. Nous faisons alors l'hypothèse que les reprises immédiates sont utilisées par l'adulte en partie pour répondre aux tâtonnements de l'enfant sur la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets.

#### **11.1.2.1. Production de groupes nominaux avec omission, forme de transition et forme finale et reprises dans les énoncés de l'enfant et de l'adulte**

##### **11.1.2.1.1. Configurations des reprises de groupes nominaux chez Gaëtan**

Les tableaux G6a et G6b<sup>1</sup> présentent les fréquences d'apparition et le nombre d'occurrences des omissions, formes de transition et formes finales dans chaque contexte interactionnel de production des groupes nominaux ou verbaux<sup>2</sup> (introduction, réintroduction, reprise différée, reprise immédiate) dans les quatre corpus étudiés. Les calculs sont effectués par rapport au nombre total de groupes nominaux et verbaux produits dans chaque contexte. Ils permettent ainsi, pour chaque corpus, de comparer la distribution des différentes configurations de groupes nominaux/verbaux dans chacun d'eux et entre eux, ce qui permet de mettre en évidence :

---

<sup>1</sup>Nous présentons ici les tableaux utilisés dans cette section pour les groupes nominaux mais également les tableaux identiques réalisés pour l'étude des groupes verbaux, analysés dans la section 11.1.2.1.

<sup>2</sup> Dans la mesure où nous avons mis en évidence l'influence de la prise en compte des présentatifs dans le développement des clitiques sujets dans le chapitre précédent, nous ne présentons dans cette analyse que les résultats ne tenant pas compte des présentatifs.

- le contexte de production dans lequel l'enfant produit plus souvent telle ou telle configuration (avec omission, forme de transition ou forme finale),

- la configuration la plus produite dans chacun des contextes.

Notre but est d'observer si l'enfant produit des configurations de groupes nominaux et verbaux de façon identique dans tous les contextes ou si une évolution se repère et que l'enfant devient progressivement capable de produire des formes finales dans des contextes de production de plus en plus détachés de l'adulte.

Le tableau G6a (page suivante) fait apparaître que les formes finales augmentent : de 17% à 72% en introduction, de 29% à 96% en réintroduction, de 31% à 100% en reprise différée et de 43 à 94% en reprise immédiate. Les omissions et les formes de transition baissent entre C3 et C16 dans chaque contexte pour être finalement le plus souvent produites en introduction en C16. Cette évolution générale, qui suit celle mise en évidence chez l'enfant avec le graphique G1 (chapitre 10, section 10.1.1.1.), montre que Gaëtan s'appuie beaucoup au début du développement des articles sur les verbalisations de l'adulte pour produire des formes finales puis qu'il devient progressivement capable de produire des éléments devant les noms et sous une forme conventionnelle dans des contextes de production de plus en plus détachés des verbalisations de l'adulte (le contexte d'introduction est celui où Gaëtan produit le moins de formes finales). Cependant, si nous observons l'évolution de façon plus détaillée, nous constatons qu'elle subit de nombreuses variations. Nous allons dans un premier temps présenter l'évolution de la distribution des différentes configurations de groupe nominal dans chaque contexte puis la compléter dans un second temps par l'observation de l'évolution du contexte dans lequel chaque configuration est produite le plus souvent.

Tableau G6a : Fréquence d'utilisation dans les corpus de Gaëtan des omissions, formes de transition et formes finales dans chaque contexte interactionnel de production des groupes nominaux.

	N introduits par l'enfant (E)			Total de N introduits par E	N réintroduits par E			Total de N réintroduits par E
	O	FT	FF		O	FT	FF	
C3	4 23,53%	9 + 1FFFT 58,82%	3 17,65%	17 100%	17 35,42%	17 35,42%	14 29,17%	48 100%
C7	0 0%	12 38,71%	19 61,29%	31 100%	2 7,14%	2 + 1FFFT 10,71%	23 82,14%	28 100%
C11	4 16%	3 12%	18 72%	25 100%	2 9,52%	0 0%	19 90,48%	21 100%
C16	2 9,09%	4 18,18%	16 72,73%	22 100%	1 3,45%	0 0%	28 96,55%	29 100%

	N reprise différée par l'enfant (E)			Total de N reprise différée par E	N reprise immédiate par E			Total de N reprise immédiate par E
	O	FT	FF		O	FT	FF	
C3	2 10,53%	11 57,89%	6 31,58%	19 100%	6 16,22%	15 40,54%	16 43,24%	37 100%
C7	0 0%	1 8,33%	11 91,67%	12 100%	6 19,35%	7 22,58%	18 58,06%	31 100%
C11	0 0%	0 0%	3 100%	3 100%	2 20%	2 20%	6 60%	10 100%
C16	0 0%	0 0%	6 100%	6 100%	1 5,26%	0 0%	18 94,74%	19 100%

Dans les introductions, les groupes nominaux avec formes de transition représentent en C3 un peu moins de 60% des groupes nominaux produits dans ce contexte. Viennent ensuite les groupes nominaux avec omissions puis avec formes finales. Puis, en C7, ce sont ceux avec formes finales qui atteignent ce niveau avec 61,29% contre 38,71% de formes de transition. Les omissions ont disparu. Les formes finales sont alors majoritaires et le restent dans les corpus suivants. L'écart se creuse en C11 où les groupes nominaux avec formes finales représentent 72% des groupes nominaux contre 12% de formes de transition et 16% d'omission. Cette distribution se maintient en C16, avec cependant la part de groupes nominaux avec formes de transition qui dépasse, comme en C7, celle avec omissions. La disparition des omissions en C7 puis leur augmentation subite en C11 dans les groupes nominaux introduits illustre les allers-retours dans le développement des articles.

Quand l'enfant réintroduit des groupes nominaux en C3, les formes de transition et les omissions (35,42% dans les deux cas) dominent les formes finales mais de peu (29,17%). Puis dans le corpus suivant, les formes finales dominent à 82,14% les formes de transition (10,71%) et les omissions (7,14%). En C11 et C16, les formes de transition disparaissent devant les noms réintroduits et les formes finales représentent plus de 90% des formes utilisées devant les noms. L'enfant produit ainsi de façon générale plus de formes finales dans ce contexte que dans celui d'introduction.

Dans les groupes nominaux produits en reprise différée, Gaëtan produit en C3 une majorité de formes de transition (57,89%) contre 31,58% de formes finales et 10,53% d'omissions. En C7, les formes finales représentent plus de 91% des formes de groupe nominal et les omissions ont disparu. Dans ce contexte de reprise différée, l'enfant produit beaucoup moins d'omissions et plus de formes finales que dans les précédents. A partir de C11, les groupes nominaux sont produits dans 100% des cas avec une forme finale. L'enfant semble alors maîtriser les formes finales de façon plus précoce dans les reprises différées que dans les réintroductions et les introductions.

Ces premières observations laissent apparaître que l'enfant parvient à produire plus de formes finales en premier lieu dans les contextes proches des verbalisations de l'adulte et qu'il produit plus d'omissions et de formes de transition dans les contextes plus éloignés (réintroductions et introductions). Ainsi, nous pourrions nous attendre à un schéma d'évolution similaire aux reprises différées dans le contexte de reprise immédiate qui est celui où l'enfant est le plus proche des verbalisations de l'adulte. Dans ce contexte, en C3, les groupes nominaux avec forme finale sont déjà majoritaires avec 43,24% contre 40,54% pour les formes de transition et 16,22% pour les omissions. Cela n'était pas le cas dans les autres

contextes, où les formes de transition étaient majoritaires dans ce corpus. C'est donc avec des appuis immédiats sur les verbalisations de l'adulte que l'enfant semble produire en premier lieu des formes finales avant de les produire dans les autres contextes. L'enfant semble donc être capable de produire des formes finales d'abord avec un appui direct sur les verbalisations de l'adulte. Les groupes nominaux avec forme finale restent majoritaires dans les corpus suivants mais représentent une proportion plus faible que dans les reprises différées. En C7, 58,06% des groupes nominaux sont produits en reprise immédiate avec une forme finale, leur part augmente par rapport aux autres, mais moins que dans les autres contextes. Les groupes nominaux avec forme de transition diminuent mais les omissions augmentent (de 16,22% en C3 à 19,35% en C7). La même évolution se poursuit en C11. Enfin, en C16, les groupes nominaux avec forme finale représentent 94,74% des groupes nominaux produits en reprise immédiate, les formes de transition ont disparues mais 5,26% d'omissions persistent. L'évolution de l'enfant est donc moins nette dans les reprises immédiates que dans les reprises différées.

En C16, les formes de transition ne sont plus présentes que dans le contexte d'introduction, celui le plus éloigné de l'adulte. Néanmoins, ce n'est pas dans les reprises immédiates que l'on trouve le plus de formes finales dans ce corpus et il persiste des omissions dans les reprises immédiates, les réintroductions et les introductions mais pas en reprise différée. Ainsi, le tableau G6a fait apparaître que l'avancée dans le développement des articles se repère dans chaque contexte interactionnel de production, et notamment que des variations peuvent se retrouver dans ces contextes alors qu'elles ne s'observent pas sur le graphique de l'évolution générale, comme ici avec la production de groupes nominaux avec omission dans les reprises immédiates et les introductions en C3, qui ne se retrouve pas sur la courbe d'évolution des omissions.

Nous aurions pu nous attendre à une baisse progressive des omissions et des formes de transition et à une augmentation des formes finales dans chacun de ces contextes. D'après notre hypothèse selon laquelle l'enfant s'appuierait beaucoup au début de l'appropriation des articles sur les verbalisations de l'adulte pour produire des formes finales, puis parviendrait à s'en détacher progressivement, ce schéma d'évolution devrait se retrouver de façon décalée dans chacun des contextes, du plus proche au plus indépendant de l'adulte (de reprise immédiate vers introduction). Dans le corpus3, la répartition des configurations de groupes nominaux dans les différents contextes interactionnels de production laisse envisager un développement de ce type :

- en reprise immédiate : les formes finales dominent de peu les formes de transition qui dominent de beaucoup les omissions. C'est dans ce contexte que l'enfant produit le plus souvent de formes finales devant les noms ;

- en reprise différée : l'enfant produit majoritairement des formes de transition, puis des formes finales et des omissions ; dans ce contexte un peu plus éloigné de l'adulte, il semble encore difficile pour l'enfant de produire des formes finales devant les noms.

- en réintroduction : la distribution s'équilibre entre groupes nominaux avec omissions et avec formes de transition ; l'enfant tente de produire une forme mais commence également à tâtonner sur la forme à utiliser devant les noms. C'est ainsi dans ce contexte que l'on trouve le plus de groupes nominaux avec omission ;

- en introduction, les groupes nominaux contiennent majoritairement des formes de transition puis des omissions et en faible quantité des formes finales ; il semblerait que dans ce contexte, il soit encore difficile pour l'enfant de produire une forme finale devant un nom. C'est dans ce contexte que l'enfant produit le plus de formes de transition.

Ainsi, en C3, la proportion de formes finales par rapport aux autres formes diminue au fur et à mesure que l'enfant se détache des verbalisations de l'adulte. C'est dans le contexte d'introduction que les groupes nominaux avec formes finales représentent le moins d'occurrences.

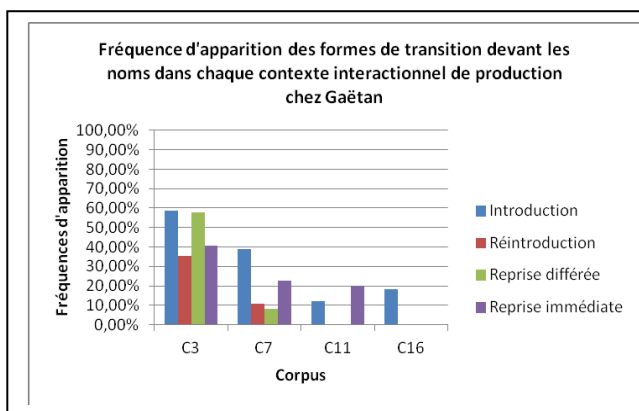
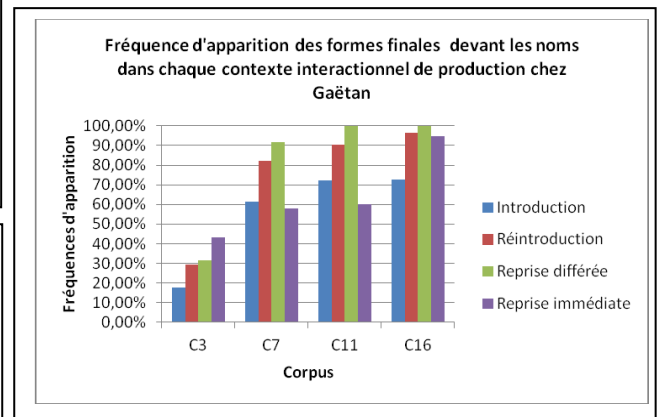
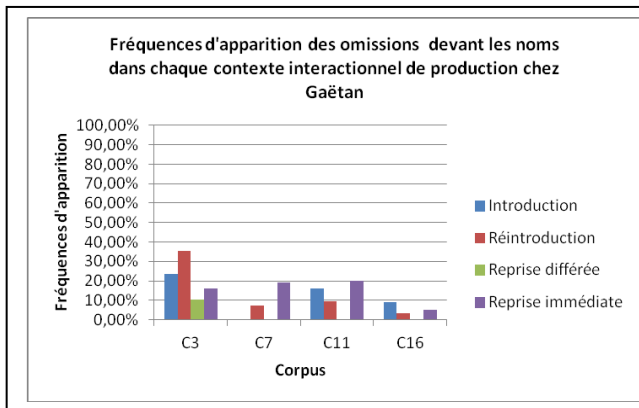
Mais si nous observons l'évolution détaillée de la part d'omissions, de formes de transition, et de formes finales dans les différents contextes de production sur les différents corpus, nous constatons une évolution qui n'est pas aussi linéaire que le laisserait penser notre hypothèse. Ainsi, les groupes nominaux avec omission et forme de transition devraient être de moins en moins nombreux et ceux avec formes finales de plus en plus, d'abord dans les reprises immédiates puis au fur et à mesure dans les contextes de plus en plus éloignés. Or le tableau G6a montre que ce n'est pas le cas. Afin de comparer les parts de chaque configuration de groupes nominaux dans chaque contexte, nous allons étudier le graphique G6a<sup>1</sup>, qui présente, pour les omissions, les formes de transition et les omissions, leurs fréquences d'apparition dans les différents contextes sur les corpus 3, 7, 11 et 16.

---

<sup>1</sup> Ce graphique est tiré du tableau G6a présenté plus haut.



Graphique G6a1 : Fréquence d'apparition des omissions, des formes de transition et des formes finales devant les noms dans chaque contexte interactionnel de production chez Gaëtan.



Ce graphique montre que les groupes nominaux avec formes finales sont le moins souvent utilisés en reprise immédiate dans les corpus 7 et 11 par rapport aux contextes plus détachés de l'adulte. C'est dans ce même contexte que les omissions et les formes de transition sont parmi les plus utilisées en C7 et en C11. Ainsi, même si ces deux configurations de groupes nominaux baissent chez Gaëtan en C7 et C11 d'après le graphique G1, c'est dans les reprises immédiates qu'on les retrouve le plus souvent. Cela illustre alors un retour en arrière dans les productions de l'enfant en appui immédiat sur les verbalisations de l'adulte. L'évolution observée ici est alors à l'inverse de ce que nous aurions pu attendre par rapport à notre hypothèse : la barre représentant le contexte de reprise immédiate devrait rester la plus haute pour les formes finales au cours des quatre corpus et se raccourcir progressivement pour les formes de transition et les omissions. Dans le cas présent, le contexte de reprise immédiate est en C7 et en C11 celui où l'enfant produit le moins de formes finales.

Ainsi, la distribution des configurations de groupes nominaux chez l'enfant dans le corpus 7 et dans le corpus 11 sur les différents contextes laisse envisager des allers-retours dans le lieu de production des omissions, formes de transition et formes finales, qui semblent passer de façon régulière dans les différents contextes de production et notamment par les reprises immédiates. La mise en fonctionnement des articles repasserait ainsi par des appuis plus immédiats sur les verbalisations de l'adulte au cours du processus d'appropriation. Ainsi, outre des variations générales dans la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms, il semble y avoir également des allers-retours plus spécifiques dans chaque contexte interactionnel de production, qui ne se repèrent pas forcément sur le graphique d'évolution générale.

Notre hypothèse est que les retours en arrière dans les essais de l'enfant auraient lieu d'abord en reprise immédiate et se répercuteraient par la suite sur les autres contextes, du plus proche au plus éloigné des verbalisations de l'adulte. Pour vérifier cela, nous aurions besoin d'observer l'évolution des tâtonnements dans les différents contextes sur plusieurs corpus successifs. Cette perspective rendrait alors difficile d'envisager des états de systèmes langagiers successifs. Il s'agirait plutôt d'un chevauchement de différents états du fonctionnement cognitivo-langagier de l'enfant.

Pour les articles, le graphique d'évolution de l'enfant montre le début de la fin du développement à partir de C5 (où les groupes nominaux avec formes finales dominant toujours à partir de ce moment-là les autres configurations de groupes nominaux). L'étude de l'évolution de la configuration des groupes nominaux produits par l'enfant dans les différents contextes de production dans l'interaction avec l'adulte met en évidence que même dans la dernière période du développement des articles (à partir de C7), Gaëtan procède toujours par réorganisations de l'ensemble des éléments devant les noms pour s'approprier les formes, et qu'il s'appuie régulièrement immédiatement sur les verbalisations de l'adulte.

Cette augmentation de la part des groupes nominaux avec omission en reprise immédiate peut également traduire des tâtonnements de l'enfant sur d'autres aspects langagiers de l'énoncé que l'enfant produit (au niveau de la morphologie verbale, de la structuration de l'énoncé, ou encore du lexique), qui pourraient influencer la production des éléments pré-nominaux et conduire éventuellement à une réorganisation de ces derniers. Ainsi, des tâtonnements ou une avancée sur un aspect langagier pourraient entraîner un retour en arrière au niveau des autres aspects, provoquant alors une réaction en chaîne. Cela

illustrerait une réorganisation perpétuelle du langage de l'enfant jusqu'à la maîtrise des différents aspects de sa langue, où la progression sur un aspect langagier aurait des effets sur un autre aspect.

L'évolution de la configuration des groupes nominaux introduits ou repris par l'enfant renvoie à l'observation d'un phénomène qui s'inscrit dans la structuration de l'énoncé. Elle peut donc être influencée d'une part par les différents tâtonnements sur les articles, mais également par les tâtonnements de l'enfant sur les autres aspects de l'énoncé.

Nous pouvons nous demander si cette évolution dans les différents contextes interactionnels de production est en correspondance avec l'évolution des types de reprises de groupes nominaux observée dans la partie précédente. En effet, nous avons posé l'hypothèse que les variations dans les reprises de l'enfant pouvaient être liées à l'évolution de ses tâtonnements morphologiques. Lorsque l'enfant produit de nouveau plus de groupes nominaux avec omissions ou avec formes finales dans un des contextes, le taux de production dans ce contexte augmente-il ? Nous n'allons dans le cas présent n'observer que les cas des reprises. En outre, dans la mesure où nous avons supposé d'abord une maîtrise des formes finales dans les reprises immédiates et que ce n'est pas le cas, nous allons nous centrer sur ces dernières.

Afin de mettre en parallèle ces évolutions, nous allons observer le graphique G6a2<sup>1</sup>, (page suivante) qui présente, pour chaque contexte de reprise, la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms dans les corpus 3, 7, 11 et 16 de Gaëtan, puis le graphique G5a<sup>2</sup> (page suivante) qui présente l'évolution des différents types de reprises sur ces mêmes corpus.

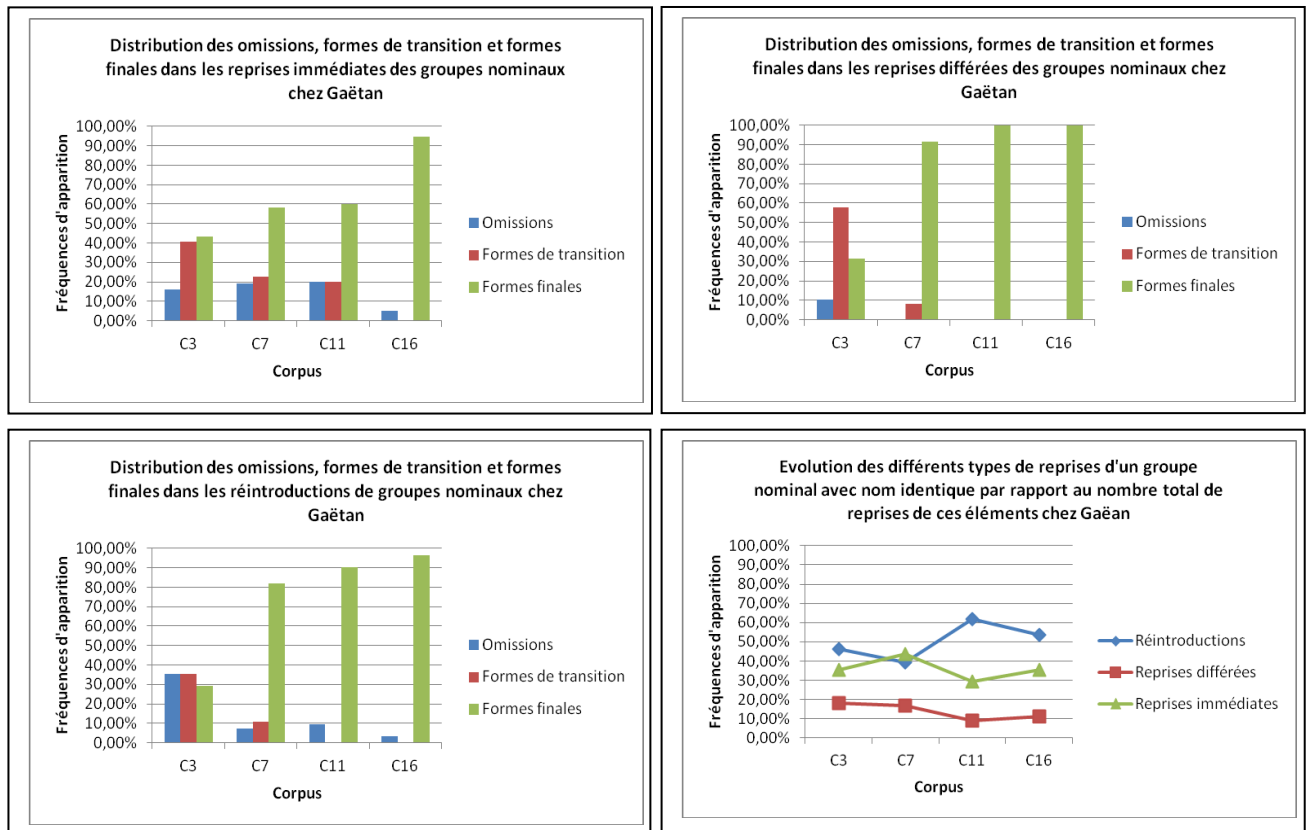
---

<sup>1</sup> Ce graphique est tiré du tableau G6a présenté plus haut.

<sup>2</sup> Ce graphique est tiré du tableau G5a (section 11.1.1.1).

Graphique G6a2 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales dans les reprises immédiates, dans les reprises différées et dans les réintroductions de groupes nominaux chez Gaëtan.

Graphique G5a : Evolution des différents types de reprises d'un groupe nominal avec nom identique par rapport au total de reprises de ces éléments chez Gaëtan.



Le graphique G6a2 montre que dans le corpus 3, les configurations des groupes nominaux se distribuent de façon positive avec un décalage du contexte le plus proche à celui le plus éloigné des verbalisations de l'adulte, avec le plus de formes finales en reprise immédiate. Le graphique G5a, sur les taux des types de reprises, fait apparaître que l'enfant produit alors plus de réintroductions que de reprises immédiates. Dans le corpus 7, alors que les formes de transition dépassaient de loin les omissions en reprise immédiate en C3, elles sont toutes deux en C7 quasiment au même niveau : les formes de transition ont diminué mais les omissions ont augmenté, ce qui illustre un retour en arrière dans les productions de l'enfant dans ce contexte, par rapport à l'évolution générale. Le graphique G5a met en évidence que dans ce même corpus, le nombre de reprises immédiates est plus important qu'en C3 (35,48% en C3, 43,66% en C7) et qu'il y a alors moins de reprises différées et de réintroductions. Dans le corpus 11, la distribution des configurations de groupes nominaux en

reprise immédiate présente une distribution similaire à C7, avec les omissions au même niveau que les formes de transition. Nous constatons cependant que le taux de reprises immédiates est plus faible dans ce corpus. Plusieurs raisons possibles à cela :

- globalement, l'enfant reprend de moins en moins immédiat ;
- les reprises de groupes nominaux peuvent être influencées par un certain nombre de facteurs entraînant des variations dans les reprises;
- la distribution des configurations de groupes nominaux dans ce contexte est plus positive que dans celui de réintroduction, où les omissions sont supérieures aux formes de transition alors que c'était l'inverse en C7.

Enfin, le corpus 16 présente de nouveau des omissions supérieures aux formes de transition dans le contexte de reprises immédiates et le tableau G5a montre que le taux de reprises immédiates est plus élevé dans ce corpus que dans C11.

Le même genre de correspondance se retrouve pour :

- les reprises différées, dans lesquelles il n'y a pas de retours en arrière dans l'évolution de la production de groupes nominaux avec omissions, formes de transition et formes finales, et dont l'évolution subit peu de variations avec une diminution à peu près constante ;
- les réintroductions, avec un retour en arrière en C11, illustré par l'augmentation des omissions, coïncidant avec une augmentation des groupes nominaux en réintroduction.

Ces observations mettent en évidence une tendance générale de correspondance entre l'évolution du type de reprise et celle du développement des articles chez l'enfant dans les différents contextes. Tout retour en arrière par rapport à l'évolution générale dans la distribution des configurations de groupes nominaux dans un des contextes de reprise semble être parallèle à une augmentation de ce type de reprises chez l'enfant, même s'il n'y a pas de correspondance parfaite, en lien avec l'influence d'autres paramètres sur les reprises de groupes nominaux. Nous pouvons alors faire l'hypothèse que les variations dans les appuis de l'enfant sur l'adulte puissent s'expliquer en partie par l'appropriation des articles par l'enfant, en plus d'autres aspects (syntaxe, lexique).

L'enfant s'appuie régulièrement de nouveau en immédiat sur les productions de l'adulte. Il semble alors que l'interaction immédiate ait un rôle important dans l'appropriation des articles et qu'elle est nécessaire à tous les moments du processus d'appropriation, même

dans la dernière période. Les réorganisations des éléments produits par l'enfant devant les noms semblent donc passer par l'interaction immédiate avec l'adulte.

#### **11.1.2.1.2. Taux et types de reprises chez l'adulte des différents groupes nominaux produits par Gaëtan**

Après avoir observé la façon dont la distribution des différentes configurations de groupes nominaux évolue dans les différents contextes de production, nous allons étudier les reprises de l'adulte. Cela nous permettra de compléter nos observations sur le rôle de l'interaction immédiate entre l'enfant et l'adulte dans le processus d'appropriation des articles.

Alors que pour l'enfant, nous considérons l'ensemble des reprises, nous avons fait le choix de nous intéresser uniquement aux hétéro-reprises de l'adulte, c'est-à-dire aux reprises de l'adulte qui suivent directement une production de l'enfant. En effet, notre but est d'observer la façon dont l'adulte répond aux verbalisations de l'enfant, si ses réponses sont différentes selon la configuration du groupe nominal/verbal produit par l'enfant (avec omission, forme de transition, ou forme finale). Cela devrait permettre d'observer l'ajustement de l'adulte aux productions de l'enfant. Nous avons pour cela noté pour chaque configuration de groupe nominal/verbal de l'enfant si l'adulte reprenait ou pas la production et nous avons calculé les taux de reprise et de non-reprise. Les résultats sont présentés dans le tableau AG2 (a. pour les groupes nominaux et b. pour les groupes verbaux). Puis, dans le cas d'une reprise, nous avons observé le type de reprise effectuée (immédiate, différée, réintroduction). Les résultats figurent respectivement dans les tableaux AG3a et AG3b<sup>1</sup>. Ces tableaux devraient permettre de déterminer si l'attitude interactionnelle de l'adulte est différente selon la nature des productions de l'enfant, principalement selon qu'elles sont conformes ou non à la langue standard.

---

<sup>1</sup> Nous présentons ici les tableaux utilisés dans cette section pour les groupes nominaux mais également les tableaux identiques réalisés pour l'étude des groupes verbaux, analysés dans la section 11.1.2.2.2.

Tableau AG2a : Fréquence de reprise et de non-reprise de l'adulte de chaque type de production d'un groupe nominal de Gaëtan.

GN	GN avec Omission		Total de GN avec omission	GN avec Forme de transition		Total de GN avec forme de transition	GN avec Forme finale		Total de GN avec forme finale
	Non-repris	Repris		Non-repris	Repris		Non-repris	Repris	
C3	13 – 46,43%	15 – 53,57%	28 – 100%	26 – 50%	26 – 50%	52 – 100%	13 – 33,33%	26 – 66,67%	39 – 100%
C7	1 – 12,50%	7 – 87,50%	8 – 100%	11 – 47,83%	12 – 52,17%	23 – 100%	30 – 42,25%	41 – 57,75%	71 – 100%
C11	2 – 25%	6 – 75%	8 – 100%	0 – 0%	5 – 100%	5 – 100%	11 – 23,91%	35 – 76,09%	46 – 100%
C16	1 – 25%	3 – 75%	4 – 100%	1 – 25%	3 – 75%	4 – 100%	14 – 21,21%	52 – 78,79%	66 – 100%

Tableau AG3a : Distribution des types de reprises de l'adulte pour chaque type de production de groupe nominal de Gaëtan.

GN	GN avec Omission repris			Total de GN avec omission repris	GN avec Forme de transition repris			Total de GN avec forme de transition repris	GN avec Forme finale repris			Total de GN avec forme finale repris
	RI	RD	RE		RI	RD	RE		RI	RD	RE	
C3	13 86,67%	1 6,67%	1 6,67%	15 100%	21 80,77%	1 3,85%	4 15,38%	26 100%	22 84,61%	0 0%	4 15,38%	26 100%
C7	7 100%	0 0%	0 0%	7 100%	11 91,67%	0 0%	1 8,33%	12 100%	37 90,24%	1 2,44%	3 7,32%	41 100%
C11	6 100%	0 0%	0 0%	6 100%	5 100%	0 0%	0 0%	5 100%	34 97,14%	0 0%	1 2,86%	35 100%
C16	3 100%	0 0%	0 0%	3 100%	3 100%	0 0%	0 0%	3 100%	48 92,31%	3 5,77%	1 1,92%	52 100%

Dans l'observation de l'évolution du type de reprises chez l'adulte, nous avons vu que l'adulte proposait une majorité de reprises immédiates à l'enfant. L'observation des types de reprises effectuées selon la configuration du groupe nominal produit par l'enfant (avec omission, forme de transition ou forme finale devant le nom) devrait nous permettre d'illustrer que cette modalité interactionnelle est liée aux tâtonnements de l'enfant, et ne constitue pas une simple modalité interactive liée à la particularité de l'interaction avec un jeune enfant.

Le tableau AG2a nous permet d'observer que toutes les configurations de groupes nominaux sont plus souvent reprises que non reprises. Nous pouvons également constater que de façon générale, elles sont de plus en plus souvent reprises, passant de 53,57% en C3 pour les omissions à 75% en C16, de 50% en C3 pour les formes de transition à 75% en C16, de 66,67% en C3 pour les formes finales à 78,79% en C16. Ainsi, ce n'est pas parce que l'enfant avance dans l'appropriation des articles que l'adulte reprend moins. Afin d'étudier l'évolution du taux de reprise de chaque configuration en parallèle à l'évolution du développement des articles chez l'enfant, nous allons analyser deux axes : l'évolution des configurations les plus souvent reprises par l'adulte et l'évolution des reprises de chaque configuration.

Dans le corpus 3, les trois configurations de groupes nominaux sont reprises dans une proportion quasi équivalente, avec une majorité de reprises des groupes nominaux avec forme finale (53,57% pour les omissions, 50% pour les formes de transition et 66,67% pour les formes finales). Dans ce corpus, chaque forme est alors reprise un peu plus de cinq fois sur dix et pour toutes le plus souvent en reprise immédiate (tableau AG3a).

Dans le corpus 7, le tableau AG2a montre une explosion du taux de reprise des groupes nominaux avec omission, qui deviennent les formes les plus reprises avec 87,50%. Les groupes nominaux avec formes de transition restent repris à peu près au même taux qu'en C3 (52,17%). En revanche, ceux avec formes finales sont un peu moins souvent repris qu'en C3 (57,75%). Dans ce corpus 7, les groupes nominaux avec omission sont repris dans huit cas sur dix alors qu'ils ne l'étaient que dans cinq cas sur dix en C3. Il semble alors que les reprises de l'adulte portent davantage ici sur l'absence d'élément en position d'article chez l'enfant.



Si nous observons le tableau AG3a, nous constatons en outre que si certains groupes nominaux avec omission étaient repris en différé ou en réintroduction en C3, l'intégralité de ces groupes nominaux est reprise en C7 en immédiat. Ainsi, dans ce corpus 7, non seulement le nombre de reprises immédiates chez l'adulte est plus important qu'en C3 (tableau AG1a) mais il s'agit de reprises qui concernent des groupes nominaux avec omission chez l'enfant. Cela est parallèle chez l'enfant d'une part à un retour en arrière dans la distribution des configurations de groupes nominaux produits par l'enfant dans le contexte de reprise immédiate, où en C3 les formes de transition dominaient les omissions et où elles sont, dans ce corpus, au même niveau que ces dernières, et d'autre part à un taux de reprises immédiates chez l'enfant plus important qu'en C3. Il semble alors que le retour en arrière de l'enfant en reprise immédiate avec une production plus importante de groupes nominaux avec omissions soit parallèle à une augmentation des reprises de l'adulte de ces derniers (bien que les omissions dans C7 représentent une part faible par rapport aux formes de transition et aux formes finales). Il ne s'agit pas ici de déterminer quel locuteur influence l'autre mais nous supposons une inter-influence des deux. L'adulte répondrait immédiatement à ces hypothèses de l'enfant sur le fonctionnement morphologique repérées dans le contexte de reprise immédiate.

Les groupes nominaux avec forme de transition et avec forme finale sont plus souvent repris en immédiat dans ce corpus 7.

Dans le corpus 11, le taux de reprise des groupes nominaux avec omission baisse un peu mais reste supérieur à celui de C3 (75%). Les taux de reprise des groupes nominaux avec forme de transition et avec forme finale explosent, passant à 100% pour les premiers et à 76,09% pour les seconds. C'est alors les groupes nominaux avec forme de transition qui sont les plus souvent repris. Le maintien d'un taux de reprise important pour les groupes nominaux avec omission est parallèle à une production plus importante de ces derniers par l'enfant dans les réintroductions et les introductions. Ces groupes nominaux avec omission en C11 sont en outre toujours systématiquement repris par l'adulte en immédiat. L'augmentation du taux de reprise de groupes nominaux avec forme de transition et forme finale en C11 chez l'adulte s'accompagne d'une augmentation du nombre de ses reprises immédiates qui atteint alors 100% pour les formes de transition et 97,14% pour les formes finales. Cela est parallèle à des retours en arrière dans la distribution des configurations des groupes nominaux chez l'enfant en introduction et en réintroduction où les omissions augmentent et dépassent les formes de

transition et à une distribution en reprise immédiate en C11 presque identique qu'en C7 mais plus positive que dans les deux contextes précédents. L'augmentation des reprises immédiates de l'adulte de tous les groupes nominaux pourrait s'expliquer de la façon suivante : après que ses reprises aient porté principalement sur l'absence d'éléments pré-nominaux, l'adulte répondrait de façon plus importante aux différentes formes produites par l'enfant devant les noms.

Enfin, dans le corpus 16, le taux de reprise des omissions reste le même (75%) et les reprises restent toujours dans 100% des cas des reprises immédiates. Le taux de reprise des groupes nominaux avec forme de transition descend à 75% et celui de ceux avec formes finales se maintient (78,79%). Les trois configurations de groupes nominaux sont alors reprises de façon presque équivalente, comme dans le corpus 3 mais dans une proportion plus importante. En outre, le tableau AG3a montre que même si les groupes nominaux avec forme de transition sont moins souvent repris, ils le sont toujours dans 100% des cas en reprise immédiate, comme ceux avec omission. Ceux avec forme finale sont quant à eux un peu moins souvent repris en immédiat que dans C11. Dans ce corpus 16, l'adulte répond alors de façon presque similaire aux différentes productions de l'enfant : il les reprend plus de sept fois sur dix et en grande majorité en reprise immédiate (à plus de 90%). Dans ce corpus 16 Thibaut ne produit plus de formes de transition mais toujours quelques omissions, comme dans le contexte de réintroduction (où les formes de transition avaient déjà disparu en C11) Dans ce corpus situé en fin de développement des articles, où les groupes nominaux avec formes finales représentent plus de 90% des groupes nominaux produits par l'enfant dans chaque contexte, il semble que l'adulte reprenne davantage les productions non-conventionnelles de l'enfant : même s'il les reprend moins que dans le corpus précédent, il les reprend systématiquement en immédiat, ce qui n'est pas le cas pour les formes finales.

Ainsi, pour les groupes nominaux, même si le taux de reprises immédiates de l'adulte semble rester au même niveau en C7, C11 et C16, ces tableaux permettent de mettre en évidence que la nature de ces reprises change selon la configuration des groupes nominaux produits par l'enfant. Le tableau AG3a montre que, à la fin du développement des articles, quand les formes finales dominent les autres, l'adulte répond systématiquement de façon immédiate d'abord aux omissions puis aux formes de transition produites par l'enfant devant les noms, ce qui est moins vrai pour les formes finales qu'il continue de reprendre en différé

et en réintroduction. L'interaction immédiate semble donc constituer un lieu important de réponse aux hypothèses de l'enfant, d'autant plus utilisé que les formes en essai deviennent minoritaires.

Si nous observons les relations dans chaque corpus entre les verbalisations de l'adulte et celles de l'enfant, nous constatons :

- en C7 et C11 : un taux de reprise important et immédiat chez l'adulte des groupes nominaux avec omission produits par l'enfant en C7 et C11, parallèle chez l'enfant à une augmentation des productions de groupes nominaux composés d'omission + nom en C7 dans ses reprises immédiates et en C11 en reprise immédiate, en réintroduction et en introduction ;

- en C11 : un taux de reprise important et immédiat, des groupes nominaux avec formes de transition et formes finales chez l'adulte, parallèle à une baisse des groupes nominaux avec forme de transition et une augmentation de ceux avec forme finale dans ce même corpus chez l'enfant.

Alors que reprises importantes et immédiates de l'adulte coïncident avec un retour en arrière dans la production d'omissions devant les noms, elles semblent coïncider avec une avancée dans la production de formes de transition et de formes finales. Les deux phénomènes sont donc un peu différents : la coïncidence entre les productions de l'enfant et les reprises de l'adulte ne semble pas la même selon que ces dernières concernent une absence de forme ou la présence des différentes formes devant le nom. Nous ne disposons pas de données suffisantes dans le cas des omissions pour déterminer le sens de la correspondance entre reprise de l'adulte et production importante de groupes nominaux avec omission, si celle-ci concerne le fait que l'adulte reprenne plus ou plus souvent en reprise immédiate ou les deux. En revanche, pour les formes de transition et les formes finales, certaines indications peuvent suggérer une correspondance avec l'augmentation des reprises immédiates chez l'adulte. Ainsi, l'évolution des configurations de groupes nominaux chez l'enfant fait apparaître une augmentation des formes finales dans tous les contextes de production entre C3 et C7. Or dans le corpus 7, l'adulte les reprend à peine plus souvent que dans le corpus 3. En revanche, ce que nous constatons déjà dans le corpus 3 mais de façon encore plus importante dans le corpus 7, c'est que l'adulte les reprend le plus souvent en reprise immédiate, et que malgré des allers-retours sur les quatre corpus observés, cela reste supérieur à 80%. Cette évolution pour les formes de transition et les formes finales semble alors illustrer un phénomène particulier. Il est ainsi possible que ce qui importe ici ne soit pas la quantité de reprises que

l'adulte propose à l'enfant mais la façon dont il reprend ses productions, en l'occurrence le plus souvent de façon immédiate. Cette évolution pourrait également s'expliquer par le fait que ces reprises immédiates répondent à des besoins de l'enfant à ce moment-là. Cela pourrait renvoyer alors à la notion développée par Nelson et al. (1984) de « rare events » : ce n'est pas parce qu'un élément est produit fréquemment par l'adulte qu'il est intégré par l'enfant mais c'est parce qu'il correspond à un moment donné à ce dont l'enfant a besoin dans la situation de communication et à ce dont il est capable de se saisir. Cette perspective renforce alors notre hypothèse sur le rôle de l'interaction immédiate dans le processus d'appropriation langagière : même si l'interaction immédiate proposée par l'adulte n'a pas les mêmes effets selon la nature des tâtonnements de l'enfant, elle semble constituer un lieu privilégié pour ces derniers.

### **11.1.2.2. Production de groupes verbaux avec omission, forme de transition et forme finale et reprises dans les énoncés de l'enfant et de l'adulte**

#### **11.1.2.2.1. Configurations des reprises de groupes verbaux chez Gaëtan**

Nous allons observer les distributions des configurations des groupes verbaux produits par Gaëtan dans les différents contextes interactionnels de production. La première chose que le tableau G6b (page suivante) met en évidence est que l'enfant produit dans le corpus 3 des formes de transition et des formes finales dans le contexte d'introduction alors qu'il produit des omissions dans les contextes de reprises. Mais, au vu du peu de verbes produits dans ce corpus, nous pouvons supposer que ces verbes introduits avec formes de transition et formes finales sont soit des structures figées pour l'enfant, soit des verbes très fréquents :

Exemple : Gaëtan, C3, (1 ;6 ;29) :  
G7 : « [...] [e] {=/fait, F, il/} dodo » ;  
G95 : « i(l) dort ».

Le développement des clitiques sujets dans le langage de Gaëtan commence tout juste dans ce corpus 3. L'évolution générale à partir du corpus 7 n'est pas aussi nette que pour les groupes nominaux : les formes finales augmentent entre C7 et C16 en contexte de reprise immédiate et

de réintroduction mais leur évolution présente beaucoup de variation en reprise différée et en réintroduction. Cependant, nous pouvons noter qu'elles sont produites d'abord majoritairement en reprise immédiate, et que les omissions sont plus importantes dans le contexte d'introduction en C16 que dans celui des reprises immédiates.

Tableau G6b : Fréquence d'utilisation dans les corpus de Gaëtan des omissions, formes de transition et formes finales dans chaque contexte interactionnel de production des verbes (sans les présentatifs).

	V introduits par E			Total de V introduits par E	V réintroduits par E			Total de V réintroduits par E
	O	FT	FF		O	FT	FF	
C3	0 0%	0 + 1FFFT 50%	1 50%	2 100%	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%
C7	0 0%	2 50%	2 50%	4 100%	1 5,88%	8 + 2FFFT 58,82%	6 35,29%	17 100%
C11	0 0%	1 33,33%	2 66,67%	3 100%	3 15,79%	6 31,58%	10 52,63%	19 100%
C16	3 23,08%	4 30,77%	6 46,15%	13 100%	3 12%	6 24%	16 64%	25 100%

	V reprise différée par E			Total de V reprise différée par E	V reprise immédiate par E			Total de V reprise immédiate par E
	O	FT	FF		O	FT	FF	
C3	0 /	0 /	0 /	0 /	2 100%	0 0%	0 0%	2 100%
C7	0 0%	0 0%	2 100%	2 100%	0 0%	5 + 1FFFT 85,71%	1 14,29%	7 100%
C11	1 25%	2 50%	1 25%	4 100%	4 36,36%	6 54,55%	1 9,09%	11 100%
C16	0 0%	2 50%	2 50%	4 100%	1 11,11%	3 33,33%	5 55,56%	9 100%

Cette évolution générale ne permet pas vraiment de vérifier notre hypothèse d'un détachement progressif des verbalisations de l'adulte chez l'enfant à mesure de l'avancée du développement des clitiques sujets, nous avons besoin pour cela d'analyser l'évolution détaillée sur chaque corpus. Le tableau G6b nous permet d'évaluer l'évolution de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales dans chaque contexte, mais également de comparer entre chaque contexte celui où chacune apparaît le plus, et l'évolution sur les quatre corpus.

Dans le contexte d'introduction des groupes verbaux, Gaëtan produit en C3 et C7 autant de formes de transition que de formes finales. En C11, les formes finales deviennent majoritaires et représentent les deux tiers des groupes verbaux produits contre un tiers pour les formes de transition. En C16, les formes finales sont toujours majoritaires mais dans une proportion moindre (46,15%). L'enfant produit alors également des groupes verbaux avec omissions (23,08%) et toujours avec formes de transition (30,77%). Cette apparition des omissions illustre un retour en arrière dans le développement des clitiques sujets, pouvant être lié à une avancée sur un autre aspect de l'énoncé comme la syntaxe par exemple. Dans ce contexte d'introduction, l'enfant produit de moins en moins souvent de formes de transition, d'abord au profit des formes finales dont la part augmente en C11 puis au profit des omissions en C16 faisant baisser de ce fait la part des formes finales.

Quand l'enfant réintroduit un groupe verbal, en C3, il contient toujours une omission. Puis, en C7, il contient le plus souvent une forme de transition (58,82%), puis une forme finale (35,29%) puis une omission (5,88%). En C11 et C16, les formes finales sont les formes les plus souvent utilisées devant les verbes. Les formes finales sont utilisées de plus en plus souvent au long des corpus dans les réintroductions. La part des formes de transition, après s'être développée en C7, baisse progressivement. Concernant la part d'omissions, elle baisse en C7, augmente en C11 et diminue à nouveau en C16 mais sans atteindre le niveau de C7. De nouveau ce phénomène renvoie à des allers-retours dans le développement des clitiques sujets.

En reprise différée, en C3 l'enfant ne produit pas de groupes verbaux. En C7, il ne produit que des formes finales devant les verbes. Puis, en C11, il utilise le plus souvent des formes de transition (50%) et de façon égale des omissions et des formes finales (25%). Enfin en C16, l'enfant n'utilise plus d'omissions mais aussi souvent des formes de transition que des formes finales.

Dans les reprises immédiates, l'enfant ne produit en C3 que des omissions devant les verbes. Puis en C7, il produit le plus souvent des formes de transition (85,71%) contre 14,29% de formes finales. En C11, comme dans le contexte de réintroduction ou de reprise différée, les omissions augmentent. Dans ce contexte de reprise immédiate, c'est la configuration de groupe verbal la plus produite après les formes de transition (36,36% et 54,55%). La proportion de groupes verbaux avec forme finale chute alors à 9,09%. Ce n'est qu'en C16 que les formes finales deviennent majoritaires et représentent la moitié des groupes verbaux produits dans ce contexte (55,56%), devant les formes de transition (33,33%) et les omissions (11,11%).

Le corpus 11 présente un retour en arrière dans le développement des clitiques sujets dans les contextes de reprise différée et de reprise immédiate, avec augmentation des omissions et baisse des formes finales, et également, mais de façon plus discrète, dans celui de réintroduction avec une augmentation des omissions mais accompagné d'une augmentation des formes finales. Le graphique G2a sur l'évolution générale de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes fait apparaître que ce corpus 11 correspond à une période transitoire entre les périodes 2 et 3 du développement des clitiques sujets, et correspond donc à une période de réorganisation des éléments devant les verbes. Les retours en arrière dans la configuration des groupes verbaux de l'enfant dans chaque contexte dans ce corpus coïncident avec des retours en arrière observés dans l'évolution générale (graphique G2a). Seul le contexte d'introduction affiche une différence : la distribution des omissions, formes de transition et formes finales dans ce corpus 11 garde une configuration positive par rapport à l'évolution générale et c'est dans le corpus 16, alors que l'évolution est positive dans les autres contextes, que cette dernière présente un retour en arrière par rapport à l'évolution générale, avec augmentation des omissions et baisse des formes finales et des formes de transition. De nouveau, comme pour les groupes nominaux, les allers et retours dans l'évolution générale sont accompagnés par des allers-retours dans les différents contextes de production, qui peuvent être simultanés ou non.

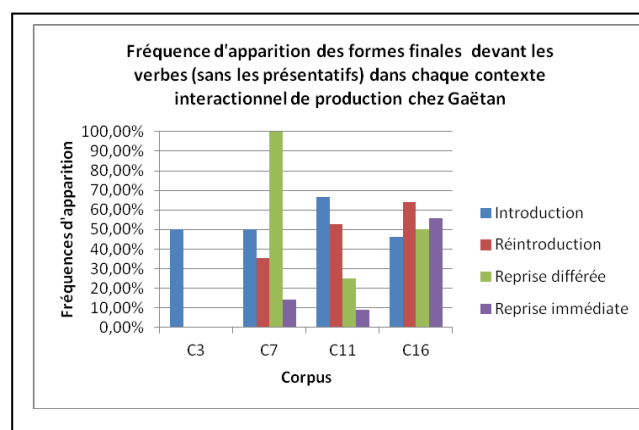
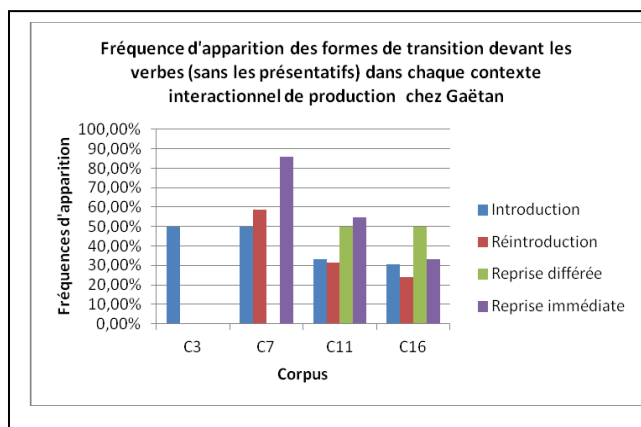
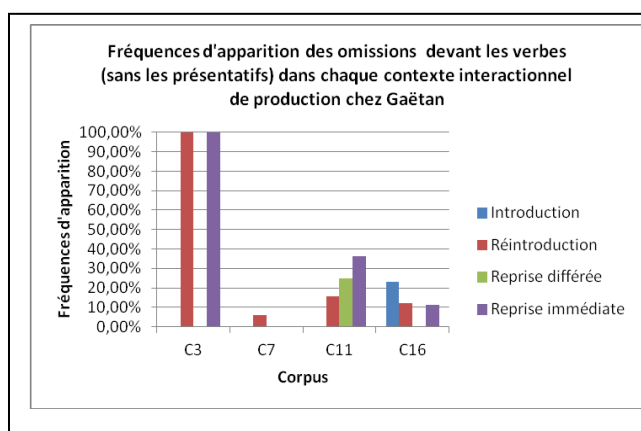
Ces observations montrent que la production de formes finales est moins importante devant les verbes que devant les noms (comme nous l'avons vu dans les graphiques d'évolution de l'enfant). Le développement des clitiques sujets en est à un état moins avancé que celui des articles, de C3 à C16. En C3, Gaëtan commence tout juste à produire des groupes verbaux et ceux-ci sont le plus souvent composés d'une omission + verbe.



D'après notre hypothèse d'un détachement progressif de l'adulte pour la production des formes finales, l'enfant devrait produire successivement le plus de formes finales et le moins de formes de transition et d'omissions devant les verbes d'abord dans les reprises immédiates, puis dans les reprises différées, puis dans les réintroductions et enfin dans les introductions. En C16, les omissions sont ainsi produites le plus souvent en contexte d'introduction. Cependant, les formes de transition sont produites autant dans les introductions que dans les reprises immédiates. Le plus surprenant dans l'observation détaillée de ces quatre corpus par rapport à notre hypothèse est que les formes finales sont jusqu'au corpus 11 plus souvent utilisées dans les groupes verbaux en introduction que dans ceux en reprise immédiate.

En effet, si nous observons l'évolution de la fréquence d'apparition des omissions, formes de transition et formes finales dans chaque contexte sur chacun des corpus à l'aide du graphique G6b1<sup>1</sup>, voici ce que nous obtenons :

Graphique G6b1 : Fréquence d'apparition des omissions, des formes de transition et des formes finales devant les verbes (sans les présentatifs) dans chaque contexte interactionnel de production chez Gaëtan.



<sup>1</sup> Ce graphique est tiré du tableau G6b présenté ci-dessus.

La part de groupes verbaux avec omissions suit une évolution à peu près logique (hormis le corpus 11), c'est-à-dire qu'ils sont le plus souvent produits au fur et à mesure dans les contextes les plus éloignés de l'adulte, ce qui signifie que l'enfant est en mesure de produire des formes devant les verbes dans des contextes de plus en plus éloignés de l'adulte. Cette évolution des omissions ne se retrouvait pas pour les groupes nominaux où le processus d'appropriation était déjà plus avancé : les formes finales dominaient dès C3 dans les reprises immédiates et dès C7 dans les autres contextes. Ici, elles ne dominent que dans certains contextes, en C7, C11 et C16. Néanmoins, le corpus 11 se détache de cette évolution générale : l'enfant produit alors de nouveau des omissions le plus souvent dans des contextes de reprise immédiate, donc proches des verbalisations de l'adulte. Nous avons vu que le corpus 11, se situant dans une période transitoire, présentait dans l'évolution générale un retour en arrière par rapport au corpus précédent. Cette première observation nous conduit donc à envisager que lors des réorganisations de ses éléments pré-verbaux, l'enfant s'appuie plus directement sur les productions de l'adulte.

L'évolution des formes de transition va de pair avec celle des formes finales. Ainsi, sur l'ensemble des quatre corpus, les groupes nominaux avec forme de transition sont le plus souvent produits dans les contextes de reprise immédiate ou différée (C3 excepté). Il serait alors attendu, par rapport à notre hypothèse de détachement progressif, que dans les contextes de réintroduction et d'introduction, on trouve le plus souvent des groupes verbaux avec omission. Or ce n'est pas le cas, ce sont les groupes verbaux avec formes finales qui se retrouvent dans ces contextes plus détachés de l'adulte. Cela va à l'inverse de ce que nous aurions attendu dans la maîtrise progressive des clitiques sujets.

Cette distribution donne l'impression que l'enfant parvient plus souvent à produire des formes, et qui plus est finales, devant les verbes lorsqu'il ne s'appuie pas ou peu sur l'adulte et qu'il y parvient moins lorsqu'il se base sur les verbalisations de l'adulte.

Dans la mesure où Gaëtan commence tout juste à produire des verbes, il commence tout juste à découvrir la nécessité de produire un élément devant ces derniers dans la plupart des cas. Nous avons vu dans le chapitre 10 que le graphique G2a d'évolution de l'enfant présente jusqu'au corpus 11, dans les deux premières périodes du développement, des alternances régulières dans la production des omissions, des formes de transition et des formes finales dans le langage de l'enfant. Nous avons vu pour les noms que les productions de l'enfant semblaient progresser dans l'interaction immédiate avec l'adulte. Les observations de ce tableau G6b des groupes verbaux vont dans le sens de cette hypothèse. En effet, c'est

dans les reprises immédiates, les plus proches des verbalisations de l'adulte, que l'enfant réalise le plus de tâtonnements entre omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes. Dans les autres contextes, de réintroduction ou d'introduction, les groupes verbaux avec formes finales augmentent entre C7 et C11 et dominent ceux avec omissions et formes de transition dès le corpus 11. Dans les reprises immédiates et les reprises différées, les formes finales baissent entre C7 et C11 au profit des omissions. C'est comme si la réorganisation des éléments devant les verbes observées en C11 se déroulait d'abord dans les reprises immédiates et différées. Au vu de la distribution des configurations de groupes verbaux en C11 avec hausse des formes finales mais également des omissions, nous pouvons supposer qu'elle se répercute ensuite dans les contextes plus éloignés des verbalisations de l'adulte.

Cette évolution laisse supposer une réorganisation progressive des éléments pré-verbaux dans les différents contextes de production. Alors qu'une certaine réorganisation semble avoir lieu dans le contexte d'introduction des groupes verbaux en C16, il est possible que l'enfant amorce déjà de nouveaux tâtonnements dans les contextes de productions les plus proches des verbalisations de l'adulte (reprise immédiate et différée). Ainsi, outre des variations dans la distribution des configurations (omissions, formes de transition et formes finales), il y aurait également des variations dans les appuis immédiats sur les verbalisations de l'adulte, notamment en cas de réorganisation.

Comme pour les groupes nominaux, la production de différentes configurations de groupes verbaux par l'enfant peut être liée à des avancées sur d'autres aspects de l'énoncé (morphologie nominale, syntaxe, ou lexicale).

Nous allons mettre en parallèle l'évolution dans la production des différentes configurations de groupes verbaux dans les différents contextes interactionnels de production avec l'évolution des types de reprises afin de déterminer si les variations dans ces dernières peuvent être liées à l'évolution des tâtonnements morphologiques de l'enfant. Nous allons pour cela observer le graphique G6b<sup>1</sup>, qui présente la distribution des omissions, formes de transition et formes finales dans chacun des contextes de reprise, et le graphique G5b<sup>2</sup>, qui présente l'évolution des différents types de reprises.

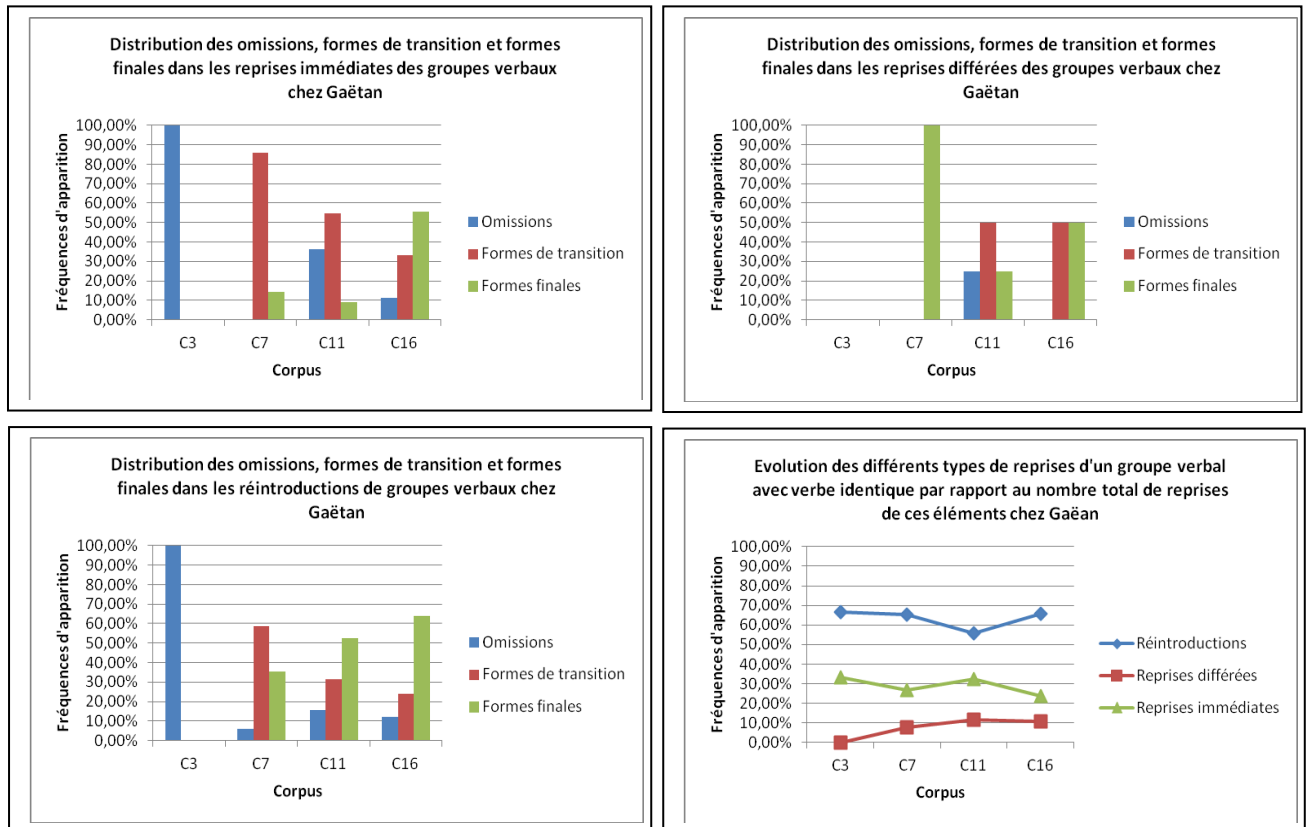
---

<sup>1</sup> Ce graphique est tiré du tableau G6b présenté plus haut.

<sup>2</sup> Ce graphique est tiré du tableau G5b, présenté dans la section 11.1.1.2.

Graphique G6b2 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales dans les reprises immédiates, dans les reprises différées et dans les réintroductions de groupes verbaux chez Gaëtan.

Graphique G5b : Evolution des différents types de reprises d'un groupe verbal avec nom identique par rapport au total de reprises de ces éléments chez Gaëtan.



Le graphique G6b2 fait apparaître un retour en arrière dans les productions de l'enfant dans le corpus 11 dans le cadre des reprises immédiates et différées, avec une augmentation des omissions et une baisse des formes finales dans les deux cas. Le graphique G5b met en évidence que dans ce corpus 11, les reprises en interaction immédiate augmentent (de 26,92% en C7 à 32,35% en C11 pour les reprises immédiates et de 7,69% en C7 à 11,76% en C11 pour les reprises différées). Cette observation illustre que quand l'enfant réorganise l'ensemble de ses éléments pré-verbaux, il s'appuie plus sur les verbalisations de l'adulte pour ses productions de groupes verbaux. En C16, le graphique G6b présente une nouvelle distribution des configurations de groupes verbaux dans tous les contextes de reprises, où la part des omissions et des formes de transition ont baissé au profit des formes finales, la distribution des différents types de reprises est alors la même qu'en C7, avec une répartition presque identique. Le développement des clitiques sujets en est alors à un stade moins avancé

que celui des articles : les groupes verbaux avec formes finales représentent entre 50% et 65% des groupes verbaux produits dans les contextes de reprises alors que pour les groupes nominaux, cette part était supérieure à 90%. Si nous faisons un parallèle avec l'évolution des reprises de groupes nominaux, nous pourrions nous attendre dans le/les corpus suivants à une nouvelle augmentation des reprises immédiates de groupes verbaux correspondant à l'évolution des configurations de groupes verbaux chez l'enfant dans la suite du développement des clitiques sujets.

Ces observations mettent ainsi en évidence une correspondance entre des retours en arrière dans le développement des clitiques sujets en reprise immédiate et différée et l'augmentation du taux de reprise dans ces deux contextes. Les retours en arrière, qui semblent se dérouler en premier lieu dans les reprises immédiates, correspondent ainsi à une augmentation des appuis immédiats de l'enfant sur les verbalisations de l'adulte. Nous pouvons alors envisager que les variations dans le taux de reprise des groupes verbaux peuvent être en partie expliquées par l'évolution des tâtonnements morphologiques de l'enfant. Par rapport à notre hypothèse d'un détachement progressif de l'enfant des verbalisations de l'adulte, nous constatons de nouveau qu'il subit des retours réguliers sur des reprises immédiates des productions de l'adulte. Ainsi, l'interaction immédiate semble également jouer un rôle important dans l'appropriation des clitiques sujets.

#### **11.1.2.2.2. Taux et types de reprises chez l'adulte des différents groupes verbaux produits par Gaëtan**

Alors que l'observation de l'évolution du taux des différents types de reprises chez l'adulte a mis en évidence une correspondance avec l'évolution des taux de reprises chez l'enfant, les résultats précédents font apparaître que cette évolution est en outre conjointe à une évolution des tâtonnements morphologiques chez l'enfant. En effet, dans le corpus 11, l'adulte propose davantage de reprises immédiates des groupes verbaux à l'enfant. Dans ce corpus, le développement des clitiques sujets chez l'enfant présente un retour en arrière dans tous les contextes de reprises avec une production plus importante d'omissions par rapport au corpus 7. Il semble alors que l'adulte adapte ses reprises en fonction des tâtonnements morphologiques de l'enfant. Cependant, ce premier tableau du taux de reprise n'illustre pas la façon dont l'adulte reprend spécifiquement les productions de l'enfant. Nous allons pour cela étudier les tableaux AG2b et AG3b.

Tableau AG2b : Fréquence de reprise et de non-reprise de l'adulte de chaque type de production d'un groupe verbal (hors présentatifs) de Gaëtan.

GV	GV avec Omission		Total de GV avec omission	GV avec Forme de transition		Total de GV avec forme de transition	GV avec Forme finale		Total de GV avec forme finale
	Non-repris	Repris		Non-repris	Repris		Non-repris	Repris	
C3	2 – 33,33%	4 – 66,67%	6 – 100%	0 – 0%	1 – 100%	1 – 100%	0 – 0%	1 – 100%	1 – 100%
C7	0 – 0%	1 – 100%	1 – 100%	5 – 27,78%	13 – 72,22%	18 – 100%	2 – 18,18%	9 – 81,82%	11 – 100%
C11	1 – 12,50%	7 – 87,50%	8 – 100%	3 – 20%	12 – 80%	15 – 100%	1 – 7,14%	13 – 92,86%	14 – 100%
C16	3 – 50%	3 – 50%	6 – 100%	3 – 23,08%	10 – 76,92%	13 – 100%	10 – 34,48%	19 – 65,52%	29 – 100%

Tableau AG3b : Distribution des types de reprises de l'adulte pour chaque type de production de groupe verbal (hors présentatifs) de Gaëtan.

GV	GV avec Omission repris			Total de GV avec omission repris	GV avec Forme de transition repris			Total de GV avec forme de transition repris	GV avec Forme finale repris			Total de GV avec forme finale repris
	RI	RD	RE		RI	RD	RE		RI	RD	RE	
C3	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	1 100%	0 0%	0 0%	1 100%	1 100%	0 0%	0 0%	1 100%
C7	0 0%	1 100%	0 0%	1 100%	8 61,54%	2 15,38%	3 23,08%	13 100%	7 77,78%	0 0%	2 22,22%	9 100%
C11	5 71,43%	0 0%	2 28,57%	7 100%	11 91,67%	0 0%	1 8,33%	12 100%	12 92,31%	0 0%	1 7,69%	13 100%
C16	2 66,67%	0 0%	1 33,33%	3 100%	7 70%	0 0%	3 30%	10 100%	12 63,16%	1 5,26%	6 31,58%	19 100%

Le tableau AG2b présente l'évolution du taux de reprise de chaque configuration de groupes verbaux produits par l'enfant. Comme pour les groupes nominaux, il permet d'observer que chaque configuration de groupe verbal est plus souvent reprise que non reprise. Alors que nous avons constaté pour les groupes nominaux que chaque configuration était de plus en plus souvent reprise, nous voyons dans ce tableau que ce n'est pas le cas pour les groupes verbaux. Néanmoins, le développement des clitiques sujets en est à un niveau moins avancé que celui des articles, les corpus étudiés relatent donc des états différents dans les reprises et il est alors normal de ne pas forcément retrouver les mêmes phénomènes aux mêmes moments. Cependant, un point commun est les variations dans l'évolution des taux de reprise chez l'adulte. Nous avons vu pour les groupes nominaux que les variations étaient parallèles à des changements dans les productions de l'enfant et dans ses tâtonnements. Nous allons observer dans quelle mesure cela s'illustre aussi pour les groupes verbaux, en étudiant l'évolution des configurations les plus souvent reprises par l'adulte et l'évolution des types de reprises pour chacune.

Dans le corpus 3, nous constatons que les groupes verbaux avec forme de transition et avec forme finale sont repris dans 100% des cas. Mais cela ne concerne qu'un seul groupe verbal dans chaque cas, qui correspond en outre à des groupes verbaux introduits par l'enfant. Dans les deux cas, le tableau AG3b montre que les groupes verbaux sont repris en immédiat par l'adulte. Les omissions sont reprises un peu plus de six fois sur dix et le plus souvent en reprise immédiate (75%). Ce comportement chez l'adulte est parallèle à une majorité de production de groupes verbaux avec omission chez l'enfant dans ce corpus 3.

Dans le corpus 7, les groupes verbaux avec omission deviennent ceux les plus souvent repris par l'adulte et sont alors repris dans 100% des cas. Les groupes verbaux avec forme finale se placent en deuxième position avec un taux de reprise qui descend à 81,82% et ceux avec forme de transition sont repris dans 72,22% des cas. Si nous observons l'évolution des productions de l'enfant, nous constatons que cette augmentation des reprises de groupes verbaux avec omission chez l'adulte est parallèle à la disparition chez l'enfant des groupes verbaux avec omissions en reprise immédiate et à une baisse de leur part en réintroduction.

Le tableau AG3b montre que chacune des configurations de groupes verbaux est moins souvent reprise en immédiat dans le corpus 7 que dans le corpus 3. Les groupes verbaux avec omission ne sont même repris uniquement qu'en différé. Cela pourrait s'expliquer par leur faible présence dans le langage de l'enfant dans ce corpus 7 (3,33% des

groupes verbaux). Cependant, nous avons vu pour les groupes nominaux que l'augmentation des reprises et des reprises en immédiat des groupes avec omission coïncidait avec une augmentation de leur production chez l'enfant. Dans le cas des groupes verbaux, l'augmentation des reprises et la baisse des reprises en immédiat correspond à une faible production des groupes verbaux avec omissions chez l'enfant. Cela nous conduit vers l'idée d'une correspondance avec le type de reprise plus qu'avec le taux de ces dernières.

Ce sont alors dans ce corpus 7 les groupes verbaux avec forme finale qui restent le plus souvent repris en immédiat par l'adulte (77,78% contre 61,54% pour les formes de transition). Ces deux taux de reprise immédiate importants mais plus faibles qu'en C3 chez l'adulte sont parallèle chez l'enfant à une augmentation des formes de transition et des formes finales au détriment des omissions dans ce corpus 7, dans tous les contextes, illustrant alors une évolution positive par rapport à l'évolution générale. Nous avons vu pour les groupes nominaux que l'augmentation des reprises immédiates pour les formes de transition et les formes finales s'accompagnait d'une baisse des productions de groupes nominaux avec formes de transition et d'une augmentation de la production de formes finales chez l'enfant. Mais l'enfant se situait alors dans la dernière période du développement des articles, où l'évolution positive montre une baisse des formes de transition. Pour les groupes verbaux, l'enfant se situe dans la deuxième période du développement, quand les formes de transition augmentent. L'évolution observée chez l'enfant pour ces éléments dans ce corpus est donc bien positive.

Dans le corpus 11, le taux de reprise des groupes verbaux avec omissions baisse un peu pour atteindre 87,50%. Les taux de reprise de ceux avec formes de transition et formes finales augmentent pour atteindre 80% pour les premiers et 92,86% pour les seconds. Ce sont alors les groupes verbaux avec forme finale qui sont les plus souvent repris.

Le tableau AG3b montre que pour l'ensemble des configurations de groupes verbaux, l'adulte a augmenté ses reprises immédiates, qui deviennent le contexte largement majoritaire de reprise, avec au minimum plus de sept reprises immédiates sur dix. Nous avons vu dans l'évolution générale du taux des reprises que l'adulte reprenait plus souvent l'enfant en reprise immédiate dans ce corpus. Nous avons vu dans nos observations du langage de l'enfant que le corpus 11 présentait une réorganisation des éléments pré-verbaux chez l'enfant, surtout en contexte de reprise immédiate et différée. Ainsi, les groupes verbaux avec omission augmentent dans trois des contextes de production (sauf introduction), ceux avec formes finales baissent en reprise immédiate et différée (et augmentent dans les autres contextes) et



ceux avec forme de transition augmentent au détriment des formes finales en reprise différée (et baissent dans les autres contextes). De façon générale, l'augmentation des reprises immédiates des différentes configurations de groupes verbaux dans le corpus 11 chez l'adulte est ainsi parallèle à une augmentation des tâtonnements de l'enfant, principalement au niveau de la configuration omission + verbe dans le contexte de reprise immédiate et différée. Les reprises de l'adulte semblent ainsi se modifier face à ce retour en arrière chez l'enfant. L'augmentation des reprises immédiates des groupes verbaux avec omission en C11 chez l'adulte coïncide ainsi avec l'augmentation de la production de ces groupes verbaux chez l'enfant.

En ce qui concerne les groupes verbaux avec formes de transition et formes finales, ils sont également plus souvent repris et repris en immédiat chez l'adulte. Cela est parallèle chez l'enfant à une augmentation de leur production dans les contextes de reprise différée pour les formes de transition et de réintroduction pour les deux.

Dans le corpus 16, les groupes verbaux avec omission sont beaucoup moins souvent repris qu'en C11 : cinq fois sur dix contre plus de sept sur dix en C11, et moins souvent en reprise immédiate : 66,67% au lieu de 71,43%. Il en va de même pour les groupes verbaux avec formes finales, repris un peu plus de six fois sur dix contre neuf fois sur dix en C11, et beaucoup moins souvent en immédiat (63,16% contre 92,31%). Ce sont alors les groupes verbaux avec forme de transition qui sont le plus souvent repris, avec un taux qui se maintient par rapport à C11 (76,92%). Mais ces groupes verbaux sont également repris beaucoup moins souvent en immédiat que dans C11. Cette évolution chez l'adulte est parallèle à une évolution positive du développement des clitiques sujets chez l'enfant en C16 par rapport à l'évolution générale dans tous les contextes de reprises. Dans ce corpus en début de troisième période du développement des clitiques sujets, les reprises de l'adulte semblent porter davantage sur la forme des éléments que l'enfant utilise devant les verbes que sur leur présence ou absence.

Nous avons vu dans l'observation des reprises des groupes nominaux que le type de reprise semblait être plus important que le nombre de reprises proposées à l'enfant. Nous allons analyser si ce phénomène se retrouve pour les groupes verbaux, en commençant à partir du corpus 7, le corpus 3 étant peu significatif dans la mesure où l'enfant n'y produit presque pas de verbes.

Le taux important de reprise de groupes verbaux avec omission en C7 et de façon systématique en reprise différée ne correspond qu'à très peu de productions de groupes

verbaux avec omission chez l'enfant en C7. L'enfant en est alors dans le début de la deuxième période du développement des clitiques sujets, où la part de formes de transition explose. En revanche, alors que l'adulte les reprend moins mais beaucoup plus souvent en reprise immédiate en C11, l'enfant produit un nombre plus important de groupes verbaux avec omission en C11. Si nous observons le corpus 16, nous constatons que l'enfant produit beaucoup moins de groupes verbaux avec omission et que l'adulte les reprend beaucoup moins et moins souvent dans l'interaction immédiate. On se rapproche alors de la configuration de C7 mais l'enfant a avancé dans le processus. Ainsi, le retour en arrière des tâtonnements de l'enfant sur la présence d'un élément devant les verbes en C11 coïncide avec l'augmentation des reprises immédiates de l'adulte de ces groupes verbaux. Il semble alors que les reprises de l'adulte s'ajustent à l'évolution des productions de l'enfant. La comparaison des productions de groupes verbaux avec omission en C7 et en C11 chez l'enfant et l'évolution de l'interaction immédiate proposée par l'adulte met en évidence que cette dernière semble jouer un rôle important dans l'évolution des productions de l'enfant, d'autant plus que c'est également dans ce contexte d'interaction immédiate que l'enfant produit le plus de groupes verbaux avec omission.

Le taux de reprise important de l'adulte des groupes verbaux avec forme de transition et forme finale en C7, et de reprises immédiates, est parallèle à une production plus importante de groupes verbaux avec formes de transition en reprise différée et réintroduction et avec formes finales en réintroduction chez l'enfant. L'adulte semble donc reprendre ici de façon immédiates les différentes productions de l'enfant, peu importe leur contexte de production. Mais il est difficile ici de déterminer si c'est le taux de reprises ou les reprises immédiates qui sont corrélées à cette évolution chez l'enfant. Alors qu'en C16, l'adulte reprend moins souvent chaque configuration de groupes verbaux et moins souvent en reprise immédiate, la part de formes de transition baisse et celle des formes finales augmentent devant les verbes chez l'enfant, si on observe l'évolution générale. Les reprises de l'adulte portent alors tout autant sur chaque configuration de groupes verbaux.

Au vu de ces observations, il semble que l'augmentation des reprises immédiates chez l'adulte pour chaque configuration de groupes verbaux aille de paire avec une augmentation des productions de l'enfant de groupes verbaux avec omissions et avec une évolution positive pour les groupes verbaux avec formes de transition et avec formes finales. Comme pour les groupes nominaux, l'effet du type de reprises semble ici plus important que celui du nombre de reprises, même si ce dernier semble avoir plus d'effet pour les groupes verbaux.

Le tableau d'évolution des taux de reprises chez l'adulte met en évidence des allers-retours dans son taux de reprise immédiate, qui correspondent à des allers-retours dans le développement des clitiques sujets chez l'enfant. Les tableaux étudiés ici mettent en évidence qu'outre le taux de reprise, la nature des reprises de l'adulte change en fonction de l'évolution des tâtonnements morphologiques de l'enfant, avec une augmentation ou le maintien d'un taux important des reprises immédiates. L'interaction immédiate semble donc jouer un rôle important, même si certaines variations s'observent, qui peuvent être liées à d'autres facteurs. Cependant, contrairement aux groupes nominaux, nous ne trouvons pas de réactions plus importantes de l'adulte aux productions non-appropriées de l'enfant dans le dernier corpus. Cela semble pouvoir s'expliquer par le fait que les trois configurations de groupes verbaux représentent en C16 des parts toujours importantes, alors que les formes de transition et les omissions représentaient moins de 10% dans ce corpus pour les groupes nominaux.

### **11.1.3. Vers une autonomie dans la production des articles et des clitiques sujets chez l'enfant**

Nos observations sur les reprises chez Gaëtan et l'adulte ont permis de mettre en évidence que les variations dans les différents taux de reprises des groupes nominaux et verbaux peuvent être liées au développement des articles et des clitiques sujets chez l'enfant.

L'observation des tableaux G6 (a et b) a permis d'illustrer que Gaëtan devient progressivement capable de produire des formes finales dans des contextes de plus en plus détachés de l'adulte. Ainsi, dans le corpus 16, les groupes nominaux/verbaux avec formes finales dominant dans tous les contextes de production mais restent le moins souvent utilisés dans les contextes d'introduction : Gaëtan n'est pas encore capable d'initier aussi souvent la production de formes finales devant les noms/verbes qu'il ne l'est dans ses reprises de l'adulte. Cela va dans le sens de notre hypothèse d'un détachement progressif de l'enfant des verbalisations de l'adulte dans la production des formes appropriées des articles et des clitiques sujets.

Cependant, des allers-retours s'observent au cours du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets dans les appuis de l'enfant sur les verbalisations de l'adulte. En outre, lorsque la distribution des différentes configurations de groupes nominaux/verbaux produits par l'enfant présente un retour en arrière dans le contexte de reprise immédiate, il

semble que l'enfant produise alors plus souvent des groupes nominaux/verbaux dans ce contexte. Les réorganisations des éléments produits devant les noms ou les verbes par l'enfant qui ne s'observent pas systématiquement dans l'évolution générale, et qui constituent le moteur du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets, repassent par un appui plus direct et plus important sur les verbalisations de l'adulte. Certaines de nos données nous conduisent même à penser qu'elles commencent dans ce contexte. Il semble donc que l'interaction immédiate avec l'adulte constitue pour l'enfant un contexte important et nécessaire pour la progression de ses hypothèses sur le fonctionnement morphologique.

Les tableaux AG1 (a et b) illustrent que la reprise immédiate est la modalité interactionnelle privilégiée de l'adulte dans son interaction avec l'enfant dans le processus d'appropriation langagière. Les tableaux AG2 et AG3 (a et b) montrent en outre qu'il s'adapte au langage de l'enfant : cette modalité de reprise se renforce quand l'évolution des productions de l'enfant présente un retour en arrière, en général ou dans un des contextes interactionnel de production. Ainsi, de façon générale, l'adulte répond davantage en immédiat aux groupes nominaux/verbaux avec omission ou formes de transition de l'enfant, et notamment quand l'enfant les produit dans un nombre plus important ou quand leur production représente un retour en arrière dans l'évolution générale ou encore quand ils ne représentent plus qu'une petite partie des éléments produits (comme pour les omissions et les formes de transition devant les noms dans les corpus 11 et 16).

Nous pouvons ainsi résumer ces correspondances dans le schéma ci-après, qui met en parallèle l'évolution des distributions des configurations des groupes nominaux et verbaux dans les différents types de reprises de l'enfant et les caractéristiques des reprises chez l'adulte.

NOMS	C3 – période 2-2	C7 – période 3	C11 – période 3	C16 – période 3
Gaëtan	RI : O < FT < FF RD : O < FF < FT Réintro : FF < O = FT <sup>1</sup>	- plus de RI qu'en C3 - retour arrière dans tâtonnements en RI : O = FT - hausse FF et baisse FT en RD et réintro	- moins de RI qu'en C7 - en RI, O = FT mais configuration plus positive qu'en réintro où O > FT - hausse FF et baisse FT en RI, RD et réintro	- plus de RI qu'en C11 - retour arrière dans tâtonnements en RI avec O > FT - hausse FF et baisse FT en RI, RD, réintro
Adulte	/	- plus de RI qu'en C3 - hausse reprises GN avec O et FT - baisse reprises GN avec FF - hausse RI pour GN avec O, FT et FF, max pour GN avec O	- plus de RI qu'en C7 - baisse reprises GN avec O - hausse reprises GN avec FT et FF - hausse RI pour GN avec FT et FF, max pour GN avec O et FT	- moins de RI qu'en C11 - idem reprises GN avec O - baisse reprises GN avec FT - hausse reprises GN avec FF - légère baisse RI pour GN avec FF, max RI pour GN avec O et avec FT

Tableau G7a : Correspondance entre les configurations des groupes nominaux de Gaëtan dans les différents contextes interactionnels de production et les reprises de l'adulte.

VERBES	C3 – période 1	C7 – période 2-2	C11 – transition	C16 – période 3
Gaëtan	RI : FF = FT < O RD : / Réintro : FF = FT < O	- moins de RI qu'en C3 - avancée dans tâtonnements dans tous les contextes	- plus de RI qu'en C7 - retour arrière dans tâtonnements en RI et RD : hausse O et baisse FT - retour arrière dans tâtonnements en réintro : hausse O mais hausse FF	- moins de RI qu'en C11 - avancée dans tâtonnements dans tous les contextes
Adulte	/	- moins de RI qu'en C3 - hausse reprises GV avec O - baisse reprises GV avec FT et FF - baisse RI pour GV avec O, FT et FF	- plus de RI qu'en C7 - baisse reprises GV avec O - hausse reprises GV avec FT et FF - hausse RI pour GV avec O, FT et FF	- moins de RI qu'en C11 - idem reprises GV avec O - baisse reprises GV avec O, FT et FF - baisse RI pour GV avec O, FT et FF

Tableau G7b : Correspondance entre les configurations des groupes verbaux de Gaëtan dans les différents contextes interactionnels de production et les reprises de l'adulte.

Il ne s'agit pas ici de déterminer si c'est le langage de l'enfant qui influence le langage de l'adulte ou inversement : les productions de l'un et de l'autre s'inter-influencent. Nous avons ainsi une correspondance entre les tentatives de l'enfant et les reprises de l'adulte : c'est quand l'enfant fait des essais que l'adulte propose tel type de verbalisations et c'est quand

<sup>1</sup> Les lettres FT sont utilisées pour renvoyer à « forme de transition », FF pour « forme finale », O pour « omission », RI pour « reprise immédiate », RD pour « reprise différée », réintro. pour « réintroduction », GN pour « groupe nominal » et GV pour « groupe verbal ».

l'adulte les propose que l'enfant fait des hypothèses et progresse dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets.

Cependant, certaines de nos observations sur les reprises de l'adulte montrent qu'il n'est pas simplement question d'interaction immédiate. Certains aspects de la correspondance entre les verbalisations de l'adulte et celles de Gaëtan semblent illustrer la notion de « rare events » (Nelson et al., 1984) : ce n'est pas parce que l'adulte reprend beaucoup que l'enfant avance, mais c'est parce qu'il propose à un moment donné des réponses adaptées aux hypothèses cognitivo-langagières de l'enfant.

Nous n'avons observé ici que quatre corpus espacés d'une certaine durée mais nous faisons l'hypothèse que les retours en arrière dans les tâtonnements et dans les appuis immédiats sur les verbalisations de l'adulte se retrouvent à plusieurs reprises sur l'ensemble des corpus. L'observation de corpus successifs permettrait de décrire plus précisément le déroulement de cette évolution.

Bien que ces observations nous permettent de mettre en évidence l'importance des reprises chez l'enfant et chez l'adulte, elles ne donnent que des aperçus généraux des modalités interactionnelles de l'adulte et de l'enfant. Elles ne permettent pas d'évaluer la façon dont le processus d'appropriation se déroule dans les interactions entre l'enfant et l'adulte. Il est ainsi impossible d'évaluer la forme des reprises que l'adulte propose à l'enfant, s'il fait des expansions, des extensions, s'il reprend un groupe nominal/verbal en changeant son contexte d'utilisation, ni de voir les effets de ces reprises sur les productions de l'enfant. Seule une observation qualitative de nos données pourrait permettre d'observer plus en détail l'ajustement des productions de l'adulte à celles de l'enfant, et les variations dans les productions de l'enfant en fonction de celles l'adulte.

Ces premières observations plus quantitatives nous ont permis d'étudier les reprises de groupes nominaux/verbaux avec nom/verbe identique. Les observations qualitatives devraient nous permettre de compléter nos résultats avec l'observation d'autres reprises, à savoir, d'un élément dans la même position morphologique, dans une structure syntaxique identique ou différente et de mieux évaluer l'inter-influence entre les deux locuteurs.

## **11.2. Rôle des reprises et inter-influence entre développement morphologique, syntaxique et lexical dans l'acquisition des articles et des clitiques sujets chez Gaëtan**

Nos observations de l'évolution des types et des configurations des reprises chez l'enfant et l'adulte ont permis de mettre en évidence le lien entre les reprises de groupes nominaux et verbaux et les productions de l'enfant lors de l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Nous avons ainsi constaté que Gaëtan s'appuie au début du processus de façon importante sur les verbalisations de l'adulte pour produire des formes appropriées et qu'il s'en détache progressivement. Cependant, le développement subtil des variations dans l'évolution des configurations des groupes nominaux/verbaux produits par l'enfant, dans les différents contextes de production, dont celui de reprise immédiate. Nos observations de l'évolution des reprises chez l'enfant ont alors fait apparaître des allers-retours également dans les appuis directs sur l'adulte. Après avoir identifié une correspondance avec l'évolution des reprises chez l'adulte, nous avons conclu à un rôle important de l'interaction immédiate, par laquelle passent les différentes réorganisations des éléments produits devant les noms et devant les verbes.

Dans cette deuxième analyse, nous proposons d'étudier plus spécifiquement la façon dont se déroulent les échanges entre Gaëtan et l'adulte. Nous allons ainsi observer plusieurs aspects suggérés avec nos premières observations, mais non observables avec ces dernières, dans chacun des corpus étudiés dans l'analyse précédente.

Nous allons analyser la façon dont l'adulte répond aux productions de l'enfant et celle dont l'enfant répond aux productions de l'adulte. Cela devrait nous permettre de décrire des séquences d'échanges entre l'enfant et l'adulte qui mettent en évidence l'influence réciproque entre les deux interlocuteurs, et notamment, les effets des reprises de l'adulte sur le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets chez l'enfant.

Les articles et les clitiques sujets ne sont en outre pas des unités isolées, leur fonctionnement s'insère dans les unités plus globales qui les contiennent, groupes nominaux et verbaux, et par conséquent énoncés. Ainsi, les reprises de ces unités globales peuvent être liées aux tâtonnements sur les éléments morphologiques qui précèdent les noms et les verbes, mais également à différents paramètres liés à la production de l'énoncé. Bassano et al. (2008) et Bassano (2010) ont mis en évidence l'influence du lexique et de la prosodie (type de nom et longueur du nom-type) sur le développement des déterminants, observant ainsi les influences possibles au niveau du groupe nominal. Nous posons l'hypothèse d'une influence entre

l'évolution du développement des articles et des clitiques sujets et le développement du lexique et surtout de la syntaxe. Nous allons par conséquent observer les effets qu'il peut y avoir entre ces différents niveaux langagiers, en mettant notamment en parallèle l'évolution des constructions syntaxiques produites par l'enfant, ses tâtonnements morphologiques, et les constructions syntaxiques proposées par l'adulte. Alors que nos analyses précédentes ne traitent que des articles et des clitiques sujets de façon isolée de leur contexte et cotexte de production, ces observations vont permettre de les replacer dans ce dernier.

Enfin, alors que seules les reprises de groupes nominaux ou verbaux avec nom/ verbe identique ont été prises en compte dans nos analyses précédentes, cette étude des échanges va permettre d'observer, dans le déroulement de l'interaction, le réinvestissement des éléments morphologiques dans d'autres cotextes par l'enfant et par l'adulte et d'observer ainsi des phénomènes interactifs plus fins dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets. Notre analyse des échanges concernera simultanément la production des groupes nominaux et verbaux.

### **11.2.1. Corpus 3<sup>1</sup> : production de groupes nominaux avec formes de transition devant le nom et de groupes verbaux avec omission devant le verbe**

#### **11.2.1.1. Des constructions présentatives produites par l'enfant et des constructions simples chez l'adulte**

Dans le corpus 3, Gaëtan produit majoritairement des groupes nominaux isolés ou des constructions présentatives dans lesquels il ne produit soit aucun élément devant le nom, soit une forme de transition. Les interactions avec l'adulte autour des livres illustrés consistent principalement en description d'images, avec dénomination des différents éléments représentés sur les illustrations. Les supports utilisés sont quatre livres cartonnés dont un que l'enfant reprend régulièrement plusieurs fois dans ce corpus, ne proposant pas de réelle narration excepté pour un. L'adulte propose alors des extensions ou des expansions de ces groupes nominaux et de ces constructions présentatives, dans lesquelles il produit les articles et clitiques sujets nécessaires.

---

<sup>1</sup> L'ensemble des corpus transcrits de Gaëtan se trouve sur le CD joint à la fin de ce volume.



C3, Gaëtan, (1 ;6 ;29) :

- G1 tiens . tiens vache  
A1 là c'est le cheval\ . tu vois le cheval/  
G2 c'est [e] {= F, le} chat  
A2 oui c'est le chat/ elle est où la vache/  
G3 [e] {=/et, F, c'est/} [a] {= F, la} vache

Dans cette séquence, il s'agit principalement de décrire les animaux présents sur l'image. L'enfant tend un livre à l'adulte dont un des personnages est une vache. Il produit le nom « vache » sans le faire précéder d'une forme de transition ou d'une forme finale d'article (G1 : tiens . tiens vache). L'enfant ayant ouvert le livre à une page où un cheval est représenté, l'adulte apporte à l'enfant l'élément lexical approprié en l'insérant dans une construction présentative (A1 : c'est le cheval). En G2, l'enfant, qui avait produit en G1 un nom isolé, reprend la construction présentative employée par l'adulte pour désigner un nouveau personnage représenté sur l'image. Il utilise alors le présentatif sous sa forme finale et produit une forme de transition devant le nom (G2 : c'est [e] chat). En A2, l'adulte reformule en offrant alors à l'enfant une confirmation de cette construction présentative, tant du point de vue du contenu que de ses aspects formels, tout en lui présentant l'article à utiliser devant le nom. Dans le même tour de parole, il interroge l'enfant sur l'objet premier de son attention en utilisant comme groupe nominal le nom « vache » proposé par l'enfant en G1 (A2 : oui c'est le chat/ elle est où la vache/). En G3, l'enfant reprend avec deux formes de transition successives le nom « vache », produit seul en G1 et repris par l'adulte en A2 (G3 : [e] [a] vache). Cette construction semble se rapprocher du schéma de construction présentative produite en G2. S'il s'agit réellement d'une construction présentative, la question qui se pose est de savoir pourquoi l'enfant utilise ici une forme de transition pour le présentatif alors qu'il avait produit une forme finale dans son énoncé précédent, d'autant que l'adulte a proposé une nouvelle fois cette construction présentative en A2. Cela pourrait s'expliquer d'une part par le fait que l'enfant tâtonne sur la forme du présentatif et d'autre part par l'influence de la production d'une forme de transition devant « vache » qui en G1 n'était précédé d'aucun élément.

Ce premier extrait présente l'évolution de la configuration des groupes nominaux et verbaux chez l'enfant dans l'interaction avec l'adulte mais également la façon dont l'adulte reprend les productions de l'enfant et les réintègre dans des énoncés plus longs, sans pour autant se situer trop au-delà des capacités de l'enfant. L'extrait suivant présente les mêmes phénomènes.

C3, Gaëtan, (1 ;6 ;29) :

- A39 ouais le coq il est dans la cage ..  
G39 c'est [e] {= F, le} [kajaR] {= canard}  
A40 ah oui là i(l) y a le canard par la fenêtre  
G40 [t2] {= F, le ?} [kajaR] {= canard}  
A41 bah oui tu vois ### {2 sec}  
G41 [e] {= F, le} [kajaR] {= canard}  
A42 et là le canard i(l) vole . et les autres i(l)s sont où les autres canards/

Cette séquence met de nouveau en évidence la production par l'enfant de constructions présentatives, et la façon dont l'adulte les allonge. En G39, l'enfant produit une construction présentative avec le présentatif sous forme finale mais une forme de transition devant le nom (G39 : c'est [e] [kajaR]). L'adulte (A40) répond à l'enfant d'une part en utilisant un autre présentatif et en proposant l'article approprié, mais d'autre part, il ajoute un groupe prépositionnel locatif, proposant ainsi une extension de cette construction. Face à cette proposition, l'enfant (G40) reprend uniquement le groupe nominal avec une forme de transition suivie du même nom, le présentatif a disparu et la forme de transition utilisée a changé (G40 : [t2] [kajaR]). Puis, l'adulte ne propose ensuite pas de reformulation (A41) et l'enfant (G41) produit alors de nouveau le même groupe nominal avec la forme de transition initiale mais de nouveau de façon isolée, sans construction présentative (G41 : [e] [kajaR]). Ces différentes productions de l'enfant illustrent que ce dernier tâtonne beaucoup sur la forme de l'élément à utiliser devant les noms.

Outre les constructions présentatives, l'adulte intègre également les productions de groupes nominaux isolés de l'enfant dans des constructions simples<sup>1</sup> qui décrivent les éléments sur les illustrations et/ou les actions des personnages.

C3, Gaëtan, (1 ;6 ;29) :

- G10 les poules  
A10 ah oui regarde toutes les poules/ . elles sont blanches les poules  
G11 les poules [2] {= F, /le, les/} [kajaR] {= canard}  
A11 et le canard il est derrière .  
G12 [e] {= F, /le, les/} [kajaR] {= canard}  
A12 hum . le canard il nage

En G10, l'enfant désigne un animal sur une illustration avec un groupe nominal isolé où le nom est précédé d'une forme finale d'article (G10 : les poules). En A10, l'adulte propose à l'enfant une description de ce dernier à l'aide d'une construction simple. En G11, l'enfant reprend seulement le groupe nominal « les poules » et passe à la désignation d'un

---

<sup>1</sup> Se reporter au chapitre 9, section 9.2.3. pour une définition des différentes constructions syntaxiques.

autre animal, mais il produit alors une forme de transition devant le nom (G11 : les poules [2] [kajaR]). L'adulte reprend ce groupe nominal en proposant une forme appropriée de l'article défini en l'intégrant dans une construction simple qui décrit la position de l'animal sur l'image (A11 : et le canard il est derrière). L'enfant reprend, comme en G11, uniquement le groupe nominal produit par l'adulte mais il tente une nouvelle forme de transition devant le nom (G12 : [e] [kajaR]). De nouveau, en A12, l'adulte reprend ce groupe nominal avec reformulation de l'article approprié dans une construction simple qui décrit l'action de l'animal (A12 : hum . le canard il nage). Les différentes reformulations de l'adulte des groupes nominaux de l'enfant dans des constructions simples ne conduisent pas encore l'enfant à tâtonner sur ces dernières mais sur la forme des éléments qui précèdent les noms.

Ces premiers extraits illustrent d'une part la façon dont l'adulte s'adapte à l'enfant en reformulant ses productions avec les articles et clitiques sujets appropriés, tout en proposant des reformulations portant sur des aspects syntaxiques, et d'autre part l'évolution des configurations des productions de groupes nominaux/verbaux de l'enfant dans l'interaction immédiate suite à des reformulations de l'adulte.

#### **11.2.1.2. Influence des tâtonnements syntaxiques et lexicaux sur les tâtonnements morphologiques**

Dans la mesure où l'appropriation des articles et des clitiques sujets est observée dans leurs contextes de production, certains des échanges entre l'enfant et l'adulte permettent de constater l'influence entre les développements de l'ordre de la morphologie et de l'ordre de la syntaxe et du lexique.

C3, Gaëtan, (1 ;6 ;29) :

G52 eh eh la vache . veux vache

A52 tu veux faire la vache encore quand même/ .. regarde celui-là

En G52, Gaëtan produit un groupe nominal avec une forme finale d'article défini devant le nom (G52 : la vache), suivi d'une construction simple composée d'un verbe suivi d'un nom (G 52 : [...] veux vache), qui explicite ce qu'il veut. Ce verbe n'est alors précédé ni d'une forme de transition, ni d'une forme finale de clitique sujet, comme dans beaucoup de cas dans ce corpus marqué par le début de la production des verbes et du développement des

clitiques sujets. Le nom utilisé après ce verbe n'est également précédé d'aucun élément alors qu'il était accompagné d'une forme finale dans le groupe nominal précédent. Il semble alors que le contexte syntaxique puisse avoir un effet sur la configuration des groupes nominaux produits par l'enfant.

Un autre exemple dans ce corpus permet de constater que les tâtonnements au niveau du lexique peuvent également avoir une influence sur les tâtonnements morphologiques.

C3, Gaëtan, (1 ;6 ;29) :

- A55    mais on l'a déjà lu celui-là Gaëtan c'est pas grave . on va faire celui-là on l'a pas regardé encore hein/ .  
       regarde qu'est-ce qu'elle fait maman lapin/ ..  
       G57    fait un gâteau
- A56    oui elle fait un gâteau
- A58    c'est- {l'enfant tousse} un gâteau
- A57    oui là aussi i(l) y a un gâteau .. et là qu'est-ce qu'i(l) fait le lapin/  
       G59    c'est gâteau
- A58    là oui non là c'est pas des gâteaux c'est des noisettes . hein/ . regarde là i(l) y a le papillon .. le lapin i(l)  
       monte à l'échelle/

L'adulte interroge ici l'enfant non pas sur ce qu'il voit sur l'image mais sur ce que fait le personnage (A55 : [...] qu'est-ce qu'elle fait maman lapin/). Gaëtan répond à l'aide d'une construction simple où l'élément pré-verbal est absent et où une forme finale de l'article précède le nom (G57 : fait un gâteau). L'adulte confirme cette construction avec une reformulation où il ajoute le clitique sujet manquant (A56 : oui elle fait un gâteau). En G58, sans nouvelle sollicitation de l'adulte, l'enfant produit une construction présentative où le nom « gâteau » est précédé d'une forme finale et où le présentatif apparaît également sous forme finale (G58 : c'est- un gâteau). En A57, l'adulte poursuit avec une reprise de ce groupe nominal mais avec un présentatif différent de celui utilisé par l'enfant ; il lui offre ainsi une confirmation de l'élément utilisé devant le nom, tout en lui présentant une construction légèrement différente (A57 : oui là aussi i(l) y a un gâteau). Puis, il sollicite de nouveau l'enfant sur l'action d'un autre personnage. L'enfant (G59) reprend la construction présentative qu'il a produite en G58, mais sans l'élément pré-nominal (G59 : c'est gâteau). La réponse de l'adulte en A58, avec deux constructions présentatives, successivement négative puis positive, indique que l'enfant tâtonne ici sur le lexique (A58 : là oui non là c'est pas des gâteaux c'est des noisettes [...]). Cela pourrait expliquer l'omission de l'article devant « gâteau » alors qu'il était précédé d'une forme finale jusque là. Cet échange illustre l'influence des tâtonnements lexicaux sur les tâtonnements morphologiques.

### 11.2.1.3. Production de groupes nominaux avec omission, forme de transition ou forme finale dans l'interaction immédiate avec l'adulte

Ces premiers exemples ont mis en évidence que Gaëtan produit principalement des groupes nominaux avec omission et avec forme de transition. Nous avons vu (section 11.1 ci-dessus) que les reprises immédiates semblaient constituer un contexte privilégié pour les tâtonnements de l'enfant. Les tableaux G5a et G5b<sup>1</sup> ont mis en évidence que les reprises effectuées par l'enfant dans ce corpus sont en majorité des reprises immédiates et des réintroductions des groupes nominaux/verbaux produits par l'adulte. Dans les échanges entre Gaëtan et l'adulte, nous avons identifié dans ce corpus de longues séquences de reprises immédiates de groupes nominaux de l'enfant et de l'adulte qui illustrent la nature des tâtonnements de l'enfant, qui mettent en évidence sa concentration sur les mêmes éléments avec plusieurs réintroductions, et qui présentent les modalités interactionnelles de l'adulte face aux productions de l'enfant. Ces séquences présentent un nombre important de reprises de groupes nominaux avec nom identique chez l'enfant et chez l'adulte.

C3, Gaëtan, (1 ;6 ;29) :

- G14 c'est **poule**/  
A14 oui c'est une poule\  
G15 **la poule**/  
A15 oui là aussi i(l) y a une poule i(l) y en a plein des poules  
G16 [e] {= F, /la, les/} **poules**/  
A16 là/ non c'est les canards regarde bien . tu vois par la fenêtre/  
G17 c'est (en)core [a] {= F, /une, la/} **poule**  
A17 c'est encore une poule/ non\  
G18 c'est (en)core [a] {= F, /une, la/} **poule**  
A18 ah bon  
G19 c'est un [kajaR] {= canard}  
A19 oui c'est un canard  
G20 c'est [a] {= F, /une, la/} **poule**  
A20 là oui c'est une poule  
G21 c'est [a] {= F, /une, la/} **poule**  
A21 et derrière < \*\*\*  
  
[...]  
  
G77 ah [a] {= F, la} vache cheval .. c'est [Ro] {= encore ?} **la poule**\  
A75 ah oui là c'est les poules  
[...]  
G78 **la poule**  
A76 bah oui là c'est les poules  
G79 c'est [Ro] {= encore ?} [a] {= F, la} **poule**  
A77 elles sont dans l(e) poulailler  
G80 [kaje] {= poulailler ?}

<sup>1</sup> Le tableau G5a et son interprétation est présenté à la section 11.1.1.1, et le tableau G5b dans la section 11.1.1.2.

- A78 et là/ .. là c'est le hibou . et les autres i(l)s font quoi les autres animaux/ . i(l)s font do- i(l)s font dodo/ .  
 G81 c'est **poule**
- A79 oui là c'est la poule  
 G82 c'est [a] {= F, la} **poule**
- A80 la poule elle est là . tu vois toutes les poules elles sont là . elles sont perchées\  
 G83 sont . cage
- A81 elles sont dans la-  
 G84 [e] {= F, /la, les/} **poule**
- A82 oui c'est la poule et-  
 G85 [e] {= F, /le, les/} [kajaR] {= canard}
- A83 tous les petits poussins i(l)s sont dans la caisse\  
 G86 c'est [e] {= F, /la, les/} **poules**
- A84 oui c'est une poule aussi  
 G87 ah la poule
- A85 non qu'est-ce que c'est là/  
 G88 [e] {= F, la} **poule**
- A86 là c'est le canard regarde\  
 attends tu as raté la page [...]

Dans ces échanges, l'enfant tâtonne sur la forme de l'élément à utiliser devant le nom « poule », dans des énoncés composés de groupes nominaux isolés ou de constructions présentatives. Même s'il produit une majorité de formes de transition devant ce nom, l'enfant produit également ce nom seul ou précédé quelques fois d'une forme finale. Les alternances régulières d'une configuration de ce groupe nominal à l'autre illustrent l'importance des tâtonnements de l'enfant sur la production d'un élément devant ce nom.

De façon presque systématique, l'adulte reprend les productions de l'enfant, aussi bien quand aucun élément pré-nominal n'est produit (A14, A79) que quand le nom est précédé d'une forme de transition (A16, A17, A20, A80, A82, A84) ou d'une forme finale (A15, A75, A76). Dans ce dernier cas, l'adulte reprend le plus souvent le groupe nominal de l'enfant avec un article plus approprié par rapport à la description de l'illustration que la forme finale utilisée par l'enfant. Ainsi, en G77, l'enfant produit une construction présentative avec le présentatif et l'article sous forme finale (G77 : [...] c'est [Ro] la poule). L'adulte reprend cette construction mais change l'article devant le nom pour le passer au pluriel (A75 : ah oui là c'est les poules). L'enfant (G78) reprend le même groupe nominal, de nouveau avec la forme finale produite en G77 (G78 : la poule) et l'adulte répond de nouveau de la même façon qu'en A75 (A76 : bah oui là c'est les poules). Il semble que l'adulte se concentre ici dans sa reformulation sur l'article à utiliser par rapport à l'image qui est décrite et qui comporte plusieurs personnages similaires, en l'occurrence plusieurs poules. En G79, l'enfant produit la même construction qu'en G77, mais avec une forme de transition devant le nom « poule » (G79 : c'est [Ro] [a] poule).

Les reprises de l'adulte consistent le plus souvent en réintégration des groupes nominaux isolés de l'enfant dans des constructions présentatives (A16, A76, A82), mais

également parfois en reprise du même schéma de construction de l'enfant avec l'article adéquat dans lesquelles l'adulte semble alors répondre au tâtonnement morphologique de l'enfant (A14, A17, A20, A75, A79, A84), ou en reprises plus longues, laissant penser que les reformulations de l'adulte porte également sur des aspects syntaxiques (A15). Il produit également quelques fois des constructions simples (A77, A80, A83).

Dans ces échanges, Gaëtan reprend les reprises de l'adulte, ce qui illustre bien l'importance et la correspondance des reprises immédiates de l'enfant et de l'adulte identifiée avec nos observations de l'évolution des types de reprises (section 11.1). Cependant, l'enfant reprend soit juste le groupe nominal (A14-G15, A15-G16), soit la construction (A17-G18, A20-G21), mais il ne reproduit pas systématiquement la forme appropriée de l'article proposée par l'adulte. Il semble donc que l'enfant n'imité pas simplement l'adulte, auquel cas ses reprises comporteraient des formes finales d'articles. Cette interaction avec l'adulte offre à l'enfant des occasions de tâtonner sur les éléments à utiliser devant les noms et de progresser dans l'appropriation des articles.

Dans ces séquences, nous pourrions supposer une influence du contexte syntaxique sur la configuration des groupes nominaux. En effet, alors que Gaëtan ne produit pas d'élément pré-nominal devant le nom « poule » dans une construction présentative en G14 (G14 : c'est poule), il produit dans un groupe nominal isolé une forme finale en G15 (G15 : la poule) et une forme de transition en G16 (G16 : [e] poule). La longueur d'énoncé pourrait être invoquée pour expliquer cette différence de production d'un élément devant le nom. Or, l'enfant produit une forme de transition devant le nom « poule » dans des énoncés bien plus longs dans des constructions présentatives (G17, G18, G20, G21, G79, G82, G86). Il semble donc que la longueur d'énoncé n'ait pas d'effet sur la production d'un élément devant le nom dans cette séquence. Cependant, le contexte syntaxique semble tout de même avoir un impact dans la mesure où les formes finales n'apparaissent que dans les groupes nominaux isolés (G15, G78, G87) et l'omission ne se trouve que dans les constructions présentatives (G14, G81), mais également dans les tentatives de l'enfant de production d'une construction simple (G83) où il ne produit aucun élément morphologique – l'adulte reprend alors exactement la même structure mais en ajoutant les éléments morphologiques manquants.

Nous pourrions également noter une influence possible des tâtonnements lexicaux dans ces allers-retours dans les configurations des groupes nominaux. Ainsi, alors qu'en G15, l'enfant produit une forme finale de l'article défini devant le nom « poule », l'adulte reprend ce groupe nominal dans deux constructions présentatives juxtaposées (A15 : oui là aussi i(l) y a une poule i(l) y en a plein des poules). Gaëtan reprend alors de nouveau ce même groupe

nominal mais avec une forme de transition devant le nom « poule » (G16 : [e] poule). Ce changement dans la forme de transition pourrait s'expliquer par un tâtonnement sur le lexique dans la mesure où l'enfant désigne alors des canards sur l'image, comme l'indique la reformulation de l'adulte en A16 (A16 : là/ non c'est les canards [...]). Nous pouvons souligner que l'enfant connaît par ailleurs cet élément, qu'il a déjà utilisé à bon escient dans le corpus en question. Ce tâtonnement se confirme dans la suite de l'échange où l'enfant alterne entre « poule » et « canard » (G17-A19). Il est également intéressant de noter qu'en G19, l'enfant parvient à produire dans une construction présentative une forme finale devant le nom « canard » dont la forme n'est pas la forme standard (G19 : c'est un [kajaR]). L'adulte (A19) confirme la production du présentatif et de l'article et propose la forme lexicale appropriée (A19 : oui c'est un canard). L'enfant poursuit en G20 en produisant, toujours dans une construction présentative, une forme de transition devant le nom « poule » (G20 : c'est [a] poule). Nous pourrions alors envisager éventuellement un effet de la forme du nom sur la production de l'article.

Le même genre d'inter-influence des tâtonnements lexicaux et morphologiques se retrouve à la fin du deuxième extrait, de G84 à la fin. Gaëtan propose à plusieurs reprises des groupes nominaux isolés et des constructions présentatives, où il alterne entre forme de transition (G84, G86, G88) et forme finale (G87) devant le nom « poule ». Gaëtan tâtonne alors au niveau lexical entre « poule », « canard », et « poussin », comme le montre les reprises de l'adulte en A83 et A86, ce qui pourrait expliquer cette alternance.

Ces deux séquences illustrent que dans ce corpus, l'enfant s'appuie de façon directe et importante sur les verbalisations de l'adulte pour produire un élément devant les noms (forme de transition ou forme finale). Ainsi, en G14 et G81, l'enfant produit uniquement successivement un présentatif et un nom. Avant G14, l'adulte ne propose pas d'utilisation de ce nom (A12 : hum . le canard il nage ; A13 : hum). En G81, après un échange où l'adulte décrit des actions des personnages sans mentionner le nom « poule » (A77, A78), l'enfant propose une construction présentative avec « poule » de la même forme qu'en G14, c'est-à-dire un présentatif suivi d'un nom alors que ce nom était précédé jusque là d'un élément. L'adulte (A79) reformule alors la même construction en ajoutant l'article approprié (A79 : oui là c'est la poule). En G82, l'enfant répète la verbalisation de l'adulte et produit une forme de transition devant le nom (G82 : c'est [a] poule). Ces alternances chez l'enfant devant un même nom entre omission, forme de transition et forme finale, si elles peuvent trouver des explications dans l'inter-influence des différents niveaux langagiers, semblent ainsi également être liées aux propositions de l'adulte.



Il semble alors ici que l'enfant tâtonne à la fois sur la construction syntaxique du présentatif, sur les articles et sur le lexique. Chacun de ces tâtonnements semble avoir des effets sur l'autre. En ce qui concerne les éléments à placer devant les noms, l'enfant semble tâtonner principalement sur la forme de l'élément à utiliser devant le nom, en outre dans une construction présentative. Face à ces tâtonnements, l'adulte reformule les productions de l'enfant avec les articles et le lexique et la syntaxe appropriés. Nous pouvons remarquer dans ces séquences qu'une même production de l'enfant au niveau syntaxique, lexical et morphologique, donne lieu à des reprises différentes de la part de l'adulte. Ce dernier présente alors à l'enfant des constructions diversifiées.

Ces observations du déroulement des échanges permettent ainsi de constater l'évolution des productions d'omissions, de formes de transition ou de formes finale dans leur contexte linguistique et interactionnel de production. Le même type d'observations se repère dans d'autres extraits du corpus 3, comme par exemple ci-dessous, avec des tâtonnements autour du nom « panier ».

C3, Gaëtan, (1 ;6 ;29) :

- G157 dans **pa(n)ier**  
A156 oui c'est dans le panier..  
G158 [e] {= F, le} **pa(n)ier/**  
A157 ah tu veux voir le panier/ . attends on va remettre la page .. là .. tu vois et Petit Ours Brun demande à maman\ . maman je veux un cartable/ je veux aller à l'école\  
G159 [e] {= F, le} **pa(n)ier**  
A158 oui c'est le panier  
G160 c'est [2] {= F, le} **pa(n)ier**  
A159 oui et dans le panier i(l) y a les légumes/  
G161 ap- [kat9R2vezE] {= ?}  
A160 hum .. maman elle est allée faire des courses .. et elle mis tous ses légumes dans le panier  
### { les autres enfants discutent entre eux }  
A161 maman ours dit-  
G162 **le pa . nier**  
A162 le panier tu veux voir encore/  
G163 **le pa(n)ier**  
A163 tiens il est là  
G164 **pa(n)ier**  
A164 maman elle a mis son manteau  
G165 [e] {= F, le} **pa(n)ier**  
A165 oui c'est un panier .. et maman elle a mis son manteau . son manteau vert . il est vert son manteau  
[...]  
G173 oh non la vache . oh . [otaR] {= regarde ?} [Z2taR] {= je regarde ?} .. [l] {= F, il} où **le pa(n)ier/**  
A173 le panier il est là  
G174 c'est **pa(n)ier** . dans [2] {= F, le} **pa(n)ier**  
A174 tu racontes le panier/  
G175 c'est **pa(n)ier**  
A175 maman elle a son panier avec ses légumes  
G176 [esa~] {= ?} [detea] {= ?} **pa(n)ier** . **son pa(n)ier** . **son pa(n)ier** . **son pa(n)ier**

Dans cet échange, l'enfant semble tâtonner sur l'élément à utiliser devant le nom « panier ». L'adulte reformule de façon importante les productions de l'enfant en les réintégrant le plus souvent dans des constructions syntaxiques un peu plus longues, sans trop dépasser toutefois la longueur de celles de l'enfant, c'est-à-dire dans des constructions présentatives (A156, A158, A159, A165), des constructions simples (A160, A163, A173, A174, A175), ou complexes courtes (A157, A162). Comme pour le nom « poule », l'adulte propose à l'enfant des reformulations de avec les articles adéquats. Le nombre de reprises que fait Gaëtan de ce groupe nominal illustre la façon dont l'appropriation des articles s'inscrit dans l'interaction immédiate avec l'adulte, et la focalisation de l'enfant sur un même élément. Cet extrait illustre la façon dont l'enfant progresse dans ses productions de groupes nominaux avec omission, forme de transition ou forme finale à la suite des reformulations de l'adulte. Il semble ainsi que ces reformulations offrent à l'enfant des occasions de produire différentes formes de transition devant le même nom, ou même ce nom seul et de recevoir un retour sur ces différents essais.

Ces deux séquences, où nous avons étudié l'évolution de la configuration des groupes nominaux sur des occurrences de « poule » et de « panier », illustrent la nature des échanges entre l'adulte et l'enfant dans ce corpus, principalement des dénominations à l'aide de constructions présentatives, bien que l'adulte propose quelques constructions simples pour décrire les illustrations. Nous constatons également la façon dont les productions de l'enfant évoluent dans l'interaction immédiate avec l'adulte. Nous pouvons constater que Gaëtan peut rester concentré longtemps sur un même objet, en y revenant régulièrement. Nous verrons, notamment avec Thibaut et Sophie, que ce n'est pas le cas chez tous les enfants. Face aux tâtonnements de Gaëtan aux différents niveaux langagiers, les reprises de l'adulte des énoncés de l'enfant consistent soit en une construction identique avec les articles et les clitiques sujets nécessaires ou avec confirmation de la forme finale d'article ou clitique sujet produite, soit en réintégration dans des constructions syntaxiques différentes ou un peu plus longues. L'adulte répond ainsi le plus souvent aux tâtonnements de l'enfant, à la fois morphologiques, lexicaux et syntaxiques.

Ces observations illustrent ainsi le rôle de l'interaction immédiate dans les processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets, en illustrant la progression des tâtonnements de l'enfant sur ces deux unités mais également sur les autres niveaux langagiers et le comportement de l'adulte qui s'ajuste aux productions et aux tâtonnements de l'enfant.

Ces échanges semblent ainsi offrir à l'enfant la possibilité de tâtonner, d'essayer différentes formes et structures. Ces observations illustrent ainsi également l'influence qu'il semble y avoir au cours du développement de ces différents niveaux.

### **11.2.2. Corpus 7 : développement des constructions simples chez l'enfant et inter-influences entre la production de formes de transition et finales devant les noms et devant les verbes**

Dans le corpus 7, l'essentiel des échanges entre l'enfant et l'adulte consiste encore en désignations des objets ou personnages présents sur les illustrations. Néanmoins, par rapport au corpus 3, l'adulte et l'enfant produisent plus souvent des constructions simples décrivant les actions des personnages. L'adulte ne propose ainsi toujours pas de narration continue mais commence à raconter un peu ce qu'il se passe sur chaque image. Alors que l'enfant entre dans la production des constructions simples, ses productions de groupes verbaux avec forme de transition ou forme finale sont plus nombreuses.

#### **11.2.2.1. Des tâtonnements importants sur les clitiques sujets concomitants au développement des constructions simples dans le langage de l'enfant**

Dans ce corpus 7, le développement des clitiques sujets en est dans la période 2, c'est-à-dire que Gaëtan a produit une majorité de formes de transition devant les verbes. Ses productions de constructions simples entraînent différents tâtonnements sur les clitiques sujets, comme le montrent les extraits suivants.

C7, Gaëtan, (1 ;8 ;24) :

- G37 il est où la vache/ . la vache\
- A39 la vache elle est dans mon sac\ . tu veux regarder le livre de la vache/ . attends on va juste le sortir
- G38 eh
- A40 tiens il est là
- G39 [l] {= F, il} est là . le livre . [l] {= F, elle} où la- [il] {= F, elle} est où la vache
- A41 elle est où la vache/
- G40 [e] {= /est, F, elle est/} partie là
- A42 elle est partie tu crois/

En G37, Gaëtan produit une construction simple avec un clitique sujet sous forme finale (G37 : il est où la vache) – le référent de ce clitique, « livre de la vache », est masculin

– mais également l'article sous forme finale. L'adulte répond alors à la question de l'enfant en lui proposant le clitique sujet qui renvoie à « vache » (A39 : la vache elle est dans mon sac [...]), mais également le groupe nominal complet correspondant au « il » produit par l'enfant en G37 (A39 : [...] tu veux regarder le livre de la vache). En A40, l'adulte poursuit son énonciation de A39 et produit le clitique « il », qui renvoie au « livre de la vache » et qui fait alors écho à la demande de l'enfant de G37 (A40 : tiens il est là). En G39, l'enfant reprend la construction de l'adulte en produisant une forme de transition à la place du clitique sujet (G39 : [I] est là . le livre [...]). Puis, après avoir ouvert le livre, Gaëtan cherche l'illustration sur laquelle la vache est représentée et tente alors deux fois de suite une construction qui interroge sur le lieu où se trouve cette dernière. L'enfant essaie deux formes devant le verbe « être », d'abord une forme de transition puis la forme qu'il a utilisée en G37 mais qui n'est plus appropriée dans ce contexte où le référent est féminin et est donc considérée comme une forme de transition (G39 : [...] [I] où là- [il] est où la vache). L'adulte reprend la question de l'enfant avec le clitique approprié (A41 : elle est où la vache). En G40, l'enfant répond à la question en utilisant une forme qui peut être considérée soit comme la forme à la troisième personne du verbe « être » devant laquelle aucun élément n'est produit, soit une forme qui amalgame le clitique sujet et la forme verbale (G40 : [e] partie). L'adulte reformule alors la production de l'enfant avec la même syntaxe et en apportant les éléments morphologiques nécessaires (A42 : elle est partie tu crois).

Nous pouvons faire l'hypothèse que les productions de l'enfant avec la forme de transition [I] sont liées à une difficulté à identifier le clitique approprié pour désigner le référent dont il est question, d'autant que l'adulte a proposé entre A39 et A40, les deux clitiques sujets renvoyant aux deux référents « vache » et ensuite « livre de la vache ».

Cet extrait illustre les variations dans les configurations des groupes verbaux produits par l'enfant, avec un même verbe, en l'occurrence « être », avec des alternances entre forme finale, forme de transition et forme indéfinie, pouvant être liées à des tâtonnements sur le genre du référent désigné. Face à ces tâtonnements, nous constatons que l'adulte produit les clitiques appropriés en proposant des formulations du groupe nominal désigné par ce dernier, notamment à l'aide de dislocations.

Des productions de groupes verbaux avec forme de transition se retrouvent également parfois liés à des contextes d'utilisation non appropriés de formes finales, comme dans l'extrait suivant.

C7, Gaëtan, (1 ;8 ;24) :

A108 hum il est où le bébé là/ . il est dans le train/ . i(l) fait une balade en petit train\

G108 [i] {= F, il} est où bébé/

A109 il est où le bébé regarde il est là .

Dans cette séquence, l'adulte produit trois constructions simples successives dans lesquelles il utilise deux fois la forme « il » et une fois la forme « i(l) » pour le clitique masculin de troisième personne singulier (A108). En G108, Gaëtan reprend la première construction proposée par l'adulte, qui comporte une dislocation à droite du groupe nominal sujet. Il produit alors la dernière forme du clitique sujet produite par l'adulte, à savoir [i], mais cette dernière n'est pas appropriée puisque la forme verbale qui suit commence par une voyelle (G108 : [i] est où bébé). Il ne produit en outre pas d'élément devant le nom « bébé » dans le groupe nominal sujet disloqué. Il est possible d'envisager ici une influence de la difficulté de la construction syntaxique sur la configuration de ce groupe nominal avec omission. Le tableau G6a (section 11.1.2.1.) illustre que l'enfant produit en C7 plus de groupes nominaux avec omission en reprise immédiate par rapport à C3 et moins dans les autres contextes de production. Outre le fait que les éléments en position pré-nominale soit en réorganisation, nous avons supposé une influence possible de l'avancée sur d'autres niveaux langagiers pour expliquer ce phénomène. L'énoncé produit ici par l'enfant possède une syntaxe assez élaborée par rapport à ses constructions habituelles. Nous constatons que la reprise immédiate du groupe nominal « bébé » par l'enfant s'inscrit en fait dans la reprise plus globale de la construction syntaxique produite par l'adulte. La structure de cette dernière, où ce groupe nominal sujet est disloqué à droite, pourrait expliquer la non production de forme de transition ou de forme finale devant le nom. L'adulte reprend ensuite la même construction avec l'article nécessaire et la juxtapose à une autre construction simple courte (A109 : il est où le bébé regarde il est là).

Dans ce corpus, il semble donc que les reprises de l'adulte portent d'une part sur les aspects morphologiques mais également sur les aspects syntaxiques avec des constructions un peu plus élaborées que celles de l'enfant.

#### **11.2.2.2. Inter-influence entre le développement des articles et des clitiques sujets**

Alors que l'enfant tâtonne plus sur les clitiques sujets, nous avons relevé dans ce corpus 7 des influences entre les appropriations des articles et des clitiques sujets.

C7, Gaëtan, (1 ;8 ;24) :

- G44 i(l) y a [le] {= F, le} minou  
A46 i(l) y a le minou .. et qu'est-ce qu'elle fait la petite fille\  
G45 [la] {= F, il y a} la vache  
A47 là non . oh regarde où elle est la vache\  
G46 [a] {= F, un} cochon ..regar(de) [la] {= F, il y a} la vache  
A48 ah oui là je vois i(l) y a la vache oui . la petite fille elle vient et elle voit la vache\  
  
G85 i(l) y a la moto  
A87 oui i(l) y a la moto  
G86 [la] {= F, il y a} la moto  
A88 là aussi . oh  
G87 i(l) y a la (voi)ture  
A89 oui là dehors i(l) y a les voitures\ . et là regarde . sur la route  
G88 i(l) y a la route  
A90 sur la route oui i(l) y a les voitures  
  
A115 han et là qu'est-ce que c'est/  
G115 i(l) y a des cartes  
A116 oui i(l) y a des cartes . i(l) y en a plein des cartes  
G116 des cartes  
A117 i(l) y en a là aussi  
G117 des cartes . des cartes  
A118 des cartes oui  
G118 [la] {= F, il y a} [e] {= F, /des, les/} cartes . i(l) y a des cartes ..

Ces trois séquences mettent en évidence la production de constructions présentatives chez l'enfant avec le présentatif « il y a », assez peu fréquent dans le corpus 3. Elles illustrent les tâtonnements de l'enfant entre la production sous forme finale de ce présentatif et la production conjointe de l'article qui suit sous forme finale.

Dans la première séquence, l'enfant produit en G44 une forme finale pour « il y a » suivie d'une forme de transition pour l'article (G44 : il y a [le] minou). En A46, l'adulte reformule cet énoncé avec l'article adéquat, puis interroge l'enfant sur l'action d'un autre personnage (A46 : i(l) y a le minou .. et qu'est-ce qu'elle fait la petite fille\<). En G45, l'enfant produit une construction syntaxique sur le même modèle que G44 mais cette fois-ci, c'est le présentatif qui apparaît sous forme de transition et l'article sous forme finale (G45 : [la] la vache). En A47, l'adulte répond au contenu de l'énoncé de l'enfant, non approprié pour décrire l'illustration et reprend le groupe nominal produit par l'enfant dans une construction différente (A47 : là non . oh regarde où elle est la vache). En G46, l'enfant répète la même construction qu'en G45 (G46 : [...] [la] la vache). L'adulte (A48) reprend alors la construction de l'enfant avec le présentatif « il y a » et la juxtapose à deux autres constructions simples (A48 : [...] la petite fille elle vient et elle voit la vache). Cette alternance chez l'enfant dans les productions de groupes nominaux avec forme finale et forme de transition pourrait être associée au nom lui-même, qui est différent entre G44 (« minou »)

et G45 (« vache ») mais identique entre G45 et G46. L'observation de la troisième séquence présentera cependant le même phénomène d'alternance devant un même nom-type.

En G85, l'enfant produit une construction présentative en « il y a » où le présentatif et l'article apparaissent sous forme finale (G85 : il y a la moto). En A87, l'adulte ratifie cette construction en la répétant. Puis en G86, l'enfant reprend la même construction, avec les mêmes éléments, mais le présentatif apparaît cette fois-ci sous forme de transition (G86 : [la] la moto). Cela illustre directement le tâtonnement de l'enfant soit sur la forme du présentatif, soit sur la construction syntaxique, d'autant qu'il produit de nouveau ce présentatif sous forme finale en G87 (G87 : i(l) ya la voiture), sans que l'adulte ne l'ait reformulé après G86, et en G88 après une reprise de l'adulte (G88 : i(l) y a la route). Nous pouvons noter dans cet échange que si parfois l'adulte répète simplement la production de l'enfant (A87 : ah oui il y a la moto), il allonge également parfois cette dernière notamment en A89 avec l'ajout d'un adverbe locatif devant le présentatif (A89 : là dehors il y a les voitures) et en A90 avec l'ajout d'un groupe prépositionnel locatif (A90 : sur la route il y a les voitures).

Dans la troisième séquence, l'enfant produit de nouveau une construction présentative avec les deux éléments morphologiques sous forme finale (G115 : il y a des cartes). L'adulte répète en A116 et juxtapose une autre construction présentative faisant intervenir les mêmes éléments linguistiques, mais un peu plus longue (A116 : oui i(l) y a des cartes . il y en a plein des cartes). L'enfant reprend alors uniquement le groupe nominal avec l'article toujours sous forme finale, en G116 mais également en G117, comme une succession de désignations (G116 : des cartes, G117 : des cartes . des cartes). L'adulte confirme cette production de groupe nominal par l'enfant en A118 en le répétant (A118 : des cartes oui). En G118, nous pouvons identifier un double tâtonnement chez l'enfant, à la fois sur la forme du présentatif et sur celle de l'article : dans le même énoncé, l'enfant produit successivement deux constructions présentatives, avec les mêmes éléments mais la première contient une forme de transition pour le présentatif et pour l'article puis la deuxième contient une forme finale pour chacun (G118 : [la] [e] cartes . i(l) y a des cartes). Il est impossible ici d'invoquer le rôle du lexique puisqu'il s'agit du même nom.

Cet extrait met en évidence que l'acquisition des articles et des présentatifs n'est pas stabilisée dans ce corpus puisque les formes finales alternent avec des formes de transition.

L'observation de ces séquences illustrent l'influence qu'il peut y avoir entre les productions de groupes nominaux et verbaux chez l'enfant. Ainsi, non seulement une influence de la syntaxe ou du lexique est possible mais également une influence des tâtonnements sur les autres aspects morphologiques. Les reprises de l'adulte semblent ainsi porter à la fois sur ces différents aspects.

### **11.2.2.3. Production de formes finales devant les noms : contextes appropriés et non-appropriés**

Dans ce corpus 7, Gaëtan est dans la troisième période du développement des articles (avec une majorité de formes finales, suivies des formes de transition et des omissions) et dans la période 2-2 de celui des clitiques sujets (avec une majorité de formes de transition suivie des formes finales et des omissions). Ainsi, il produit principalement des groupes nominaux et verbaux avec différentes formes de transition et des formes finales. Nous avons alors relevé des extraits où la forme utilisée par l'enfant devant un nom, qui peut être une forme finale dans certains contextes, n'est pas appropriée dans d'autres et est alors considérée comme une forme de transition. Il semblerait alors que l'enfant, de la même façon qu'il produit des formes de transition identiques dans des contextes différents, fasse de même avec les formes finales, comme dans l'extrait ci-dessous.

C7, Gaëtan, (1 ;8 ;24) :

- G54 et les poules
- A56 i(l) y a les poules
- G55 [le] {= F, le} coq
- A57 le coq
- G56 [le] {= F, le} coq
- A58 oui le coq dans la cage
- G57 [la] {= /la, F, le/} [kak] {= /cage, coq/}
- A59 hum . oh et regarde là/
- G58 les [pusEt] {= poussins}
- A60 les poussins oui

Au début de cette séquence, l'enfant produit un groupe nominal composé d'un article sous forme finale et d'un nom (G54 : et les poules). Le référent désigné sur l'image du livre étant multiple, la forme de l'article est appropriée. L'adulte reformule la production de l'enfant en insérant ce groupe nominal dans une construction présentative et ratifie alors l'utilisation de l'article défini pluriel (A56 : i(l) y a les poules). Puis, l'enfant désigne un autre référent, unique, et produit le même élément devant le nom, qui est alors considéré comme



une forme de transition (G55 : [le] coq). Nous pouvons nous demander si cette forme correspond à celle utilisée en G54 ou s'il s'agit d'une forme de transition que l'enfant utilise dans ce contexte et qui se trouve être homophone à la forme finale de l'article défini pluriel. Le fait est que les deux propositions sont formellement identiques.

En A57, la reprise de l'adulte porte sur le tâtonnement morphologique de l'enfant et consiste en une répétition de ce groupe nominal avec l'article approprié, sans proposer de contexte syntaxique plus élaboré (A57 : le coq). L'enfant produit alors de nouveau le même groupe nominal avec la même forme de transition (G56 : [le] coq). En A58, l'adulte reprend de nouveau le même groupe nominal mais en propose une expansion en ajoutant un groupe prépositionnel locatif à la suite (A58 : oui le coq dans la cage). Il se peut que cette reformulation de l'adulte en A58 ait pour but de préciser le référent désigné en le localisant sur l'image. Dans la mesure où l'enfant désigne successivement des référents multiples et uniques, nous pouvons supposer qu'il tâtonne sur l'élément à utiliser devant les noms correspondants.

Suite à cette reformulation de l'adulte, l'enfant produit ensuite une forme de transition suivie d'une suite de sons pouvant être un amalgame entre « coq » et « cage », qui illustre ses tâtonnements sur la construction de ce groupe nominal (G57 : [la] [kak]). L'adulte ne reprend pas cette production et attire l'attention de l'enfant sur un autre référent (A59 : hum . oh et regarde là/). L'enfant produit alors de nouveau la forme [le] devant un nom mais qui, dans le contexte en question, est appropriée puisque correspondant à la désignation d'un référent multiple, elle est donc considérée comme forme finale (G58 : les [pusEt]). L'adulte reprend de nouveau uniquement ce groupe nominal et confirme ainsi l'utilisation de l'article défini pluriel, tout en répondant aux tâtonnements de l'enfant sur le lexique (A60 : les poussins oui).

Dans cet échange, l'enfant semble tâtonner sur le contexte d'utilisation de cette forme [le]. Face à cela, l'adulte centre ses reprises directement sur ces tâtonnements morphologiques, et reformule alors avec une syntaxe presque identique.

Dans ce corpus 7, Gaëtan produit toujours majoritairement des dénominations mais entre progressivement dans la description des actions avec la production de constructions simples. Par rapport au corpus 3, ses configurations de groupes nominaux et verbaux ont évolué. Gaëtan produit ainsi plus souvent différentes formes devant un même type de noms ou de verbes, ou la même forme dans divers contextes. Les productions de noms ou de verbes seuls sont beaucoup moins nombreuses que dans le corpus 3. L'enfant progresse alors sur deux niveaux : morphologique mais également syntaxique, qui implique des tâtonnements sur

les éléments morphologiques nécessaires à la production de constructions simples. Face à cela, les modalités interactionnelles de l'adulte sont les mêmes que dans le corpus 3, avec une focalisation sur les éléments morphologiques sur lesquels l'enfant tâtonne. Néanmoins, l'adulte propose également plus souvent des reformulations qui allongent l'énoncé de l'enfant. Gaëtan tâtonne beaucoup dans ce corpus dans le contexte de reprises immédiates.

### **11.2.3. Corpus 11 : premiers essais de constructions complexes et réorganisation des éléments produits devant les noms et les verbes**

Nous avons observé dans le corpus 11, dans nos observations de l'évolution des reprises de l'enfant (section 11.1), une réorganisation des configurations des groupes nominaux et verbaux, avec plus de reprises immédiates, plus de tâtonnements en omission pour les groupes verbaux mais également un peu pour les groupes nominaux. Le développement des articles en est alors dans la période 3 et celui des clitiques dans une période transitoire entre les périodes 2 et 3. Des observations du déroulement des échanges devraient permettre de mieux identifier la façon dont l'enfant progresse dans ce corpus et d'expliquer cet apparent retour en arrière dans le développement des articles et des clitiques sujets et dans les appuis immédiats sur les verbalisations de l'adulte, en observant notamment l'évolution de la structuration du langage de l'enfant.

#### **11.2.3.1. Des constructions simples plus longues : influence sur la production de formes de transition et de formes finales devant les noms et les verbes**

Entre les corpus 7 et 11, Gaëtan a progressé de façon importante au niveau syntaxique. Il ne produit plus simplement des dénominations des objets ou des personnages qu'il voit sur les illustrations mais propose le plus souvent des descriptions d'actions à l'aide de constructions simples. L'adulte en propose également beaucoup plus et ses questions portent plus souvent sur ce que font les personnages que sur ce qui est représenté sur l'image. Gaëtan est alors dans la dernière période du développement des articles et dans la transition vers cette dernière pour les clitiques sujets.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

- A14 tu veux danser\ .. < alors qu'est-ce-  
G13 le bébé [l] {= F, il} est d- > le bébé [l] {= F, il} est dans la maison
- A15 oui il est dans sa cabane/ . et qu'est-ce qu'i(l) fait le bébé\  
G14 bah [le] {= il} dort
- A16 là/ non i(l) dort pas qu'est-ce qu'i(l) fait là regarde/  
G15 euh
- A17 i(l) pleure/ . hein i(l) pleure le bébé là/ . et celui-là qu'est-ce qu'i(l) fait\  
G16 i(l)- .
- A18 qu'est-ce qu'i(l) fait le bébé là\  
G17 i(l) dort
- A19 i(l) dort et regarde qu'est-ce qu'i(l) tient dans ses mains\ . hein/ . {l'enfant se lève} tu vas chercher quoi  
Gaëtan\

Dans cette séquence, Gaëtan propose une description de ce que fait le personnage sur l'illustration avant même que l'adulte ne le sollicite. Il produit alors une construction simple avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet dans lequel l'article apparaît sous forme finale, comme dans le groupe prépositionnel complément, mais où le verbe est précédé d'une forme de transition (G13 : le bébé [l] est dans la maison). Face à cette construction syntaxique assez longue, nous pourrions faire l'hypothèse que la production d'une forme de transition et non d'une forme finale devant le verbe puisse être liée à la longueur de l'énoncé, mais également au fait que les articles apparaissent sous forme finale. L'enfant ne serait alors pas encore capable de produire tous les éléments morphologiques sous forme finale dans de telles constructions. Nous verrons que le même phénomène se retrouve dans d'autres extraits du corpus 11, mais nous allons d'abord nous concentrer sur l'évolution de cette production de forme de transition dans l'interaction immédiate avec l'adulte, à ce moment du développement où l'enfant produit presque autant de formes de transition que de formes finales devant les verbes.

En A15, l'adulte reformule la construction de l'enfant en simplifiant la syntaxe : il ne produit pas le groupe nominal sujet disloqué ; il propose en outre un lexique plus adapté (A15 : oui il est dans sa cabane [...]). Il semble alors que sa reprise porte ici plus sur le clitique sujet et le lexique que la syntaxe. Puis, il interroge l'enfant sur ce que fait ce personnage (A15 : [...] et qu'est-ce qu'i(l) fait le bébé). L'enfant répond par une construction simple courte où la forme verbale est de nouveau précédée par une forme de transition (G14 : bah [le] dort). Nous pouvons nous demander si cette forme de transition [le] est une forme différente de celle de G13 ou s'il s'agit en fait de la forme de transition de G13 associée à la forme verbale « est » qui la suit, nous aurions alors affaire à un problème de segmentation. Cette production illustre que l'enfant produit également des formes de transition devant les verbes dans des constructions courtes, mais cela n'est pas incompatible avec l'hypothèse

présentée ci-dessus sur l'influence de la longueur de l'énoncé sur la production d'éléments devant les noms et les verbes, la production de formes de transition dans cette période de concurrence avec les formes finales pouvant trouver diverses explications. L'adulte reprend la production de l'enfant avec une tournure négative (A16 : là/ non i(l) dort pas [...]) en lui proposant alors le clitique sujet approprié, puis il interroge de nouveau l'enfant qui n'a pas donné la réponse attendue.

Face à l'hésitation de l'enfant (G15 : euh), l'adulte (A17) propose une réponse dans une construction simple courte qu'il juxtapose avec la même construction mais allongée avec une dislocation à droite du groupe nominal sujet (A17 : i(l) pleure i(l) pleure le bébé là [...]), puis de nouveau il interroge l'enfant. L'enfant répond alors avec une forme qui peut être considérée comme une forme finale, qui correspond directement à celle proposée par l'adulte (G16 : il- .) mais il s'arrête après cette production comme le montre la pause (.). Nous pourrions penser que l'enfant est confronté ici à un problème de lexique qui provoque un temps de réflexion. Or, la réponse attendue par l'adulte correspond à l'action que l'enfant a décrite en G14. Il semble alors que cette interruption puisse traduire un tâtonnement de l'enfant sur la forme qu'il vient de produire, qui doit précéder le verbe, d'autant que ce dernier était précédé d'une forme de transition en G14. En G17, après une nouvelle sollicitation de l'adulte où il produit le clitique sujet attendu (A18 : qu'est-ce qu'i(l) fait le bébé là\), l'enfant finit par produire la forme finale suivie de la forme verbale appropriée (G17 : i(l) dort).

Ainsi, entre G14 et G17, après plusieurs propositions de l'adulte, l'enfant finit par produire la forme appropriée du clitique sujet suivie d'un verbe. L'adulte reformule alors simplement cette construction simple et ratifie ainsi la forme utilisée devant le verbe, sans ajouter d'informations supplémentaires (A19 : i(l) dort [...]).

Cette production de la forme appropriée du clitique sujet de troisième personne se retrouve par la suite dans le corpus 11, avec la même forme verbale. Bien que l'adulte utilise la forme plurielle du clitique sujet masculin de troisième personne, la forme orale reste la même qu'au singulier. La production de l'enfant peut alors être liée à une reprise immédiate de ce clitique sujet produit par l'adulte.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

A34 ça y est t(u) as réussi/ voilà/ . alors qu'est-ce qu'i(l)s font là la maman et le bébé\ .

G32 bah i(l) dort

A35 i(l) dort/ . non i(l)s < font-

A partir de la construction produite par Gaëtan en G13 (G13 : le bébé [l] est d- > le bébé [l] est dans la maison), nous avons posé l'hypothèse d'une influence possible de la longueur de la construction syntaxique ou de la production de formes finales devant les noms sur la production de l'élément devant le verbe qui apparaît sous forme de transition. L'extrait suivant illustre que cette influence peut également se retrouver dans l'autre sens :

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24):

G47 regar(de) .. bébé il est là  
A50 oui il est là lé bébé .. et toi tu es allé où/ . tu es allé en vacances/ . hein/ .

Dans cet échange, Gaëtan produit le même type de construction qu'en G13, avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet. Néanmoins, il ne produit aucun élément devant le nom et produit une forme finale devant la forme verbale. Nous pouvons alors supposer ici une influence de la production d'une forme finale devant le verbe ou de la construction syntaxique sur la production d'un groupe nominal avec omission + nom.

L'influence de tâtonnements liés à l'appropriation des articles et des clitiques sujets et à la construction syntaxique, identifiée dans le corpus 3 sur des énoncés plus courts (G52 : eh eh la vache . veux vache) semble se retrouver également à ce moment du développement des articles et des clitiques sujets.

### **11.2.3.2. Une avancée au niveau syntaxique, un retour en arrière dans la distribution des omissions, formes de transition et formes finales en reprise immédiate**

Même si l'enfant a encore besoin des sollicitations de l'adulte pour décrire les actions des personnages, la narration des histoires se met en place progressivement, bien que l'adulte ne propose pas encore de lecture du texte. Cette avancée au niveau syntaxique n'est pas sans conséquence sur les configurations des groupes nominaux ou verbaux (avec omission, forme de transition ou forme finale), elle pourrait expliquer en partie cette perception de retour en arrière dans le développement des clitiques sujets et des articles.

Ainsi, nous avons vu dans nos observations sur la distribution des configurations des groupes nominaux produits par l'enfant que ceux avec omission étaient plus nombreux dans les contextes d'introduction en C11 par rapport à C7, après avoir été plus nombreux en C7 dans les autres contextes par rapport à C3. Pour les groupes verbaux, ceux avec omission sont

plus nombreux en C11 dans tous les contextes sauf dans celui d'introduction, alors qu'ils avaient presque disparu en C7. Cet apparent retour en arrière dans le développement des articles et des clitiques sujets se retrouve dans l'analyse fine des corpus.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

A41 i(l)s jouent au ballon/ .. et lui regarde avec quoi i(l) joue/ .

G39 camion

A42 avec un camion\ . i(l) joue avec un camion\ ...

G40 là [2] {= F, un} . chien

A43 oui ça c'est un chien aussi i(l) joue avec un chien\ .. tu le fais à l'envers\

Dans cet échange, l'enfant introduit deux noms, une fois un nom seul (G39 : camion) et l'autre fois précédé d'une forme de transition (G40 : là [2] . chien). Dans le cas présent, il n'est pas possible d'associer ces tâtonnements à une influence directe des tâtonnements au niveau des verbes ou de la syntaxe puisque l'enfant ne produit que des groupes nominaux isolés et fait alors de la désignation. Ces productions peuvent néanmoins s'expliquer par la réorganisation des éléments devant les noms chez l'enfant, qui, elle, peut être liée à différents facteurs. Dans les deux cas, l'adulte répond à l'enfant en intégrant son groupe nominal dans une construction complète. Au vu des capacités de l'enfant au niveau syntaxique, la reprise de l'adulte porte alors ici sur deux plans, à la fois morphologique car il produit l'article approprié en reprenant le groupe nominal dans une structure courte, puis syntaxique car il intègre ensuite cet élément dans une construction simple complète (A42 : avec un camion\ . il joue avec un camion\, A43 : oui ça c'est un chien aussi i(l) joue avec un chien).

Cet extrait illustre la façon dont l'adulte s'ajuste d'une part aux tâtonnements de l'enfant mais d'autre part à son niveau général de développement langagier. Il propose ainsi ici des reformulations de constructions simples qui contiennent le groupe nominal de l'enfant alors que nous avons vu dans le corpus 3 que les désignations de l'enfant étaient reprises le plus souvent dans des constructions présentatives.

L'ensemble des séquences suivantes illustrent les différents tâtonnements de l'enfant sur la configuration des groupes verbaux, notamment en reprise immédiate, et les réponses de l'adulte.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

- A93 tu es sûr/ regarde là\ moi je crois . on dirait bien un mouton/  
G87 mais non .. on va les chercher
- A94 on va les chercher oui .. alors . où est-ce qu'i(l)s pourraient être les moutons\ . han est-ce qu'i(l)s sont dans le train\ ..  
G88 bah non
- A95 bah non  
G89 sont dans l'avion/
- A96 i(l)s sont dans l'avion les moutons/ . tu crois/ . et i(l)s vont où dans l'avion\  
G90 bah non . sont allés là/
- A97 est-ce qu'i(l)s sont allés là\

En G87, l'enfant parvient à produire un clitique sujet sous forme finale (G87 : [...] on va les chercher), après que l'adulte l'ait proposé (A93 : on dirait bien un mouton). En A94, l'adulte répète exactement la construction simple de l'enfant et ratifie ainsi son utilisation des clitiques sujet et objet, puis il l'interroge à l'aide d'une construction impliquant l'utilisation de « ils » et de « sont » (A94 : [...] est-ce qu'i(l)s sont dans le train\). En G89, l'enfant produit la forme verbale « sont » mais pas le clitique sujet (G89 : sont dans l'avion). C'est également le cas en G90 (G90 : [...] sont allés là) alors que l'adulte vient de proposer deux fois la forme appropriée du clitique sujet, une première fois en allongeant la construction de l'enfant (A96 : i(l)s sont dans l'avion les moutons [...]), et une seconde en interrogeant l'enfant (A96 : [...] et i(l)s vont où dans l'avion).

Le même type de production chez l'enfant se repère en G96 et G122 alors que l'adulte a proposé juste avant des exemples de la forme appropriée du clitique.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

- A102 c'est Minnie .. alors est-ce que les moutons i(l)s sont avec les nounours\ . on regarde/  
G96 bah non sont cachés
- A128 i(l) prépare sa valise\ . i(l) met son écharpe/ . dans la valise\ . ses chaussettes/ . pa(r)ce qu'i(l) va aller voir son cousin\  
G122 va aller voir [le] {= F, le} [puse~/] {= cousin}
- A129 oui i(l) va voir son cousin\ . et qu'est-ce qu'i(l) prend pour aller voir son cousin/ regarde/ . c'est quoi ça/

Dans ces extraits, Gaëtan produit des constructions syntaxiques bien formées, complètes, composées de plus de trois éléments. Cette évolution au niveau syntaxique est concomitante à des retours en arrière dans le développement des articles et des clitiques sujets chez l'enfant, nous laissant alors penser à une influence entre ces différents niveaux de développement. Face à ce retour en arrière au niveau morphologique mais à cette avancée au niveau syntaxique, l'adulte propose des reformulations avec les éléments morphologiques appropriés mais sans allonger les constructions syntaxiques de l'enfant.

L'énoncé de l'enfant en G160 illustre que l'enfant tâtonne également sur la forme à utiliser devant les verbes, entre forme de transition et forme finale.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

G160 [i] {= F, il} est où- il est où le bateau/  
A166 le bateau/ il est là regarde\

Enfin les deux séquences suivantes mettent en évidence des tâtonnements chez l'enfant sur la forme finale à utiliser selon les contextes.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

G71 (re)gar(de) la pomme .regar(de) la pomme .regar(de) la pomme  
A78 han . c'est une pomme\  
G72 bah . [i] {= F, tu} la manges  
A79 je la mange tu veux/ . merci {l'adulte fait semblant de manger la pomme} hum elle est bonne hein\  
  
G115 tiens  
A122 merci Gaëtan . < c'est pour la manger/ {l'enfant redonne la pomme à l'adulte}  
G116 tu la- > la manges/  
A123 je la mange/ {l'adulte mange la pomme} hum c'est bon . hum hum c'est très bon

En G72, l'enfant demande à l'adulte de manger une pomme imaginaire. Il utilise alors devant le verbe une forme de transition qui pourrait cependant être considérée comme une forme finale dans le contexte de désignation de troisième personne singulier mais qui ici n'est pas appropriée (G72 : bah [i] la mange). Puis un peu plus loin dans le corpus, l'enfant fait la même demande à l'adulte mais il utilise cette fois-ci la forme finale appropriée pour désigner de la deuxième personne du singulier (G116 : tu la- la manges). Cette production illustre d'une part que l'enfant parvient à produire une forme finale du clitique sujet mais en outre, qu'il maîtrise le fonctionnement de l'alternance entre première et deuxième personne. Cet extrait pose alors également la question du rôle des reprises immédiates dans l'appropriation de ce fonctionnement, qui impliquent un changement de clitique sujet. Cela suggère une influence également plus globale du dialogue entre l'adulte et l'enfant sur la mise en fonctionnements des clitiqes sujets, qui lui présente le fonctionnement discursif de ces éléments.



### 11.2.3.3. Ajustement de l'adulte aux tentatives de l'enfant : allongement syntaxique et morphologie appropriée

Face à ces configurations de groupes nominaux et verbaux, à la fois avec omission, forme de transition et forme finale, et à l'avancée de l'enfant dans la syntaxe, l'adulte adapte ses reprises. Alors qu'il proposait des reprises dans des constructions présentatives en C3 et également dans quelques constructions simples en C7, dans ce corpus 11, l'adulte répond aux tâtonnements morphologiques de l'enfant tout en proposant des constructions syntaxiques plus longues et/ou plus complexes. Il allonge ainsi les énoncés de l'enfant et propose le plus souvent des reprises qui contiennent à la fois les articles et clitiques sujets nécessaires et une syntaxe plus développée, comme dans les trois extraits suivants.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

- A28 ah i(l) y en a plus dans- ça c'est les piles mais c'est pas un livre ça . tu vois le sac il est vide  
G26 [al] {= F, il} est vide/  
A29 oui il est vide le sac\ . tu y arrives/ oui tu t'es- il est un petit peu près/ voilà\ .. alors là on avait vu\  
qu'est-ce qu'i(l)s faisaient les bébés\ i(l)s font dodo/ . là i(l) pleure/ . et après\ . là i(l) prend le bain/ .  
G27 oui  
A30 oui i(l) prend le bain/  
G28 [le] {= F, le} canard  
A31 et oui i(l) y a le canard\ dans le bain/ . et là qu'est-ce qu'i(l) fait le bébé et la maman/ . hein Gaëtan/  
qu'est-ce qu'i(l)s font là le bébé et la maman\ . juste là ... {l'enfant va voir à la cuisine et revient} oh  
bah qu'est-ce que t(u) as trouvé/  
G29 eh un puzzle  
A32 oui c'est un morceau du puzzle

Dans cette séquence, l'enfant produit deux types de constructions syntaxiques : simple (G26 : [al] est vide), ou groupe nominal isolé (G28 : [le] canard, G29 : eh un puzzle). L'adulte les reprend systématiquement en les intégrant dans des structures plus longues. Suite à la production de la construction simple de l'enfant en G26, il la répète en l'allongeant avec une dislocation à droite du groupe nominal sujet (A29 : oui il est vide le sac). Suite au premier groupe nominal isolé de l'enfant (G28), l'adulte combine son énoncé précédent (A30), qui décrit la même action que celle du personnage désigné par l'enfant, avec le groupe nominal produit par ce dernier, dans une construction présentative (A31 : et oui i(l) y a le canard\ dans le bain/). Enfin, suite au deuxième groupe nominal isolé de l'enfant (G29), l'adulte insère ce dernier dans une construction présentative (A32 : oui c'est un morceau de puzzle). Dans cette séquence, l'adulte allonge ainsi systématiquement les productions de l'enfant qui sont assez courtes, tout en lui apportant les éléments morphologiques appropriés.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

A68 et voilà .. et là qu'est-ce qu'i(l) fait le bébé\

G65 bah i(l) met son chapeau/ {pron = [sapo]}

A69 il a son chapeau oui et i(l) veut met(tre) ses chaussettes\ .. hum . et là regarde

Dans cet échange, après sollicitation de l'adulte, l'enfant produit une construction simple avec sujet + verbe + objet. Tous les éléments morphologiques apparaissent sous forme finale (G65 : bah i(l) met son [sapo]). L'adulte reprend alors cette construction et ratifie ainsi cette production puis il la coordonne avec une construction complexe composée d'un verbe suivie d'un verbe à l'infinitif (A69 : il a son chapeau oui et i(l) veut met(tre) ses chaussettes [...]). Nous verrons plus bas que l'adulte commence ainsi à proposer à l'enfant des constructions complexes.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

G144 les cochons/

A150 i(l)s sont où les cochons\

G145 i(l)s sont cachés/

A151 i(l)s sont cachés les cochons/

Dans cet échange, l'enfant désigne par un groupe nominal isolé, avec une forme finale de l'article défini pluriel devant le nom, des référents sur l'illustration (G144 : les cochons). En A150, l'adulte insère ce groupe nominal dans une construction simple qui interroge l'enfant, avec dislocation à droite de ce groupe nominal sujet (A150 : i(l)s sont où les cochons\). L'enfant répond à cette sollicitation avec une construction simple qui reprend la structure proposée par l'adulte, le clitique apparaît sous forme finale (G145 : i(l)s sont cachés/). L'adulte reprend alors cette construction et propose de nouveau une dislocation à droite du groupe nominal sujet (A151 : i(l)s sont cachés les cochons/). Il produit alors une construction qui réunit dans un même énoncé les deux productions séparées de l'enfant de G144 et G145.

Nous avons vu en 11.2.3.2. (deuxième extrait) que dans ce corpus 11, quand l'enfant produit une construction syntaxique bien formée mais qu'il ne produit pas les articles ou clitiques sujets nécessaires, ni de formes de transition à leur place, l'adulte reprend la même construction avec les éléments manquants. Nous constatons avec ces extraits que face à une construction où des formes de transition ou des formes finales apparaissent devant les noms et les verbes, l'adulte allonge ou complexifie la construction syntaxique. Il semble alors que

l'adulte ajuste ses reprises et reformulations aux différents niveaux de tâtonnements de l'enfant.

Ces ajustements ne semblent pas sans effet sur les productions de l'enfant, comme l'illustre l'extrait suivant, où l'adulte reprend systématiquement les productions de l'enfant dans des constructions plus longues.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

- G184 c'est [e] {= F, le} canard  
A190 ça c'est le canard oui . i(l) nage\  
G185 i(l) nage/  
A191 oui i(l) nage\  
G186 i(l) nage/  
A192 i(l) nage dans l'eau\  
G187 le canard i(l) nage dans l'eau  
A193 oui le canard i(l) nage dans l'eau\..

L'enfant produit en G184 une construction présentative avec une forme de transition devant le nom (G184 : c'est [e] canard). En A190, l'adulte reprend cette construction à l'identique et propose l'article approprié et il la juxtapose avec une construction simple courte composée d'un clitique sujet et d'un verbe décrivant l'action du personnage désigné par l'enfant (A190 : ça c'est le canard oui . i(l) nage\  
En G185, l'enfant répète cette deuxième construction proposée par l'adulte (G185 : i(l) nage/. Celui-ci la reprend et explicite le sujet avec une dislocation à droite du groupe nominal sujet, initialement proposé par l'enfant (A191 : oui i(l) nage\  
le canard). Une nouvelle fois, l'enfant reprend la construction simple clitique sujet + verbe (G186 : i(l) nage). En A192, l'adulte propose alors cette même construction allongée avec un groupe prépositionnel locatif (A192 : i(l) nage dans l'eau\  
L'enfant répond en produisant une construction qui reprend les trois éléments décrits par l'adulte : le canard, le fait de nager et le lieu de l'action. Il produit alors une construction simple avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet suivie d'un clitique sujet, d'une forme verbale et d'un groupe prépositionnel locatif. Tous les éléments morphologiques apparaissent sous forme finale, même l'article devant « canard » qui était pourtant initialement sous forme de transition. (G187 : le canard i(l) nage dans l'eau). Nous pouvons alors supposer que les différentes productions de l'adulte ont conduit ici l'enfant d'une part à produire une construction syntaxique élaborée et d'autre part les articles et les clitiques sujets sous forme finale. Cela pourrait alors constituer un contre-exemple pour l'argument de l'influence de la syntaxe. Néanmoins, cette construction résulte d'une co-construction avec l'adulte, les différents éléments ayant été ajoutés au fur et à mesure. L'enfant reprend les

différentes verbalisations de l'adulte et s'appuie sur ces dernières pour produire son énoncé. En outre, étant donné l'influence possible entre un certain nombre d'aspects dans la production des articles et des clitiques sujets, il nous paraît plus pertinent de considérer la syntaxe comme un des facteurs pouvant avoir une influence parmi d'autres, mais n'expliquant pas tous les tâtonnements de l'enfant de façon systématique.

Dans un des extraits du corpus 3, autour du nom « panier » (section 11.2.1.3), les reformulations de l'adulte dans des constructions présentatives conduisaient l'enfant à produire ces mêmes constructions, et à produire des formes de transition différentes. Dans ce corpus 11, l'intégration par l'adulte des productions de l'enfant dans des constructions plus longues semble avoir conduit l'enfant à produire une construction syntaxique longue et bien formée où l'ensemble des articles et des clitiques sujets apparaît sous forme finale. Il semble ainsi que les ajustements de l'adulte aux tâtonnements et productions de l'enfant le conduisent à avancer progressivement dans son développement langagier, tant au niveau de la syntaxe que des articles et des clitiques sujets, qui s'inscrivent directement dans cette dernière. Il est intéressant de constater ici que suite à cette production syntaxique de l'enfant en G187, parmi ses plus élaborées dans ce corpus, l'adulte répète la production de l'enfant sans la modifier (A193 : le canard i(l) nage dans l'eau).

#### 11.2.3.4. Effets différés des reprises de l'adulte sur les tâtonnements morphologiques de l'enfant

Les exemples ci-dessus illustrent la façon dont l'enfant répond directement aux productions de l'adulte, qui le font progresser dans ses essais, tant au niveau de la morphologie que de la syntaxe. Plusieurs extraits mettent également en évidence la portée des reformulations de l'adulte en différé, comme nous l'avons vu dans les deux premières séquences observées (entre A14-A19 et G47).

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

A29 oui il est vide le sac\ . tu y arrives/ oui tu t'es- il est un petit peu près/ voilà\ .. alors là on avait vu\ qu'est-ce qu'i(l)s faisaient les bébés\ i(l)s font dodo/ . là i(l) pleure/ . et après\ . là i(l) prend le bain/ .  
 G27 oui

A30 oui i(l) prend le bain/  
 G28 [le] {= F, le} canard

A31 et oui i(l) y a le canard\ dans le bain/ . et là qu'est-ce qu'i(l) fait le bébé et la maman/ . hein Gaëtan/ qu'est-ce qu'i(l)s font là le bébé et la maman\ . juste là ... {l'enfant va voir à la cuisine et revient} oh bah qu'est-ce que t(u) as trouvé/

[...]

- A36 oui qu'est-ce qu'il y a\  
 G34 **le canard il est dans l(e) bain**  
 A37 le canard il est dans le bain\ oui . il est dans le bain avec-  
 G35 bain [l] {= F, il} est- bain [l] {= F, il} est dans l'eau\  
 A38 il est dans l'eau oui hum c'est bien Gaëtan\ . han et là encore les bébés qu'est-ce qu'i(l)s font encore/

Nous avons observé ci-dessus (de A28 à A32, section 11.2.3.3.) que l'adulte proposait à l'enfant des constructions simples plus longues que celles qu'il produit. Nous avons également vu avec G187 (« le canard i(l) nage dans l'eau ») comment l'enfant s'appuyait sur les verbalisations de l'adulte dans l'interaction immédiate pour produire des constructions syntaxiques élaborées. Cet extrait met en évidence comment l'enfant parvient à le faire également en différé.

Ainsi, dans la première partie, les échanges entre l'enfant et l'adulte tournent autour d'un bain et d'un canard. Seul l'adulte en A31 propose une construction présentative qui contient les deux éléments, puis les interlocuteurs passent à un autre sujet. Puis, en G34, l'enfant propose à l'adulte, sans que celui-ci n'en ait reparlé, une construction simple qui intègre dans une même structure ces deux éléments, avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet et groupe prépositionnel complément, et dans laquelle tous les éléments morphologiques sont sous forme finale (G34 : le canard il est dans l(e) bain). L'adulte apporte alors une confirmation de sa production à l'enfant en répétant sa construction, puis il la reprend une seconde fois sans le groupe nominal sujet disloqué, en voulant la poursuivre (A37 : le canard il est dans le bain\ oui . il est dans le bain avec-). Il est alors interrompu par l'enfant qui tente de construire de lui-même la construction amorcée par l'adulte (G35 : bain [l] est- bain [l] est dans l'eau). Dans cette initiative, nous pouvons voir les nombreux tâtonnements de l'enfant :

- au niveau morphologique avec l'omission de l'article dans le groupe nominal sujet disloqué alors qu'il apparaît sous forme finale devant le même nom dans le tour de parole précédent de l'enfant, ou avec la forme de transition devant la forme verbale, également sous forme finale précédemment,

- au niveau de la syntaxe dans la mesure où la construction de l'enfant n'est pas cohérente.

Ainsi, sans appui direct sur l'adulte, l'enfant semble avoir encore des difficultés à produire des constructions simples élaborées avec les articles et les clitiques sujets sous forme finale. Face à cette tentative, l'adulte propose les éléments morphologiques appropriés et une organisation adéquate des éléments de la construction (A38 : il est dans l'eau oui hum [...]).

Cette séquence montre ainsi comment l'adulte s'appuie d'une part toujours sur les verbalisations de l'enfant pour proposer une construction (A37) et d'autre part adapte ses reprises aux tâtonnements de l'enfant (A38).

La séquence suivante met en évidence le même type d'observations : la façon dont les reprises de l'adulte s'ajustent aux productions de l'enfant, avec des constructions légèrement supérieures à ses capacités, sans apporter trop d'informations nouvelles, et en même temps la capacité de l'enfant à reprendre en différé les verbalisations de l'adulte.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

- G235 c'est la- c'est la musique . < **c'est p(i)ano**  
A242 c'est la mus- > c'est la musique/  
G236 **c'est p(i)ano**\  
A243 c'est le piano oui ..  
[...]  
G244 **c'est le p(i)ano**  
A251 c'est le piano ...  
G245 c'est mon doigt regarde  
A252 oui c'est ton doigt/ . et tu appuies sur le piano avec ton doigt/ .  
G246 mais non  
A253 oui . t(u) appuies sur le bleu/ .  
G247 **c'est le p(i)ano**/  
A254 oui c'est le piano\ ... han tu fais d(e) la belle musique dis donc  
G248 regarde  
A255 oui je vois ...  
G249 [**al**] {= F, **il**} **est beau** [**la**] {= F, **le**} **p(i)ano**  
A256 oui . il est beau le piano ..

Dans cette séquence, l'enfant produit à deux reprises une construction présentative contenant le nom « piano » devant lequel il omet l'article (G235, G236 : c'est piano). Après la seconde, en A243, l'adulte reformule la même construction syntaxique avec l'article approprié (A243 : c'est le piano oui). Plus tard dans l'échange, l'enfant parvient à produire ce groupe nominal avec une forme finale de l'article devant le nom, dans une construction présentative similaire, dans le cadre de reprises différées, sans que l'adulte ne l'ait reproposée juste avant (G244, G247 : c'est le piano). L'adulte répète alors dans les deux cas la construction et confirme cette production à l'enfant (A251, A254 : c'est le piano).

Puis, en G249, l'enfant intègre ce groupe nominal dans une construction simple où il produit des formes de transition en position des articles et des clitiques sujets, y compris devant le nom « piano » devant lequel que l'enfant produisait une forme finale dans la construction présentative. Nous pouvons ici envisager plusieurs explications pour cette production de formes de transition, notamment l'influence de la construction syntaxique qui est assez longue, avec une dislocation à gauche du groupe nominal sujet, et initiée par

l'enfant, ou encore l'influence entre la production des articles et des clitiques sujets dans le même énoncé. Face à cette production, l'adulte reprend la même construction avec les articles et clitiques sujets adéquats (A256 : oui . il est beau le piano).

Cet exemple illustre de nouveau la façon dont l'adulte s'ajuste aux productions de l'enfant, soit en proposant les articles et clitiques sujets nécessaires, soit en les confirmant lorsque l'enfant les produit sous forme finale, mais également les effets que peuvent avoir les productions de l'adulte sur celles de l'enfant, au niveau morphologique mais également syntaxique.

#### **11.2.3.5. Des verbalisations de constructions complexes chez l'adulte : impact sur la production de formes finales devant les noms et les verbes chez l'enfant**

Nous avons vu que dans ce corpus, Gaëtan a progressé au niveau syntaxique et produit maintenant le plus souvent des constructions simples, et que l'adulte reformule très souvent ses constructions en les allongeant. Il arrive également que l'adulte complexifie les constructions produites par l'enfant, plus souvent que dans le corpus 3, comme dans la séquence suivante :

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

G195 oh regarde mon pied  
A201 oui je vois ton pied\ . tu as mis tes chaussons/ .  
G196 bah non c'est Maman  
A202 ah c'est Maman qui t'as mis les chaussons oui ..

En A201, l'adulte répond à la remarque de l'enfant par une juxtaposition de deux constructions simples (A201 : je vois ton pied\ . tu as mis tes chaussons). Ce dernier répond par une construction présentative qui corrige le sujet de l'action évoquée par l'adulte (G196 : bah non c'est maman). En A202, l'adulte reprend alors cette construction présentative, qu'il combine avec une extraction en « qui » qui reprend sa seconde construction simple de A201. L'adulte propose ainsi à l'enfant une construction complexe construite à partir des constructions simples proposées jusque là (A202 : ah c'est maman qui t'as mis les chaussons oui).

Dans ce corpus, Gaëtan, qui produit une majorité de formes finales devant les noms et un nombre quasi équivalent de formes de transition et de formes finales devant les verbes, commence à faire des essais de productions de ces constructions syntaxiques, et cela n'est pas toujours sans effet sur les autres aspects langagiers.

C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

- A158 c'est quoi que tu cherches\  
G153 bah lapin
- A159 c'est le petit lapin/  
G154 [te] {= F, /il, qui/} monte
- A160 i(l) monte à l'échelle\  
G155 à l'échelle/
- A161 oui à l'échelle\.. i(l) va voir l'écureuil\  
. mais l'écureuil est en train de passer le balai/  
. tu vois le balai là/  
. alors l'écureuil peut pas aller jouer dehors/  
. < alors-  
G156 [apezuel2]- {= ?} pas aller dehors/
- A162 non i(l) peut pas aller dehors/ alors qu'est-ce qu'i(l) fait le lapin\  
regarde attends on a passé une page\  
on regarde/

Dans cette séquence, Gaëtan produit en G153 un nom isolé, sans article, qui répond à une question de l'adulte (G153 : bah lapin). En A159, l'adulte le réinsère dans une construction présentative (A159 : c'est le petit lapin). En G154, on constate que l'enfant poursuit sa production de G153 avec probablement une tentative de construction complexe en « qui » (G154 : [te] monte). Ce tâtonnement pourrait expliquer l'absence d'élément devant le nom en G153. L'adulte reformule cette production dans une construction simple qui reprend les articles et clitiques sujets nécessaires et qui ajoute un élément de description (A160 : i(l) monte à l'échelle). L'enfant répète alors ce nouveau groupe nominal en produisant une forme finale devant le nom (G155 : à l'échelle). En A161, l'adulte confirme cette production en la répétant (A161 : oui à l'échelle [...]), puis il poursuit la narration de l'histoire en produisant notamment deux constructions complexes, une avec « de » suivi d'un verbe à l'infinitif et l'autre qui enchaine un verbe suivi de deux verbes à l'infinitif (A161 : [...] mais l'écureuil est en train de passer le balai [...] alors l'écureuil peut pas aller jouer dehors). Ces propositions dépassent de loin les capacités de l'enfant qui tente de reprendre la seconde en G156 et produit alors une suite de sons difficilement interprétable suivie d'un verbe à l'infinitif et d'un adverbe, sans élément pré-verbal (G156 : [...] pas aller dehors). L'adulte reformule en simplifiant sa construction complexe de départ en ne proposant qu'un seul verbe à l'infinitif, qui correspond à celui produit par l'enfant (A162 : i(l) peut pas aller dehors).

Alors que dans cet extrait, c'est la morphologie qui semble être affectée par les tâtonnements syntaxiques, dans d'autres cas, c'est le lexique :



C11, Gaëtan, (1 ;10 ;24) :

A229 là i(l) y a la poupée\ toujours oui\ devant sa maison/ .

G223 i(l) y a le [nuRut] {= nounours }

A230 oui i(l) y a le nounours

G224 i(l) y a le [nauuRt] {= nounours ?} [te] {= F, qui ?} monte\

En G223, l'enfant produit une construction présentative avec le présentatif et l'article sous forme finale. En revanche, le nom n'a pas une forme standard, alors qu'il s'agit d'un nom bien connu de l'enfant (G223 : i(l) y a le [nuRut]). L'adulte reformule donc la même construction et propose à l'enfant la forme appropriée du nom (A230 : i(l) y a le nounours). L'enfant poursuit son idée en reprenant sa construction de G223, en changeant toutefois la forme du nom qui reste non-conventionnelle et en poursuivant avec un essai de construction complexe dans laquelle il tâtonne sur la forme du « qui » (G224 : i(l) y a le [nauuRt] [te] monte). Cette tentative pourrait expliquer les tâtonnements sur le lexique dans ces deux énoncés dont le premier semble être une amorce du second.

Ces observations dans le corpus 11 illustrent la façon dont les développements des différents niveaux langagiers s'inter-influencent, et notamment aux niveaux syntaxique et morphologique. Dans les observations de l'évolution de la distribution des configurations des groupes nominaux et verbaux, nous avons vu que ce corpus 11 laissait apparaître une réorganisation des éléments pré-nominaux et pré-verbaux. Nous voyons ici que cette dernière est conjointe à un certain nombre de tâtonnements et d'avancées au niveau de la syntaxe et nous pouvons alors supposer une influence de cet aspect sur le développement des articles et des clitiques sujets, sans toutefois tout expliquer de cette manière. Les reprises de l'adulte dans ce corpus portent à la fois sur la morphologie et sur la syntaxe, mais sont toujours ajustées aux productions de l'enfant. Ainsi, trois types de reprises peuvent être identifiés :

- celles centrées sur les éléments morphologiques : l'adulte ratifie la construction syntaxique de l'enfant et propose les éléments morphologiques appropriés ;

- celles centrées sur la syntaxe et qui se trouvent principalement quand l'enfant produit les articles et les clitiques sujets sous forme finale : l'adulte ratifie l'utilisation de ces éléments en les reprenant mais il allonge ou parfois complexifie la construction de l'enfant ;

- celles centrées sur les deux aspects (parfois également lexicaux) à la fois : l'adulte propose les éléments morphologiques sur lesquels l'enfant tâtonne et propose une construction syntaxique plus élaborée.

Nous pouvons constater que l'adulte reprend le plus souvent les verbalisations de l'enfant, même si elles sont conformes à la langue. Donc même si elles ne font que ratifier les productions de l'enfant, les reprises de l'adulte portent en fait à chaque fois sur les différents aspects langagiers et sont donc adaptées au niveau et aux tâtonnements de l'enfant.

Les échanges dans ce corpus illustrent également le fonctionnement de l'interaction entre l'enfant et l'adulte, et notamment au niveau des tâtonnements qui trouvent réponse dans l'interaction immédiate, comme dans les corpus précédents.

Le fait que l'enfant commence à parvenir à reprendre des structures proposées par l'adulte en différé, ou encore qu'il parvienne à s'appuyer, en immédiat et en différé sur les productions de l'adulte pour produire des constructions syntaxiques plus élaborées, avec les articles et les clitiques sujets sous forme finale, nous indique qu'il progresse dans l'appropriation de ces éléments.

#### **11.2.4. Corpus 16 : entrée de l'enfant dans la narration dans la dernière période du développement des articles et des clitiques sujets**

##### **11.2.4.1. Allongement des constructions syntaxiques chez l'adulte et chez l'enfant**

Dans le corpus 16, l'enfant et l'adulte sont entrés dans la narration. L'enfant initie plus souvent la description des actions des personnages. Il ne propose toutefois pas de narration continue. Il produit ainsi plus de constructions simples et le nombre de constructions présentatives diminue. En revanche, l'adulte lui propose des narrations plus continues que celles du corpus 11, il raconte l'histoire, parfois lit le texte, parfois les deux en même temps. Néanmoins, lorsque l'adulte lit le texte, l'enfant n'intervient que peu, malgré les pauses de l'adulte, laissant alors supposer que le texte reste d'un niveau un peu trop supérieur à celui de l'enfant, ou que l'adulte va trop vite.

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- A38    alors regarde là Petit Ours Brun qu'est-ce qu'(i)l fait\ . i(l) met son maillot de bain\ .. pour aller dans la piscine  
G38    hum
- A39    et là Petit Ours Brun prend une douche\ . c'est un peu froid alors il se dépêche/ . \* sous la douche .. ah Petit Ours Brun descend dans le petit bassin . l'eau est tiède alors ça le réchauffe .. parce qu'il avait un peu froid Petit Ours Brun\ .. Petit Ours Brun joue dans l'eau\ . et il éclabousse papa alors ça le fait rire/ . regarde tu vois Petit Ours Brun qu'est ce qu'(i)l fait/ avec le ballon/  
G39    là c'est un ballon

- A40 oui là c'est un ballon\ Petit Ours Brun il a lancé le ballon dans l'eau\ .. et tu vois ça fait plein de gouttes d'eau partout\  
 G40 bah t=Ours Brun il est dans l'eau hein/  
 A41 ah bah oui  
 G41 bah [l] {=F, il} est dans l'eau le ballon  
 A42 oui Petit Ours Brun il est dans l'eau le ballon/ il est dans l'eau/ . et là Petit Ours Brun i(l) nage\ mais papa il le tient quand même\ . tu vois il essaie de nager  
 G42 là i- i- il a t- il a les pieds <tout mouillés hein  
 A43 oui> ah bah oui il a les pieds tout mouillés/ il est dans l'eau Petit Ours Brun\  
 G43 [sela] {= F, il a ?} pieds tout mouillés hein/  
 A44 hum

Cette séquence montre le peu de réactions de l'enfant après une lecture du texte du livre par l'adulte en A38 et en A39 (G38 : hum, G39 : là c'est un ballon). Dans ce dernier tour de parole, l'adulte fait plusieurs fois des pauses assez longues mais cela n'entraîne pas d'interventions de la part de l'enfant.

En revanche, l'enfant revient parfois sur un élément proposé par l'adulte, comme en G39 où il désigne un des éléments mentionnés par l'adulte lors de sa lecture (G39 : là c'est un ballon). Cette réaction de l'enfant montre qu'il n'est pas encore capable de raconter une histoire, de produire un enchaînement de descriptions d'action. Une fois que l'enfant a proposé une construction à l'adulte pendant la lecture, ce dernier se focalise dessus et s'ensuit souvent un échange avec un certain nombre de reprises immédiates où l'adulte et l'enfant racontent ce qu'il se passe sur la page en question, comme c'est le cas ici.

Après que l'enfant ait proposé une construction présentative en G39 dans laquelle les éléments morphologiques apparaissent sous forme finale (G39 : là c'est un ballon), l'adulte reprend cette dernière et la poursuit en insérant le groupe nominal utilisé dans une construction simple avec dislocation à droite du groupe nominal sujet et avec deux constituants après le verbe, qui répond à la question qu'il a posé à l'enfant en A39 (A40 : oui là c'est un ballon\ Petit Ours Brun il a lancé le ballon dans l'eau [...]). En G41, l'enfant produit une construction simple, basée sur le même modèle que celle proposée par l'adulte, où il reprend le sujet en dislocation à gauche, suivi d'une forme finale, de la forme verbale et d'un groupe prépositionnel locatif où l'article apparaît également sous forme finale (G40 : bah t=Ours Brun il est dans l'eau hein). En A41, l'adulte ne fait qu'acquiescer cette proposition. L'enfant poursuit alors de nouveau avec une construction simple avec dislocation du groupe nominal sujet mais cette fois-ci à droite. La forme verbale est alors précédée d'une forme de transition (G41 : bah [l] est dans l'eau le ballon). Cette alternance entre forme finale et forme de transition devant le verbe illustre que l'enfant tâtonne sur la forme de l'élément à utiliser devant les verbes. En A42, l'adulte reprend alors successivement les deux constructions proposées par l'enfant, lui proposant ainsi un modèle de juxtaposition de constructions

simples. Il ne répond toutefois pas à la tentative de l'enfant de dislocation à droite du sujet dans la mesure où il lui propose une dislocation à gauche, mais il répond à son tâtonnement morphologique (A42 : oui Petit Ours Brun il est dans l'eau le ballon/ il est dans l'eau/ [...]).

Après une courte pause, l'adulte poursuit la narration de l'histoire mais sans reprendre la lecture du texte. Il propose alors à l'enfant deux constructions simples coordonnées par un « mais » suivies d'une construction complexe composée de « de » suivi d'un verbe à l'infinitif (A42 : [...] et là Petit Ours Brun i(l) nage\ mais papa il le tient quand même\ . tu vois il essaie de nager). L'enfant participe à cette narration alors qu'il n'avait pas réagi à la lecture du texte. En G42, il tente de produire une construction simple en évoquant une idée qui n'a pas été proposée par l'adulte. Il semble hésiter soit sur la forme du clitique, soit sur ce qui suit pour finalement produire les articles et clitiques sujets sous forme finale (G42 : là i- i- il a t- il a les pieds < tout mouillés hein). Nous pouvons supposer que ces amorces et la production de formes finales sont liées aux productions de l'adulte du clitique sujet « il » dans son tour de parole immédiatement précédent. En A43, l'adulte ratifie cette proposition en la répétant et la juxtapose à une construction simple qui reprend l'idée proposée par l'enfant en G40 (A43 : oui> ah bah oui il a les pieds tout mouillés/ il est dans l'eau Petit Ours Brun\). L'adulte propose alors ici une dislocation à droite du groupe nominal sujet. La réponse de l'enfant confirme son tâtonnement sur la combinaison clitique sujet-forme verbale dans sa construction car il la produit de nouveau mais cette fois-ci avec une suite de sons semblant être un amalgame entre ces deux éléments devant le groupe nominal complément (G43 : [sela] {= F, il a ?} pieds tout mouillés hein/). Cette succession de productions illustre la façon dont l'interaction avec l'adulte offre à l'enfant des occasions de tâtonner sur les éléments morphologiques devant les verbes, pour lesquels les formes finales sont produites en majorité dans ce corpus 16 mais dont l'acquisition n'est pas stabilisée.

Nous pourrions supposer que le fait que l'enfant ne réagisse pas en immédiat à la lecture de l'adulte pourrait être lié au fait qu'il écoute l'adulte mais ne réinvestit pas de suite ses propositions. Toutefois, nous trouvons tout de même dans le corpus des problèmes d'incompréhension de l'enfant face à certaines lectures, voire à certaines narrations de l'adulte.

C16 , Gaëtan, (2 ;0 ;30):

- G100 bah .. le nounours i(l) monte\  
A101 oui le nounours i(l) monte dans l'avion\ . tu vois i(l) prend l'escalier ça c'est un grand escalier\ . et le nounours i(l) monte/ le lapin i(l) monte/ et le nounours avec le chapeau i(l) monte aussi\ .. ah et p(u)is Petit Ours aussi i(l) monte dans l'avion\  
G101 quoi/  
A102 tu vois là c'est Petit Ours/ i(l) montre- i(l) monte aussi dans l'avion/ .

Dans cette séquence, face à la juxtaposition de constructions simples en A101, l'enfant manifeste son incompréhension par un « quoi » (G101). L'adulte reprend alors plus progressivement ce qu'il vient de dire (A102).

La longue séquence présentée ci-dessus (A38-A44) illustre dans un premier temps que l'enfant est entré dans le principe de la narration et décrit bien plus souvent les actions des personnages de l'illustration au lieu de faire de la dénomination, et ce sans sollicitation de l'adulte. Les constructions simples de l'enfant sont plus longues que dans le corpus 11 et sont plus souvent initiées par l'enfant, comme nous pouvons le voir également dans l'extrait suivant :

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- A20 hum et la poupée elle est assise devant sa maison/  
G20 \* va faire dodo  
A21 oui i(l)s vont aller faire dodo\

Elle nous éclaire également sur la nature des verbalisations que l'adulte adresse à l'enfant et sur leurs effets sur les productions de ce dernier. Le plus souvent, l'adulte répond aux tâtonnements morphologiques de l'enfant ou ratifie ses productions, puis propose une construction syntaxique plus longue ou plus complexe, comme le montre également ces extraits :

C16, Gaëtan, (2 ; 0 ;30) :

- G78 i(l) s'en va  
A79 ah oui i(l) s'en va là le train\  
G79 là i(l) s'en va le train\

Dans cette séquence, l'enfant produit une construction simple courte composée d'un clitique sujet puis d'une forme verbale (G78 : i(l) s'en va). L'adulte ratifie la production de ce clitique sujet et allonge la production de l'enfant avec une dislocation à droite du groupe nominal sujet (A79 : ah oui i(l) s'en va là le train). Suite à cette production, l'enfant allonge sa construction de départ en reprenant celle proposée par l'adulte (G79 : là i(l) s'en va le train). L'échange semble alors plutôt permettre à l'enfant de progresser ici au niveau syntaxique.

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- G58 on regarde un autre  
A59 tu veux regarder un autre/  
G59 oui . [le] {= F, le} canard il est caché dans le train  
A60 oui i(l) y a le canard qui se cache dans le livre  
  
G64 i(l) prend sa cuillère/  
A65 oui i(l) va prendre sa cuillère pour manger .

Dans ces deux extraits, l'enfant propose à chaque fois une construction simple, que l'adulte reprend et modifie en construction complexe. En A59, il transforme le verbe simple de l'enfant (« regarde ») en un verbe suivi d'un verbe à l'infinitif (« veux regarder »), la construction proposée n'est alors pas beaucoup plus longue mais plus complexe.

En G59, l'enfant propose une construction simple avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet, où le nom est précédé d'une forme de transition (G59 : [le] canard il est caché dans le train). Il est possible que la production de cette forme de transition soit liée à la longueur de cet énoncé, ce qui renvoie à notre hypothèse émise face à certains extraits du corpus 11 (11.2.3.1.). Tout en proposant à l'enfant l'article approprié, l'adulte transforme cette dislocation en extraction avec un présentatif et le relatif « qui ». Il propose également à l'enfant un lexique plus approprié (A60 : oui i(l) y a le canard qui se cache dans le livre). L'adulte répond ainsi à l'enfant sur les différents niveaux langagiers.

En G64, l'enfant propose une construction simple composée d'un clitique sujet, d'une forme verbale et d'un groupe nominal (G64 : i(l) prend sa cuillère). L'adulte reformule cette production en allongeant la forme verbale avec un futur proche construit avec le verbe « aller », puis il ajoute à la fin une complexité avec « pour » suivi de verbe à l'infinitif (A65 : oui i(l) va prendre sa cuillère pour manger).

Ainsi, dans ce corpus 16, l'adulte reformule plus souvent les productions de l'enfant dans des constructions complexes que dans les autres corpus, intervenant alors aux niveaux des tâtonnements morphologiques, moins nombreux, et syntaxique.

#### **11.2.4.2. Une appropriation décalée des articles et des clitiques sujets**

Dans un deuxième temps, la première séquence d'interaction observée (A38-A44) reflète la nature et l'évolution des tâtonnements de l'enfant sur les articles et les clitiques sujets. Dans ce corpus, le décalage entre les deux développements, déjà observé en C11, se confirme. Ainsi, alors que les formes finales devant les noms représentent presque

90% des formes de groupes nominaux, celles devant les verbes ne représentent que 60%, avec un peu moins de 30% de formes de transition. L'analyse du déroulement des échanges illustre d'autant mieux la nature des tâtonnements dans les groupes nominaux et verbaux.

Les groupes nominaux avec formes finales représentent près de 90% des groupes nominaux produits par l'enfant. Les tâtonnements en omission sont alors beaucoup plus rares que dans le corpus 11, et la majorité porte donc sur la forme de l'élément à utiliser, entre forme de transition et forme finale, comme nous l'avons vu ci-dessus en G59. Dans la mesure où les groupes nominaux avec omission et avec forme de transition sont très rares dans ce corpus, nous pouvons nous demander s'il s'agit toujours vraiment de tâtonnements purement morphologiques ou s'ils ne sont pas liés à d'autres aspects langagiers, qui influeraient sur la production des articles.

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- G45 c'est un ballon  
A46 là aussi c'est un ballon\ .. et voilà ...  
G46 là c'est [e] {= F, /la, une/} [SeS] {= chaise ?} . là c'est [e] {= F, /la, une/} chaise  
A47 oui là c'est une chaise oui  
G47 bah  
A48 et voilà tu es assis ..  
G48 al- alors bébé [l] {= F, il} est dans l'eau\  
A49 le bébé il est dans l'eau oui . i(l) nage dans l'eau\  
  
G59 oui . [le] {= F, le} canard il est caché dans le train  
A60 oui i(l) y a le canard qui se cache dans le livre

Dans cette séquence, l'enfant produit en G46 une forme de transition à deux reprises devant un nom (G46 : là c'est [e] [SeS] . là c'est [e] chaise). Il tâtonne alors sur la forme de ce nom qu'il semble ne pas maîtriser. Il est possible que cela ait une influence sur la production de l'article qui l'accompagne.

En G48, l'enfant produit un groupe nominal sujet disloqué à gauche composé d'omission + nom (G48 : al- alors bébé [l] est dans l'eau). Puis en G59, dans le même contexte, il produit une forme de transition (G59 : oui . [le] canard il est caché dans le train). Il est possible que la longueur de la construction ait un effet sur la production de ces éléments.

Ces derniers tâtonnements de l'enfant pourraient pour la plupart s'expliquer par une influence d'autres aspects langagiers, lexicaux ou syntaxiques. Gaëtan se trouve alors dans la fin du processus d'appropriation des articles, dans une période où même si les formes finales dominant, l'acquisition de ces éléments n'est pas encore stabilisé et où un retour en arrière est toujours possible. Néanmoins, toutes les productions de l'enfant de groupes nominaux avec omission ou forme de transition dans cette période du développement ne semblent pas pouvoir

s'expliquer par des raisons lexicales ou syntaxiques. Nous observerons cette possible influence de façon plus détaillée dans l'analyse des données de Sophie.

Dans ce corpus 16, où les formes finales commencent à être majoritaires devant les verbes, nous retrouvons quelques groupes verbaux avec omission et un certain nombre de groupes verbaux avec forme de transition, illustrant des hésitations sur la forme à utiliser, entre plusieurs formes de transition et la forme finale.

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- G9 ah voilà i(l) y a des moutons là  
A10 ah oui i(l) y a des moutons dans celui-là\ . alors ..  
G10 [la] {= F, il y a} là des moutons

Dans cet échange, l'enfant produit à deux reprises une construction présentative, avec le même contenu, mais la première fois avec un présentatif sous forme finale (G9) et la seconde sous forme de transition (G10), alors que l'adulte vient de produire la même construction en l'allongeant un peu. Cet exemple illustre la façon dont les productions de l'adulte semblent faire tâtonner l'enfant sur la forme à utiliser.

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- G72 ça c'est un gros chien  
A73 oh oui ça c'est un gros chien ..  
G73 [l] {= F, il} est gentil  
A74 il est gentil oui/ c'est Caramel\ i(l) s'appelle Caramel le gros chien\ .  
G74 un aut(re) chien/  
A75 oui là i(l) y a un autre chien\  
G75 va chercher un autre train/  
A76 regarde\ qu'est-ce qu'i(l) fait le chien là/  
G76 monte dans l(e) train\  
A77 i(l) monte dans l(e) train/ et il est tout seul/

Dans cette séquence, l'enfant produit à plusieurs reprises des groupes verbaux avec omission du clitique sujet. Il produit ainsi en G73 une construction simple avec une forme de transition devant le verbe (G73 : [l] est gentil). L'adulte reprend cette construction avec le clitique sujet approprié (A74 : il est gentil oui [...]) et il la juxtapose ensuite avec deux constructions simples dont une propose un autre contexte d'utilisation pour ce clitique (A74 : [...] c'est Caramel\ i(l) s'appelle Caramel le gros chien). Ensuite, en G75 et en G76, l'enfant produit à deux reprises des constructions simples où il ne produit pas d'élément devant le verbe. Dans le premier cas, la verbalisation de l'enfant ne semble pas adaptée à la situation, l'adulte ne la reformule pas et interroge l'enfant (A76). Dans le deuxième cas, l'adulte



reprend la construction de l'enfant avec le clitique approprié et la coordonne avec une autre construction simple qui nécessite la présence du même clitique sujet. Cette séquence illustre la façon dont l'adulte propose à l'enfant une variété de contextes syntaxiques possibles contenant le clitique sujet sur lequel il tâtonne.

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30):

- G90      là c'est un =l=avion  
 A91      et oui là c'est un avion/ . Petit Ours a pris un chariot pour porter ses valises\ c'est amusant/ . han et là il arrive à l'avion\ . comme il est gros l'avion/  
 G91      **i(l) vole**  
 A92      i(l) vole oui l'avion hum . i(l) vole dans le ciel/  
 G92      bah oui  
 A93      bah oui ..  
 G93      [e] {= F, il} **vole** hein\  
 A94      hum  
 G94      **bah i(l) vole le train**\ . bah **i(l) vole l'av-ion**\  
 A95      oui . c'est l'avion qui vole\ .. et le train i(l) fait quoi/  
 G95      bah . [Ei] {= F, il} **est parti**/  
 A96      il est parti oui .. et là Petit Ours rentre dans l'avion\

Cet échange illustre les tâtonnements de l'enfant sur la forme à utiliser devant les verbes, entre forme de transition et forme finale pour un même verbe et avec une autre forme de transition devant un verbe différent. En G91, l'enfant produit une forme finale suivie d'une forme verbale (G91 : i(l) vole). Le clitique sujet correspondant a été produit plusieurs fois par l'adulte dans son tour de parole immédiatement précédent. L'adulte reprend cette production et l'allonge avec une dislocation à droite du groupe nominal sujet, puis il la juxtapose avec une autre construction simple qui utilise le même clitique (A92 : i(l) vole oui l'avion hum . i(l) vole dans le ciel).

De façon différée, l'enfant reproduit la même construction qu'en G91 mais cette fois-ci avec une forme de transition, et devant le même verbe (G93 : [e] vole hein). Nous pourrions alors supposer que l'enfant ne parvient à produire de formes finales dans ce corpus sans s'appuyer directement sur les verbalisations de l'adulte mais cette hypothèse n'est pas valable. En effet, sans que l'adulte n'ait proposé de reprise, l'enfant produit de nouveau la même construction deux fois, allongée avec une dislocation du groupe nominal sujet, différent dans les deux cas, et il produit alors une forme finale devant le verbe dans chacune d'elle (G94 : bah i(l) vole le train\ . bah i(l) vole l'av-ion\). Ces deux tours de parole de l'enfant illustrent que l'enfant tâtonne sur la forme du clitique sujet. Après ces tâtonnements, l'adulte refait une précision au niveau du lexique avec une construction présentative avec extraction (A95 : oui . c'est l'avion qui vole [...]), et il interroge l'enfant par rapport à ce que ce dernier vient de dire, à savoir que le train vole (A95 : [...] et le train i(l) fait quoi/). L'enfant répond alors par

une construction simple avec de nouveau une forme de transition devant le verbe, différente de la première (en G93) ; elle renvoie alors à un référent différent (G95 : bah . [El] est parti/). L'adulte reformule alors la construction de l'enfant en proposant le clitique approprié (A96 : il est parti oui). Ce troisième extrait présente la façon dont l'enfant tâtonne dans l'interaction immédiate avec l'adulte, produit différentes formes devant le verbe, et la façon dont l'adulte y répond, en apportant ou confirmant la production des éléments morphologiques et en proposant des reformulations dans des constructions syntaxiques plus longues ou plus complexes. Les reformulations de l'adulte semblent dans cet extrait amener l'enfant à tâtonner entre formes de transition et forme finale.

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- A130 oui c'est le nounours/ . tu vois il emmène sa valise/ ...  
 G130 voit sa maison le nounours\  
 A131 hum  
 G131 oh on voit sa maison/

Enfin, ce dernier extrait montre que l'enfant peut également tâtonner sur la nécessité de la présence d'une forme, entre une omission (G130) et une forme finale (G131). Les deux énoncés portant en outre sur le même verbe, le facteur lexical ne peut pas être invoqué ici.

Nous avons vu que pour les noms, les derniers tâtonnements dans l'appropriation des articles pouvaient être liés à une influence de tâtonnements sur d'autres aspects langagiers. L'enfant se trouve alors dans la dernière période du développement des articles. Pour les clitiques sujets, Gaëtan entre seulement dans cette période. Nos données mettent alors en évidence que certains tâtonnements semblent tout de même liés aux tâtonnements à d'autres niveaux :

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- G11 là c'est la poupée  
 A12 oui là c'est la poupée\ elle est aussi devant sa maison\  
 G12 là c'est l- le nounours [e] {= F, il} se coucher  
 A13 i(l) va se coucher le nounours oui il est dans la chambre\  
 G12 là c'est l- le nounours [e] {= F, il} se coucher

En G12, l'enfant utilise une forme de transition devant le verbe, tout en tâtonnant sur la construction syntaxique de son énoncé, qui est alors reformulé par l'adulte dans sa forme appropriée (A13).

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- A119 oui c'est pour monter dans l'avion\ ..  
G119 i(l) veut pas\  
A120 qui c'est qui veut pas\  
G120 bah le nounours  
A121 le nounours i(l) veut pas faire quoi/  
G121 [d2] {= F, de ?} l'avion  
A122 i(l) veut pas monter dans l'avion/  
G122 bah oui  
A123 eh .. pourquoi i(l) veut pas monter\ . < il a peur/  
G123 parce que > .. [tidi] {= ?} peur  
A124 pa(r)ce qu'il a peur/  
G124 pourquoi [l] {= F, il} a peur\

Cette séquence illustre d'une part la façon dont les échanges entre l'adulte et l'enfant peuvent conduire à une co-construction progressive d'une construction complexe entre G119 et A122 et d'autre part la façon dont les productions syntaxiques peuvent influencer sur les productions des clitiques sujets.

En G119, l'enfant produit une construction simple avec une forme finale devant une forme verbale (G119 : i(l) veut pas). N'étant pas certain du référent désigné, l'adulte demande à l'enfant de l'explicitier (A120 : qui c'est qui veut pas). L'enfant ne répond que par un groupe nominal isolé dans lequel le nom est précédé d'une forme finale de l'article défini singulier masculin (G120 : bah le nounours). En A121, l'adulte sollicite de nouveau l'enfant pour qu'il complète son idée dont l'énonciation a commencé en G119. Tout en reprenant les termes de l'enfant, il produit une construction complexe avec verbe suivi de verbe à l'infinitif (A121 : le nounours i(l) veut pas faire quoi/). L'enfant répond difficilement (G121 : [d2] l'avion) et l'adulte lui propose alors la construction complète, sans le groupe nominal sujet disloqué mais avec le clitique sujet (A122 : i(l) veut pas monter dans l'avion). L'adulte propose ainsi à l'enfant une construction complexe qui reprend les différents éléments évoqués jusque là dans l'échange. L'enfant confirme à l'adulte que cela correspond à ce qu'il voulait dire (G122 : bah oui).

Ensuite, l'adulte tente de poursuivre l'idée en interrogeant l'enfant (A123 : et pourquoi i(l) veut pas monter\ . < il a peur/). L'enfant tâtonne alors sur la construction complexe avec « parce que » et ne parvient pas à produire le clitique sujet devant le verbe alors que l'adulte a proposé la construction dans son énoncé précédent sans toutefois l'accompagner de « parce que » (G123 : parce que > . [tidi] peur). Nous pouvons alors supposer ici un effet de la production de ce « parce que » initié sur la forme de l'élément pré-verbal. L'adulte reformule cette tentative, avec le clitique sujet et le verbe appropriés, en reprenant la même construction syntaxique (A124 : pa(r)ce qu'il a peur). En G124, l'enfant reprend le « pourquoi » de l'adulte

(A123) et produit alors une forme de transition devant le verbe (G124 : pourquoi [l] a peur\). La syntaxe de la construction de l'enfant semble avoir alors ici une influence directe sur la production du clitique sujet qui était apparu sous forme finale dans une construction simple en G119 (G119 : i(l) veut pas\).

Cependant, un grand nombre d'exemples mettent en évidence que beaucoup des tâtonnements de l'enfant sur la forme des éléments à placer devant les verbes sont uniquement morphologiques et se produisent peu importe le contexte syntaxique et peu importe le lexique utilisé :

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- G137 bah fait quoi Papa\  
 A138 bah qu'est-ce qu'i(l) fait Papa\ i(l) range les courses tu crois/  
 G138 ah [sesas2la] {= ?}  
 A139 oui celui-là je regarde\ c'est Tikiko n'a pas sommeil\ ..  
 G139 i(l) se couche dans son lit/  
 A140 oui i(l) se couche dans son lit Tikiko/ . puisqu'il est tard et Tikiko doit aller au lit\ . bonne nuit Tikiko fais de beaux rêves\ . mais j(e) n'ai pas sommeil\ i(l) veut pas dormir Tikiko\ . i(l) dit qu'il est pas fatigué\ .. Maman a fermé la porte\ et elle a éteint la lumière\ . moi je veux encore jouer dit Tikiko\ . tu vois lui i(l) veut pas faire dodo Tikiko i(l) veut encore jouer . il est pas fatigué . alors qu'est-ce qu'il fait Tikiko\  
 G140 sort ses jouets\

Dans cet échange, l'enfant omet le clitique sujet en G137 et en G140, il s'agit de deux constructions simples constituées de trois éléments chacune. Or, en G139, il produit une forme finale pour le clitique sujet alors que la construction est plus longue.

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- A171 il a un bâton oui pour l'aider à marcher ... oh et là qu'est-ce qu'i(l) fait le nounours/  
 G171 marche

Ici, en G171, l'enfant ne produit que la forme verbale et omet le clitique alors que la construction n'est composée que d'une forme verbale.

C16, Gaëtan, (2 ;0 ;30) :

- A175 le cerf-volant/ regarde tu vois il est là\ .. i(l) tient par- il le tient par la ficelle\ .. oh et là qu'est-ce qu'elle fait/  
 G175 bah fait du vélo/  
 A176 elle fait du vélo oui\ . avec son petit nounours\ . et voilà\ .. allez on range les livres/  
 G176 veut regarder ça\ . veut regarder celle-là\  
 A177 tu veux regarder ça/ bah regarde-le pendant que je range les livres\

Enfin dans cette séquence, l'enfant omet le clitique sujet à la fois dans une construction simple de trois éléments (G175) et dans deux constructions complexes de trois

éléments (G176). Il semble alors que cette non production d'élément devant le verbe ne puisse pas s'expliquer par la complexité syntaxique.

Les extraits de ce corpus mettent ainsi en évidence que dans cette période du processus d'appropriation des clitiques sujets, les tâtonnements de l'enfant peuvent être influencés par la syntaxe de la construction, mais que ce n'est pas la cause principale de ces derniers. L'enfant tâtonne sur ces éléments parce qu'il ne maîtrise pas encore complètement leur fonctionnement, sans qu'il n'y ait forcément d'influence directe de tâtonnements à d'autres niveaux.

Ces extraits du corpus 16 illustrent que les tâtonnements de l'enfant devant les verbes sont encore très variés et assez importants ; les groupes verbaux avec forme finale ne représentent alors qu'un peu plus de la moitié des groupes verbaux produits par l'enfant. Le décalage entre le développement des articles et des clitiques sujets est bien illustré avec ces observations qualitatives.

Même si l'enfant a avancé de façon importante dans l'appropriation des articles, l'adulte continue de reformuler ses productions dans la mesure où il continue de reprendre les verbalisations de l'enfant pour répondre à ses tâtonnements au niveau des clitiques sujets mais également au niveau de la syntaxe, ce qui implique souvent la reprise des groupes nominaux contenus dans la construction et peut alors expliquer les taux importants de reprises de l'adulte que nous avons relevé dans nos tableaux (AG2a et AG3a, section 11.1.2.1.).

### **11.3. L'interaction comme élément constitutif dans l'acquisition des articles et des clitiques sujets chez Gaëtan**

Les observations de l'évolution des reprises chez l'enfant et l'adulte nous ont mis sur la piste du rôle de l'interaction immédiate dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Nos résultats ont permis de dégager de façon globale l'évolution des productions de l'enfant et de ses réponses aux productions de l'adulte, mais également l'évolution générale des modalités interactionnelles de l'adulte face à l'enfant. Néanmoins, ces seules analyses ne permettaient pas d'appréhender de façon concrète le déroulement de l'interaction et de préciser ces phénomènes.

Une analyse du déroulement des échanges a permis d'illustrer la façon dont l'interaction immédiate constitue un contexte interactionnel privilégié pour les tâtonnements de l'enfant. Alors qu'une première observations de l'évolution des reprises ne portaient que sur les reprises de noms ou de verbes identiques, cette deuxième analyse a permis d'étudier plus finement les différentes reprises d'éléments pré-nominaux et pré-verbaux devant des noms et verbes différents. Gaëtan est un enfant qui peut rester concentré sur un même thème sur plusieurs tours de parole consécutifs, ce qui nous a permis d'observer d'autant mieux les successions des reprises, d'autant plus que la reprise immédiate constitue la principale modalité interactionnelle de l'adulte.

L'étude de la forme des reprises de l'adulte a mis en évidence que celui-ci s'ajuste le plus souvent aux tâtonnements de l'enfant et lui propose des constructions toujours légèrement supérieures à ce qu'il vient de produire : avec les éléments morphologiques appropriés, dans un contexte différent, plus long ou plus complexe, mais toujours basé sur la production de l'enfant. Dans la mesure où l'enfant progresse à la fois sur les éléments morphologiques et syntaxiques, les productions et reprises de l'adulte se positionnent souvent sur les deux niveaux. Ainsi, dans certains cas, les reprises semblent porter sur les aspects morphologiques, en proposant l'article ou le clitique approprié ou en ratifiant l'élément utilisé et en répétant la même construction que l'enfant. Dans d'autres, elles semblent se centrer plus sur les aspects syntaxiques, d'autant plus quand l'enfant produit des formes finales. Enfin, les reprises répondent également dans certains cas aux tâtonnements de l'enfant aux deux niveaux : elles apportent l'élément morphologique approprié et proposent un allongement ou une complexification de sa construction. Néanmoins, dans tous les cas, les propositions de l'adulte concernent la syntaxe et la morphologie puisqu'il ratifie toujours au moins l'un des deux et améliore l'autre.

La correspondance entre la nature des productions de l'enfant et celle des productions de l'adulte, et l'évolution sur les quatre corpus étudiés, peut être représentée dans le tableau ci-dessous.

Aspect observé	C3	C7	C11	C16
Appropriation des articles	fin période 2-2 FT > FF > O <sup>1</sup>	période 3 FF > FT > O	période 3 FF > (O > FT < 10%)	période 3 FF > (FT > O < 10%)
Appropriation des clitiques sujets	période 1 O > FT	période 2-2 FT > FF > O	transition vers période 3 FF = FT > O	période 3 FF > FT > O
Syntaxe chez l'enfant (principales constructions)	- GN isolés - constructions présentatives	- constructions présentatives - début des constructions simples	- constructions présentatives - plus de constructions simples et plus longues - premiers essais de constructions complexes	- majorité de constructions simples - essais de constructions complexes
Type d'interaction proposée par l'adulte (principales constructions)	- extension et expansion des GN isolés - constructions présentatives plus longues - quelques constructions simples	- constructions présentatives plus longues - plus de constructions simples	- majorité de constructions simples, plus longues que celles de l'enfant - début des constructions complexes à partir des constructions simples de l'enfant	- constructions simples longues - constructions complexes

Tableau G8 : Mise en parallèle du développement des articles et des clitiques sujets chez Gaëtan avec le développement de la syntaxe, et avec les productions de l'adulte adressées à l'enfant, dans les corpus 3, 7, 11 et 16.

Ce tableau fait apparaître que l'interaction proposée par l'adulte au niveau des constructions utilisées se situe dans chacun des corpus à un niveau légèrement supérieur à celui de l'enfant, dans une zone de développement potentiel de l'enfant. Il lui propose ainsi une interaction qui répond à ses tâtonnements sur les différents niveaux langagiers, morphologique et syntaxique mais également lexical.

Ce tableau nous permet également de constater que le développement des articles et des clitiques sujets chez Gaëtan suit le développement syntaxique. Le décalage entre le développement des articles et celui des clitiques sujets se retrouve au niveau de la forme des énoncés. Ainsi, Gaëtan produit au début majoritairement des groupes nominaux isolés et des constructions présentatives qui le conduisent à tâtonner principalement sur les éléments à placer devant les noms. Ce n'est que lorsqu'il commence à produire des constructions simples qu'il tâtonne sur la forme des éléments à utiliser devant les verbes. Ces deux développements, suivant un rythme semblable, sont décalés.

<sup>1</sup> Les lettres FT sont utilisées pour désigner « forme de transition », FF pour « forme finale », O pour « omission », et GN pour « groupe nominal ».

Cela nous oriente alors vers le rôle de l'influence des différents niveaux langagiers dans les processus d'appropriation des articles et des clitiqes sujets. Une partie des énoncés de l'enfant illustre que dans certains cas, les tâtonnements de l'enfant sur ces éléments morphologiques sont conjoints à des tâtonnements aux autres niveaux (lexique, syntaxe) ou à une production faisant appel aux compétences maximales de l'enfant. De façon plus globale, il semble que les retours en arrière dans le développement des articles et des clitiqes sujets chez l'enfant puissent s'expliquer en partie par des avancées sur d'autres niveaux langagiers, notamment syntaxique. Dans la mesure où les articles et les clitiqes sujets se rattachent d'une part à des éléments lexicaux et d'autre part participent à la structuration de l'énoncé, il semble que différents paramètres entrent en jeu dans leur acquisition. Ce lien sera présenté plus en détails dans l'analyse des données de Pauline et de Sophie.





## **Chapitre 12 : Complément d'observation aux données de Gaëtan : étude de l'interaction adulte-enfant dans les corpus de Thibaut**

Nous avons vu dans le chapitre 10 que malgré des différences individuelles, la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets suivaient les mêmes déroulements chez Gaëtan et Thibaut. Notre but est donc ici d'observer si nous pouvons identifier chez Thibaut un processus d'appropriation dans l'interaction avec l'adulte similaire à ce que nous avons observé chez Gaëtan.

D'une façon générale, Thibaut est moins avancé dans le développement des articles et des clitiques sujets que Gaëtan. Ainsi, les groupes nominaux avec formes de transition restent majoritaires par rapport à ceux avec formes finales et avec omissions jusqu'en C27. Pour les verbes, ce n'est qu'à partir de C21 que les formes finales dépassent les formes de transition et les omissions. Le développement semble ainsi plus étalé dans le temps pour Thibaut que pour Gaëtan. Cela va nous permettre d'étudier l'interaction sur la période de production majoritaire de formes de transition devant les noms et les verbes.

L'analyse de l'évolution des reprises chez Thibaut et l'adulte sera réalisée à l'aide de tableaux similaires à ceux utilisés pour Gaëtan. Afin d'établir s'il y a une correspondance entre le langage de Thibaut et celui de l'adulte, au cours du développement des articles et des clitiques sujets, nous allons dans un premier temps observer l'évolution du type de reprises des groupes nominaux ou verbaux (avec nom/verbe identique) chez l'un et chez l'autre<sup>1</sup>. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur le lien entre les variations observées dans les types de reprises et l'évolution de l'appropriation des articles et des clitiques sujets chez Thibaut. Nous préciserons ainsi notre analyse avec l'étude de l'évolution de la configuration des groupes nominaux et verbaux repris ou introduits par l'enfant dans l'échange et nous mettrons cette évolution en parallèle à celle des reprises que fait l'adulte des groupes nominaux et verbaux produits par l'enfant. Cette première analyse introduira une analyse plus fine du déroulement des échanges entre l'enfant et l'adulte, illustrant la progression de l'enfant dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets dans l'interaction avec l'adulte.

---

<sup>1</sup> Se reporter au début du chapitre 11 ou au chapitre 9, section 9.2.1. pour une définition détaillée des reprises immédiates, différées et en réintroduction.

## 12.1. Rôle de l'interaction dans l'autonomisation des verbalisations de Thibaut

Afin de rendre compte du développement langagier de l'enfant au début de nos observations, nous avons commencé nos observations dès le corpus 1 (C1)<sup>1</sup>.

Notre idée était de choisir ensuite des corpus appartenant aux grandes périodes du développement des articles et des clitiques sujets. Chez Thibaut, sur les corpus observés, les formes de transition devant les noms restent majoritaires par rapport aux omissions et aux formes finales et pour les verbes, les formes finales ne dominent les formes de transition qu'à partir du corpus 21 (C21). Nous avons alors décidé de sélectionner le corpus 21 comme le dernier corpus à étudier. Notre but étant d'avoir une idée de l'évolution de l'enfant, nous avons choisi un corpus intermédiaire en portant notre choix sur un corpus où la distribution des configurations de groupes nominaux et verbaux de l'enfant est différente du corpus 1 et du corpus 21 et en même temps à une distance à peu près équilibrée entre les deux. Nous avons porté notre choix sur le corpus 10. Afin de pouvoir mettre en parallèle l'évolution des reprises devant les noms et devant les verbes, nous avons fait le choix d'observer les mêmes corpus pour ces deux types d'éléments.

Ainsi, dans le corpus 1, Thibaut se situe dans une période transitoire entre les périodes 1 et 2 du développement des articles et des clitiques sujets. Devant les noms, les formes de transition dominent de peu les omissions qui dominent de façon importante les formes finales. Devant les verbes, les formes de transition et les formes amalgamées (pouvant être soit des formes verbales avec omission ou des formes de transition) dominent largement les omissions et les formes finales.

Dans le corpus 10, une majorité de formes de transition est produite devant les noms et les verbes, suivie des omissions et des formes finales (et pour les verbes une quasi disparition des formes amalgamées).

Enfin, dans le corpus 21, les formes de transition dominent toujours devant les noms mais sont suivies par les formes finales et les omissions qui sont alors peu nombreuses. Devant les verbes, le corpus 21 amorce le passage des formes finales devant les formes de transition, qui dominent largement les omissions.

---

<sup>1</sup> Dans la mesure où nous avons déjà eu un certain nombre d'interactions avec Thibaut avant le début des observations, le corpus 1 ne présente pas de biais liés à la découverte des deux locuteurs.

### 12.1.1. Evolution des différents types de reprises des groupes nominaux et verbaux chez Thibaut et chez l'adulte

Les tableaux T5a et T5b présentent la distribution dans les énoncés de Thibaut des différents types de reprises (immédiates, différées, réintroduction) d'un groupe nominal/verbal avec nom/verbe identique par rapport au nombre total de reprises de ces éléments faites par l'enfant dans les corpus 1, 10 et 21.

Les tableaux AT1a et AT1b présentent la distribution des types de reprises que l'adulte fait des groupes nominaux/verbaux produits par l'enfant, avec nom/verbe identique, par rapport au total de reprises de ces éléments faites par l'adulte dans les corpus 1, 10 et 21.

#### 12.1.1.1. Evolution dans le type de reprises des groupes nominaux

Tableau T5a : Distribution des différents types de reprises d'un groupe nominal avec nom identique par rapport au nombre total de reprises de ces éléments chez Thibaut.

GN	Réintroductions	Reprises différées	Reprises immédiates	Total de reprises de l'enfant
C1	6 – 26,08%	6 – 26,08%	11 – 47,83%	23 – 100%
C10	5 – 20%	2 – 8%	18 – 72%	25 – 100%
C21	44 – 51,76%	17 – 20%	24 – 28,23%	85 – 100%

Le tableau T5a fait apparaître qu'en C1, au début du processus d'appropriation des articles, les reprises immédiates représentent la majorité du type de reprises de l'enfant, puis que leur taux explose en C10, avec une baisse des réintroductions et des reprises différées. Les reprises immédiates restent alors majoritaires. Puis en C21, les reprises immédiates diminuent au profit des reprises différées et des réintroductions, dont le nombre augmente de façon importante et qui deviennent majoritaires.

L'évolution générale entre C1 et C21 montre que l'enfant propose de plus en plus de reprises différées et de réintroductions, et s'appuie alors de moins en moins sur les verbalisations de l'adulte pour produire des groupes nominaux. Mais l'observation détaillée met en évidence que les reprises immédiates explosent en C10 puis diminuent en C21, de façon inversée par rapport aux reprises différées et aux réintroductions.

Si nous observons le graphique T1, qui présente l'évolution de la production des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms au cours du développement des articles chez Thibaut, nous constatons que le corpus 1, situé entre la période 1 et la période 2 du développement, présente une distribution positive par rapport à cette période, avec une majorité de formes de transition. Nous constatons en revanche que le corpus 10, dans lequel la part de reprises immédiates explose, présente un retour en arrière de l'enfant par rapport à l'évolution générale : en effet, alors que ce corpus 10 se situe dans une période transitoire entre les périodes 2-1 et 2-2 du développement, les omissions, qui dans le corpus précédent étaient bien inférieures aux formes finales, les dépassent de façon importante. Si nous observons alors le corpus 21, il présente un léger retour en arrière dans l'évolution générale de l'enfant, avec une part de formes finales qui baisse un peu au profit des formes de transition. L'enfant produit dans ce corpus moins de reprises immédiates. Nous faisons alors l'hypothèse que l'explosion de reprises immédiates de groupes nominaux observées dans le corpus 10 puisse en partie être liée au retour en arrière dans les configurations des groupes nominaux produits par l'enfant (avec omission, forme de transition ou forme finale).

Nous allons maintenant étudier les types de reprises de groupes nominaux avec nom identique de l'adulte dans les corpus 1, 10 et 21 et observer si l'augmentation des reprises immédiates chez l'enfant est concomitante à une évolution des reprises de l'adulte ;

Tableau AT1a : Distribution du type de reprises d'un groupe nominal avec nom identique chez l'adulte, pour Thibaut.

GN	Réintroductions	Reprises différées	Reprises immédiates	Total de reprises de l'adulte
C1	2 – 7,14%	0 – 0%	26 – 92,86%	28 – 100%
C10	3 – 9,09%	3 – 9,09%	27 – 81,82%	33 – 100%
C21	4 – 6,06%	1 – 1,51%	61 – 92,42%	66 – 100%

Ce tableau AT1a fait apparaître que la majorité des reprises de groupes nominaux avec nom identique de l'adulte sont des reprises immédiates, à plus de 80%. Comme pour Gaëtan, les reprises différées chez l'adulte ne représentent qu'une faible part des reprises, au maximum un peu plus de 9% pour les groupes nominaux. La part de réintroductions qui suit celle des reprises immédiates, mais avec au maximum tout juste plus de 9%.

Ce tableau nous permet d'observer que le nombre de reprises immédiates des groupes nominaux avec nom identique de l'adulte baisse en C10 mais reste supérieur à 80%. Il passe ainsi de 92,86% en C1 à 81,82% en C10. Ainsi, même si l'adulte reprend moins l'enfant en immédiat, cela reste son type de reprise principal. La part de reprises différées et de réintroductions augmente alors. Puis en C21, le taux de reprises immédiates augmente pour atteindre presque le même taux qu'en C1 (92,42%). Les taux de reprises différées et de réintroductions baissent alors.

Nos observations des reprises chez l'enfant ont mis en évidence qu'il produisait plus de reprises immédiates en C10. Alors que pour Gaëtan nous avons repéré dans ce genre de cas une augmentation des reprises immédiates de l'adulte, nous notons pour Thibaut une baisse de ces dernières. Puis en C21, le nombre de reprises immédiates s'écroule chez l'enfant au profit de réintroductions. Nous avons constaté que l'adulte y proposait plus de reprises immédiates. Il semble alors que l'adulte reprenne plus immédiatement quand Thibaut produit plus de réintroductions, et de manière plus différée lorsqu'il propose plus de reprises immédiates.

Dans ces trois corpus, l'adulte reprend toujours à plus de 80% voire 90% les verbalisations de l'enfant. Cela nous conduit à considérer que les reprises immédiates sont une des modalités interactionnelles privilégiée de l'adulte mais sans pouvoir déterminer s'il s'agit d'une modalité générale ou spécifique en lien avec les tâtonnements de l'enfant. Ainsi, l'évolution du taux de reprise de l'adulte n'est pas parallèle à l'évolution du développement des articles et des clitiques sujets et des reprises de l'enfant. Afin de tenter de répondre à cette question, nous ciblerons nos observations sur l'évolution de leur configuration chez l'enfant (avec omission, forme de transition ou forme finale devant le nom) et de leur utilisation chez l'adulte.

### 12.1.1.2. Evolution dans le type de reprise des groupes verbaux

Tableau T5b : Distribution des différents types de reprises d'un groupe verbal avec verbe identique par rapport au nombre total de reprises de ces éléments (hors présentatifs) chez Thibaut.

GV	Réintroductions	Reprises différées	Reprises immédiates	Total de reprises de l'enfant
C1	23 – 71,87%	3 – 9,38%	6 – 18,75%	32 – 100%
C10	24 – 58,54%	3 – 7,32%	14 – 34,14%	41 – 100%
C21	74 – 65,49%	13 – 11,51%	26 – 23%	113 – 100%

Le tableau T5b fait apparaître que Thibaut reprend de façon beaucoup moins importante en immédiat les groupes verbaux que les groupes nominaux et que ce sont alors les réintroductions qui sont majoritaires et ce dans chacun des corpus. Dans le corpus 10, le tableau présente une augmentation des reprises immédiates et une baisse des reprises différées et des réintroductions. Puis en C21, les reprises immédiates baissent mais restent supérieures au taux de C1, les reprises différées et les réintroductions augmentent. Il semble ainsi que l'évolution des reprises immédiates suive l'inverse de celle des réintroductions et que les deux suivent des variations.

L'observation de l'évolution générale des types de reprises de groupes verbaux chez Thibaut ne présente pas de détachement progressif des verbalisations de l'adulte. Ainsi, le tableau T5b met en évidence une augmentation des reprises immédiates, et différées, entre C1 et C21 et une baisse des réintroductions. Thibaut semble ainsi s'appuyer davantage sur les verbalisations de l'adulte dans ce corpus que dans le corpus 1. Nous pouvons constater dans le graphique T2a (section 10.2.1.2.2.) que le corpus 21 présente à une avancée importante chez l'enfant dans le développement des clitiques sujets. Il en va de même pour le corpus 10. Il n'est alors pas possible de mettre en correspondance cette augmentation d'appuis sur l'adulte avec un retour en arrière dans les tâtonnements de l'enfant, comme nous l'avons fait pour les groupes nominaux. Cependant, ce graphique ne présente que l'évolution générale des configurations des groupes verbaux de l'enfant. Nous avons pu constater chez Gaëtan que des retours en arrière spécifiques à certains contextes de production ne s'observaient pas systématiquement dans l'évolution générale. La mise en parallèle de ce taux de reprises avec la distribution des configurations de groupes verbaux de l'enfant dans les différents contextes interactionnels de production nous permettra de vérifier si il y a une correspondance ou non.

Nous allons maintenant observer les types de reprises de groupes verbaux par l'adulte dans les corpus 1,10 et 21.

Tableau AT1b : Distribution du type de reprises d'un groupe verbal avec verbe identique chez l'adulte (hors présentatifs), pour Thibaut.

GV	Réintroductions	Reprises différées	Reprises immédiates	Total de reprises de l'adulte
C1	2 – 7,69%	0 – 0%	24 – 92,31%	26 – 100%
C10	3 – 13,04%	1 – 4,35%	19 – 82,61%	23 – 100%
C21	11 – 25,58%	3 – 6,98%	29 – 67,44%	43 – 100%

Le tableau AT1b met en évidence que l'adulte propose, comme pour les groupes nominaux, une majorité de reprises immédiates, à plus de 60%, même quand ce dernier se situe dans un niveau assez avancé dans le développement des clitiques sujets. Les reprises différées ne représentent que moins de 7% au maximum. En revanche, les réintroductions sont plus présentes, avec au minimum un peu plus de 7% et au maximum un peu plus de 25%.

Ce tableau AT1b montre que les reprises différées augmentent de corpus en corpus, tout comme les réintroductions et que les reprises immédiates des groupes verbaux avec verbe identique chez l'adulte baissent de C1 à C10 de 92,31% à 82,61%, tout en restant supérieures à 80%. Cette évolution est inversée par rapport à celle de l'enfant, chez qui ce type de reprises augmente en C10. Nous avons vu que ce corpus ne présentait pas de retour en arrière dans l'évolution de Thibaut. Ce phénomène d'évolution inverse entre enfant et adulte du type de reprise est le même que pour les groupes nominaux, une observation détaillée de l'évolution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes dans les différents contextes de production et de celle des reprises de l'adulte en fonction de cette dernière devrait nous permettre d'évaluer cette correspondance qui semble à première vue négative.

Puis, dans le corpus 21, les reprises immédiates de l'enfant et celles de l'adulte baissent. L'enfant entre alors dans la dernière période du développement des clitiques sujets, et son évolution présente une configuration positive par rapport à l'évolution générale, ce qui pourrait expliquer cette baisse des reprises immédiates chez l'adulte, parallèle à une augmentation des réintroductions. Nous pouvons noter que dans ce corpus 21, l'adulte reprend beaucoup moins souvent les groupes verbaux en reprise immédiate (67,44%) que les groupes nominaux (92,42%). Nous avons vu dans nos analyses du langage de l'enfant que Thibaut en est, dans ce corpus 21, plus avancé dans l'acquisition des clitiques sujets que dans



celle des articles. En effet, alors que pour les clitiques sujets, Thibaut entre dans la troisième période du développement, il en est encore dans la deuxième pour les articles, la troisième ne commençant qu'à partir du corpus 27.

### **12.1.1.3. Une correspondance inversée des types de reprises chez l'enfant et chez l'adulte**

Nos observations sur l'évolution du type de reprise des groupes nominaux et verbaux chez Thibaut et chez l'adulte ont mis en évidence que cette dernière ne semblait pas linéaire : l'enfant semble s'appuyer régulièrement sur l'adulte pour produire des groupes nominaux et verbaux.

Pour les groupes nominaux, l'enfant produit de façon majoritaire des reprises immédiates et pour les groupes verbaux des réintroductions. L'adulte quant à lui privilégie les reprises immédiates, mais de façon moins importante pour les groupes verbaux que pour les groupes nominaux. Cette différence pourrait s'expliquer par le phénomène de maintien du thème dans l'échange, qui entraîne plus la reprise des groupes nominaux avec nom identique que des groupes verbaux avec verbe identique. Cela pourrait également être lié au fait que Thibaut semble en être un peu plus avancé dans le développement des clitiques sujets que dans celui des articles.

Alors que nous avons constaté une correspondance positive d'évolution des reprises entre Gaëtan et l'adulte, nous constatons chez Thibaut que l'évolution des reprises suit une évolution inversée chez l'adulte et chez l'enfant. En effet, lorsque l'enfant produit beaucoup de reprises immédiates, l'adulte en produit moins et inversement, notamment dans le corpus 10. Cette différence dans les modalités interactionnelles de l'adulte entre Gaëtan et Thibaut nous conduit à nous interroger sur le comportement général de Thibaut dans l'interaction.

En effet, le fait que l'adulte reprenne un peu moins souvent quand l'enfant fait plus de reprises immédiates ne serait-il pas lié au fait par exemple que l'enfant ne reste concentré que très peu de temps sur un même sujet et que l'adulte cherche alors à maintenir son attention ? Le fait que l'enfant reprenne plus ou moins l'adulte en immédiat peut être lié à sa capacité/volonté à rester concentré sur un même thème. Or, à la lecture des corpus, Thibaut semble être un enfant qui reste moins longtemps concentré sur un même sujet que Gaëtan et qui change plus souvent de thème. Nous pouvons alors supposer que pour maintenir

l'attention de l'enfant, l'adulte ne propose que des séquences de reprises immédiates assez courtes et change alors plus souvent de sujet. Cela pourrait expliquer pourquoi il reprend moins souvent quand l'enfant produit un certain nombre de reprises immédiates que quand il réintroduit un groupe nominal ou verbal.

En outre, les variations dans les types de reprises de groupes nominaux et verbaux de l'enfant et de l'adulte peuvent être liées à l'évolution d'autres aspects langagiers comme le lexique ou la syntaxe. Notre objectif est donc d'observer si, comme chez Gaëtan, ces variations peuvent être également liées à l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Les tableaux T5a et b et AT1a et b étant très généraux, les variations dans leurs valeurs peuvent être influencées par ces différents paramètres. Nous allons alors observer plus spécifiquement la distribution des configurations des groupes nominaux et verbaux de l'enfant dans les différents contextes interactionnels de production et les réponses de l'adulte face à ces dernières.

Le but de cette analyse est ainsi d'observer si, comme chez Gaëtan, nous observons un détachement de Thibaut des verbalisations de l'adulte pour produire des formes appropriées d'articles ou de clitiques sujets qui n'est pas linéaire, avec des variations pendant le processus d'appropriation dans les appuis sur les productions de l'adulte.

### **12.1.2. Configurations des reprises dans les énoncés de Thibaut et de l'adulte**

Nous allons observer ici la configuration des groupes nominaux et verbaux produits par Thibaut dans les différents contextes interactionnels de production afin de vérifier notre hypothèse de la production de formes finales d'articles et de clitiques sujets d'abord dans des contextes proches de l'adulte, traduisant un appui important sur les verbalisations de l'adulte, puis au fur et à mesure de l'acquisition de ces éléments, dans des contextes de plus en plus détachés.

Nous étudierons ensuite la façon dont l'adulte s'ajuste aux productions de l'enfant et notamment à ses tâtonnements sur la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets, en observant quelles sont les configurations de groupes nominaux et verbaux qu'il reprend le plus et de quelle façon.

### **12.1.2.1. Correspondance entre les groupes nominaux avec omission, forme de transition ou forme finale chez l'enfant et leurs reprises par l'adulte**

#### **12.1.2.1.1. Configurations des groupes nominaux de Thibaut dans les différents contextes interactionnels de production**

Les tableaux T6a et T6b<sup>1</sup> présentent le nombre d'occurrences et les fréquences d'apparition des différentes configurations de groupes nominaux et verbaux (avec omission, forme de transition et forme finale) dans les différents contextes interactionnels de production (introduction, réintroduction, reprise différée, reprise immédiate), dans les trois corpus, dans les deux cas par rapport au total de ces éléments produits dans chaque contexte. Cela devrait permettre de décrire l'évolution de leur distribution et de la comparer entre chaque contexte et de déterminer alors le contexte où chaque configuration est la plus souvent produite et la configuration qui apparaît le plus dans chaque contexte.

Notre but est ainsi d'observer si, selon les contextes interactionnels de production, la configuration des groupes nominaux ou verbaux change, et notamment si l'enfant tâtonne de la même manière dans tous les contextes, si une évolution se repère et si oui de quelle nature.

---

<sup>1</sup> Nous présentons ici les tableaux utilisés dans cette section pour les groupes nominaux mais également les tableaux identiques réalisés pour l'étude des groupes verbaux, analysés dans la section 12.1.2.2.1.

Tableau T6a : Fréquence d'utilisation dans les corpus de Thibaut des omissions, formes de transition et formes finales dans chaque contexte interactionnel de production des noms.

	N introduits par l'enfant (E)			Total de N introduits par E	N réintroduits par E			Total de N réintroduits par E
	O	FT	FF		O	FT	FF	
C1	3 33,33%	6 66,67%	0 0%	9 100%	3 50%	3 50%	0 0%	6 100%
C10	5 20,83%	17 70,83%	2 5,88%	24 100%	0 0%	1 20%	4 80%	5 100%
C21	2 5,41%	2 56,76%	14 37,84%	37 100%	8 18,18%	21 47,73%	15 34,09%	44 100%

	N reprise différée par l'enfant (E)			Total de N reprise différée par E	N reprise immédiate par E			Total de N reprise immédiate par E
	O	FT	FF		O	FT	FF	
C1	2 33,33%	4 66,67%	0 0%	6 100%	3 27,17%	7 63,64%	1 9,09%	11 100%
C10	0 0%	1 50%	1 50%	2 100%	8 44,44%	10 55,56%	0 0%	18 100%
C21	0 0%	7 41,18%	10 58,82%	17 100%	1 4,17%	17 70,83%	6 25%	24 100%

Le tableau T6a reflète le graphique d'évolution de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms. Ainsi, alors que Thibaut se situe entre le début et la fin de la période 2 du développement des articles sur ces corpus 1, 10 et 21, quand les formes de transition dominent les autres formes, ce sont les formes de transition qui sont plus souvent produites que les autres dans la plupart des contextes. En outre, chacun des contextes présente une baisse générale des omissions et une augmentation générale des formes finales entre C1 et C21.

Dans le contexte d'introduction, Thibaut produit en C1 un tiers de ses groupes nominaux avec une omission de l'article, et deux tiers avec une forme de transition, mais aucune forme finale. En C10, cette distribution reste à peu près similaire avec 20,23% d'omissions et 70,83% de formes de transition mais l'enfant produit alors un petit nombre de formes finales (5,88%) devant les noms. Enfin, en C21, la part des groupes nominaux avec omission a considérablement baissé (5,41%), celle de ceux avec formes de transition également (56,76%) au profit de ceux avec formes finales (37,84%). Dans ce contexte, ces corpus semblent présenter une évolution assez linéaire avec baisse des omissions au profit des formes de transition et des formes finales, suivie d'une baisse des omissions et des formes de transition au profit des formes finales.

Cette évolution se retrouve également dans le contexte de reprise différée. En C1, l'enfant y produit également un tiers de ses groupes nominaux avec omission, et deux tiers avec forme de transition. En C10, les omissions ont disparu et l'enfant produit pour moitié des groupes nominaux avec forme de transition et pour moitié des groupes nominaux avec formes finales. Enfin, en C21, les groupes nominaux avec omission restent inexistantes, ceux avec forme de transition baissent à 41,18% et ceux avec forme finale montent à 58,82%. En reprise différée, les omissions et les formes de transition baissent progressivement au profit des formes finales. Nous pouvons alors noter que l'enfant produit plus de formes finales en C10 et en C21 dans ce contexte plus proche des verbalisations de l'adulte que dans celui d'introduction. Cela va dans le sens de notre hypothèse que l'enfant s'appuie au début du processus d'appropriation des articles plus sur les verbalisations de l'adulte pour produire des formes appropriées, avant de le faire dans des contextes plus détachés.

En revanche, l'évolution présente plus de variations dans les contextes de réintroduction et de reprise immédiate.

En réintroduction, en C1, Thibaut produit une moitié de ses groupes nominaux avec omission et l'autre moitié avec des formes de transition. Tout comme dans les introductions et les reprises différées, il ne produit encore aucune forme finale, très peu nombreuses dans ce corpus. En C10, les omissions ont disparu, les formes de transition sont descendues à 20% et les formes finales ont atteint 80%. Dans ce corpus 10, c'est dans les réintroductions que les formes finales dans les groupes nominaux sont le plus souvent produites. Puis, le corpus 21 fait apparaître un retour en arrière dans cette évolution, les groupes nominaux avec omission réapparaissent avec une part de 18,18%, les groupes nominaux avec formes de transition montent à 43,73% et le nombre de ceux avec formes finales descend à 34,09%.

Le même type de phénomène s'observe dans le contexte de reprise immédiate mais entre C1 et C10. En C1, Thibaut produit 27,17% de groupes nominaux avec omission dans ce contexte, 63,64% avec formes de transition et également 9,09% de groupes nominaux avec forme finale. Puis, dans le corpus 10, l'évolution semble reculer : dans les reprises immédiates, Thibaut produit deux fois plus de groupes nominaux avec omission, dont la part atteint alors presque la moitié des groupes nominaux produits dans ce contexte (44,44%), le nombre de groupes nominaux avec forme de transition diminue (55,56%) et ceux avec forme finale disparaissent. Enfin, en C21, la distribution redevient positive avec une baisse très importante des omissions (4,17%), une augmentation des groupes nominaux avec forme de transition (70,83%) et de ceux avec forme finale (25%). C'est alors dans ce contexte que les formes finales sont les moins produites en C21.

Le tableau T6a illustre que c'est dans le contexte de reprise immédiate en C1 que les formes finales sont uniquement produites, et que c'est dans ce contexte que l'on trouve le moins d'omissions, ce qui va dans le sens de notre hypothèse d'un appui important sur les verbalisations de l'adulte au début du processus d'appropriation des articles. Les formes de transition sont produites de façon assez équilibrée dans les quatre contextes, sauf en réintroduction où elles le sont moins que dans les autres, au profit des omissions. Comme pour Gaëtan, ce premier corpus pourrait augurer un développement où l'enfant deviendrait progressivement capable de produire des formes finales dans des contextes de plus en plus détachés de l'adulte. Cependant, l'observation de la production des formes finales en C10 et en C21, plus importante en réintroduction en C10 et la moins importante en reprise immédiate en C21, va à l'encontre de cette hypothèse. Ainsi, ce n'est pas dans le contexte de reprise immédiate que l'on trouve le plus de formes finales en C10 et C21, mais le plus d'omissions en C10 et de formes de transition en C21.

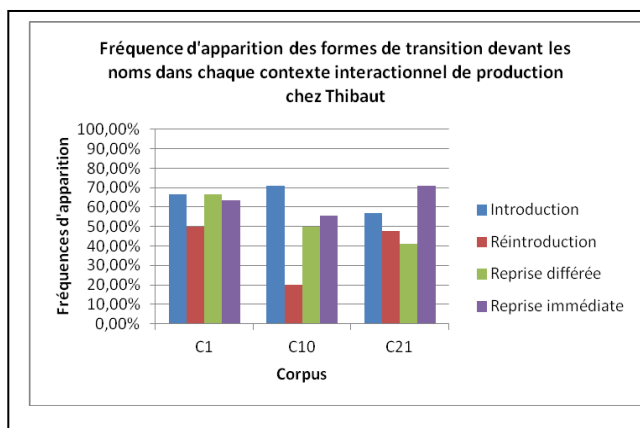
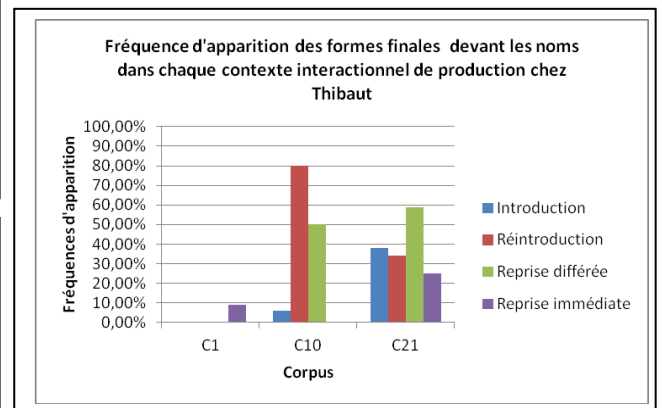
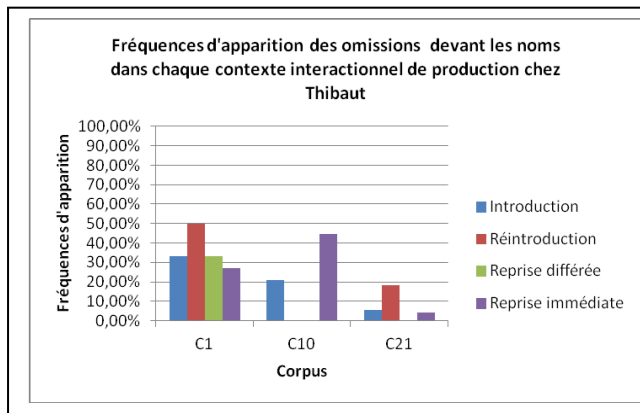
Cette évolution semble donc à l'inverse de ce que nous aurions pu attendre mais cela n'est pas sans rappeler l'évolution observée chez Gaëtan dans ce même contexte de reprise immédiate. Cette évolution nous laisse ainsi supposer des variations dans l'évolution des configurations des groupes nominaux chez Thibaut dans chacun des contextes, qui s'observent en outre globalement dans l'évolution générale. En effet, dans le corpus 10, la part de groupes nominaux avec omission chez Thibaut augmente dans l'évolution générale par rapport au corpus précédent. Ce tableau T6a fait apparaître que ce retour en arrière se situe dans les reprises immédiates. Puis le corpus 21 présente un retour en arrière avec une production plus importante de groupes nominaux avec omission et forme de transition. Ce tableau montre alors une augmentation des omissions en réintroduction et des formes de transition en reprise immédiate et en réintroduction.

Les distributions des configurations des groupes nominaux de l'enfant dans les différents contextes interactionnels de production laissent ainsi apparaître des allers-retours dans le contexte de production majoritaire des omissions, formes de transition et formes finales. Observons alors le graphique T6a<sup>1</sup> qui met en parallèle les parts de production dans chacun des contextes pour les groupes nominaux avec omissions, formes de transition et formes finales.

---

<sup>1</sup> Ce graphique est tiré du tableau T6a présenté plus haut.

Graphique T6a1 : Fréquence d'apparition des omissions, des formes de transition et des formes finales devant les noms dans chaque contexte interactionnel de production chez Thibaut.



Si le développement des articles et l'évolution des appuis sur les verbalisations de l'adulte étaient linéaires, ces graphiques devraient montrer :

- pour les formes finales : une barre pour les reprises immédiates plus haute et suivie des barres pour les contextes de plus en plus éloignés toujours en premier puis les contextes de plus en plus éloignés

- une baisse de cette barre à mesure des corpus pour les omissions et les formes de transition.

Or, ils mettent en évidence que :

- c'est dans le contexte de reprise immédiate que les formes finales sont moins souvent produites en C10 et en C21, bien qu'elles aient été produites uniquement dans ce contexte en C1 ;

- les formes de transition sont plus souvent produites en reprise immédiate entre C1 et C21, bien que leur production générale ait baissé entre C10 et C10



- les omissions sont produites plus en reprise immédiate dans le corpus 10 que dans le corpus 1.

Ces observations mettent en évidence que le détachement de l'enfant des verbalisations de l'adulte pour la production de formes appropriées d'articles subit des variations. Ainsi, alors que Thibaut semble produire des formes finales dans des contextes de plus en plus détachés de l'adulte, il produit de plus en plus de groupes nominaux avec omission et avec forme de transition dans l'interaction immédiate. Il semble que l'évolution des tâtonnements morphologiques de l'enfant repasse, au cours du processus, par des appuis immédiats sur les productions de l'adulte. Il ne nous est pas possible ici de déterminer si les retours en arrière se produisent d'abord en reprise immédiate. Bien que pour le corpus 10, l'augmentation générale des omissions se retrouve uniquement dans ce contexte, ce n'est pas le cas pour le corpus 21, où le retour en arrière observé pour les formes de transition se retrouve à la fois dans les reprises immédiates et les réintroductions. Seule une observation de plusieurs corpus successifs et de plusieurs retours en arrière pourrait nous permettre de préciser cette hypothèse.

En revanche, même si l'évolution n'est pas linéaire et que Thibaut tâtonne en reprise immédiate, c'est dans un contexte assez proche des verbalisations de l'adulte (reprise différée) qu'il utilise le plus souvent les formes finales en C21 et le moins souvent des omissions et des formes de transition.

Nous pouvons noter que les allers-retours dans les appuis sur les verbalisations de l'adulte, observés dans les dernières périodes du développement des articles chez Gaëtan, s'observent également dans la deuxième période du développement, chez Thibaut.

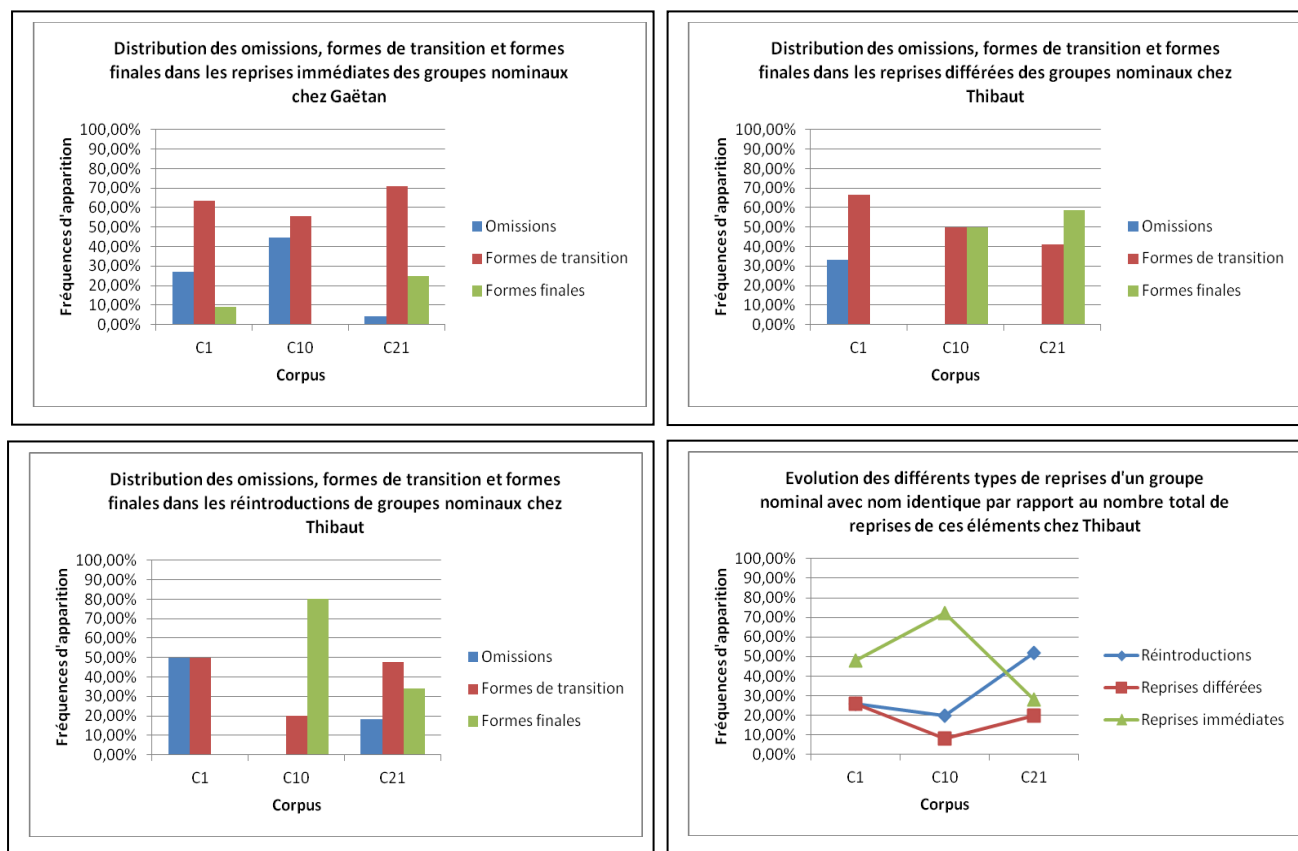
Comme pour Gaëtan, cette augmentation des groupes nominaux avec omissions en reprise immédiate peut être liée à des tâtonnements ou des avancées de l'enfant sur d'autres aspects langagiers, lexicaux, syntaxiques ou de morphologie verbale, qui contribueraient à une réorganisation des éléments pré-nominaux. Cela pourrait alors expliquer en partie l'évolution non-linéaire dans le développement des articles, qui participe à la structuration de l'énoncé et sont donc liés aux avancées dans le développement des différents aspects de ce dernier.

Dans l'évolution du type de reprise de groupes nominaux de l'enfant, nous avons repéré des allers-retours notamment dans les reprises immédiates, plus ou moins en correspondance avec l'évolution générale du développement des articles (section 12.1.1.1.). Nous allons alors observer s'ils sont en correspondance avec ces allers-retours dans les

tâtonnements morphologiques dans les contextes de reprise. Cela nous permettra de vérifier le lien possible entre les variations dans les reprises de groupes nominaux chez l'enfant et ses tâtonnements liés au développement des articles. Notre hypothèse est que là où nous avons identifié un retour en arrière dans les tâtonnements dans un contexte de reprise, ce dernier représente une part plus importante que quand l'évolution des omissions, formes de transition et formes finales y présente une évolution positive par rapport à la période du développement dans laquelle l'enfant se trouve. Nous allons alors étudier le graphique T6a2<sup>1</sup> qui présente la distribution des configurations de groupes nominaux dans chacun des contextes de reprises, et le graphique T5a<sup>2</sup> qui présente l'évolution sur les corpus 1, 10 et 21 de ces trois types de reprises.

Graphique T6a2 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales dans les reprises immédiates, dans les reprises différées et dans les réintroductions de groupes nominaux chez Thibaut.

Graphique T5a : Evolution des différents types de reprises d'un groupe nominal avec nom identique par rapport au total de reprises de ces éléments chez Thibaut.



<sup>1</sup> Ce graphique est tiré du tableau T6a présenté plus haut.

<sup>2</sup> Ce graphique est tiré du tableau T5a présenté dans la section 12.1.1.1.

Dans le corpus 1, Thibaut se situe dans une période transitoire qui le mène vers la deuxième période du développement des articles. La configuration de ses tâtonnements est positive dans tous les contextes par rapport à cette période et il produit une majorité de reprises immédiates. Dans le corpus 10, le graphique T5a fait apparaître une augmentation des reprises immédiates. Si nous faisons le parallèle avec l'évolution des tâtonnements de l'enfant, le graphique T6a2 met en évidence dans ce corpus 10, en contexte de reprise immédiate, un retour en arrière dans la distribution des configurations de groupes nominaux, avec une disparition des formes finales et part plus d'omissions dans ce contexte. Dans les autres contextes de reprises, l'évolution des tâtonnements est positive et le nombre de reprises dans chacun baisse. Enfin, le corpus 21 présente un retour en arrière important dans les configurations des groupes nominaux de l'enfant en réintroduction : les omissions et les formes de transition occupent des parts plus importantes, et qui dépassent celle de formes finales alors que c'était l'inverse dans le corpus 10. Dans ce corpus, le nombre de réintroductions explose chez Thibaut. Concernant les reprises immédiates, nous avons vu qu'un léger retour en arrière se repérait dans ce contexte, avec une part plus importante de formes de transition mais, l'évolution reste positive car les omissions diminuent et les formes finales augmentent. Le graphique T5a fait alors apparaître que le nombre de reprises immédiates baisse.

Il semble alors y avoir une correspondance entre les retours en arrière importants dans les tâtonnements morphologiques de l'enfant dans un contexte de reprise, et l'augmentation de ce type de reprises chez l'enfant. Les variations dans les types de reprises chez l'enfant semblent alors pouvoir s'expliquer notamment par les variations dans ses tâtonnements morphologiques.

Cela illustre que les variations dans le détachement de l'enfant des verbalisations de l'adulte sont liées aux variations dans le développement des articles. Ainsi, les différents allers-retours dans les tâtonnements morphologiques, qui s'observent dans l'évolution générale, et de façon plus fine dans les différents contextes de production, coïncident avec des allers-retours dans les appuis sur les productions de l'adulte. Bien que Thibaut se détache progressivement de l'adulte, il s'appuie plus immédiatement sur ce dernier lors des réorganisations des éléments pré-nominaux. Cela nous oriente alors, comme chez Gaëtan, vers l'idée de l'importance de l'interaction immédiate entre l'enfant et l'adulte, nécessaire dans la progression de l'enfant dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets.

#### **12.1.2.1.2. Taux et types de reprises chez l'adulte des différents groupes nominaux produits par Thibaut**

Afin d'observer si un parallèle se repère entre les tâtonnements morphologiques de l'enfant et les modalités interactionnelles de l'adulte, nous allons observer la façon dont l'adulte reprend les productions de l'enfant en étudiant le taux de reprises de chaque configuration de groupes nominaux ou verbaux et le type de reprises effectuées pour chacune. Nous nous centrerons, comme chez Gaëtan, uniquement sur les hétéro-reprises de l'adulte. Les taux de reprises de chaque configuration de groupe nominaux dans les trois corpus étudiés figurent dans le tableau AT2a et ceux des groupes verbaux dans le tableau AT2b<sup>1</sup>. Chacun de ces tableaux est complété par la distribution du type de reprise de chaque configuration, dans les tableaux AT3a et AT3b. Ces deux tableaux vont permettre de déterminer quelle configuration de groupe nominal/verbal est la plus souvent reprise et comment évoluent les reprises et non-reprises de l'adulte pour chacune d'elles. Nous ferons alors un parallèle avec l'évolution du développement des articles/ des clitiques sujets chez l'enfant afin de voir si le nombre et le type des reprises de l'adulte évoluent en fonction la mise en fonctionnement des articles/des clitiques sujets chez l'enfant.

Nous avons mis en évidence avec l'étude du tableau AT1a, sur l'évolution des types de reprises chez l'adulte, que l'adulte reprenait de façon quasi systématique les groupes nominaux de l'enfant de façon immédiate. Nous avons également constaté une évolution inversée entre le taux de reprises de l'enfant et celui de l'adulte : l'adulte semblait reprendre plus directement les productions de l'enfant quand ce dernier produisait un maximum de réintroductions. Nous avons vu dans l'étude du développement des articles chez l'enfant que ce dernier présentait un retour en arrière par rapport à l'évolution générale en C10, et c'est dans ce corpus que l'adulte reprend le moins immédiatement l'enfant. Nous pouvons alors nous interroger sur le fait que les reprises immédiates constituent une modalité interactionnelle générale de l'adulte en interaction avec un enfant ou qu'elles sont liées avec l'évolution langagière de l'enfant et dans le cas présent avec ses tâtonnements morphologiques.

---

<sup>1</sup> Nous présentons ici les tableaux utilisés dans cette section pour les groupes nominaux mais également les tableaux identiques réalisés pour l'étude des groupes verbaux, analysés dans la section 12.1.2.2.2.

Tableau AT2a : Fréquence de reprise et de non-reprise de l'adulte de chaque type de production d'un groupe nominal de Thibaut.

GN	GN avec Omission		Total de GN avec omission	GN avec Forme de transition		Total de GN avec forme de transition	GN avec Forme finale		Total de GN avec forme finale
	Non-repris	Repris		Non-repris	Repris		Non-repris	Repris	
C1	1 – 9,09%	10 – 90,91%	11 – 100%	3 – 15%	17 – 85%	20 – 100%	0 – 0%	1 – 100%	1 – 100%
C10	6 – 46,15%	7 – 46,67%	13 – 100%	2 – 8,69%	21 – 91,30%	23 – 100%	2 – 28,57%	5 – 71,43%	7 – 100%
C21	4 – 40%	6 – 60%	10 – 100%	31 – 46,97%	35 – 53,03%	66 – 100%	21 – 45,65%	25 – 54,35%	46 – 100%

Tableau AT3a : Distribution des types de reprises de l'adulte pour chaque type de production de groupe nominal de Thibaut.

GN	GN avec Omission repris			Total de GN avec omission repris	GN avec Forme de transition repris			Total de GN avec forme de transition repris	GN avec Forme finale repris			Total de GN avec forme finale repris
	RI	RD	RE		RI	RD	RE		RI	RD	RE	
C1	9 90%	0 0%	1 10%	10 100%	16 94,12%	0 0%	1 5,88%	17 100%	1 100%	0 0%	0 0%	1 100%
C10	7 100%	0 0%	0 0%	7 100%	18 85,71%	2 9,52%	1 4,76%	21 100%	2 40%	1 20%	2 40%	5 100%
C21	4 66,67%	1 16,67%	1 16,67%	6 100%	32 91,43%	0 0%	3 8,57%	35 100%	25 100%	0 0%	0 0%	25 100%

Le tableau AT2a fait apparaître que chaque configuration de groupe nominal est plus souvent reprise que non reprise par l'adulte, mais cela a tendance à baisser au cours des corpus : les groupes nominaux avec omission sont repris à 90,91% en C1 et à 60% en C21, ceux avec forme de transition sont repris à 85% en C1 et à 53,03% en C21 et enfin, ceux avec forme finale sont repris à 100% en C1 et à 54,35% en C21. Il semble alors que plus l'enfant avance dans le processus d'appropriation des articles, moins l'adulte reprenne. Cependant, cette évolution semble inverse pour les groupes nominaux avec omission et avec formes de transition. Nous allons alors observer quelle correspondance est possible entre cette évolution et celle de l'enfant en observant l'évolution des configurations les plus souvent reprises par l'adulte et l'évolution des types de reprises pour chaque configuration.

Dans le corpus 1, chaque configuration de groupe nominal est reprise de façon quasiment équivalente, avec une majorité pour les groupes nominaux avec forme finale (100%) – l'enfant n'en produisant qu'un seul, cela fausse un peu les résultats – puis un taux de 90,91% pour les groupes nominaux avec omission et de 85% pour ceux avec forme de transition. Les différents groupes nominaux sont donc repris plus de huit fois sur dix. Le tableau AT3a fait apparaître qu'il s'agit en outre dans neuf cas sur dix de reprise immédiate. A ce moment où l'enfant en est encore au début du développement des articles, avec 53,13% de ses groupes nominaux contenant une forme de transition et 34,38% avec omission, l'adulte semble répondre de façon immédiate à ses différents essais, de quelque nature qu'ils soient.

Dans le corpus 10, le tableau AT2a fait apparaître que les groupes nominaux avec omission sont repris presque deux fois moins souvent que dans le corpus 1 (53,84%). Ils deviennent alors les groupes nominaux les moins repris par l'adulte. Mais le tableau AT3a met en évidence qu'ils sont repris de façon systématique en immédiat (100%). Ce n'est pas le cas des groupes nominaux avec forme finale qui non seulement sont moins souvent repris qu'en C1 (71,43%) mais en outre, uniquement pour moins de la moitié en reprise immédiate (40%). En revanche, le nombre de reprises de groupes nominaux avec forme de transition augmente (91,30%). Ils deviennent les groupes nominaux les plus souvent repris dans ce corpus. Nous pouvons alors constater que l'adulte les reprend toujours de façon importante en reprise immédiate (85,71%) mais que cela représente un peu moins qu'en C1.

Si nous comparons cette distribution des reprises de l'adulte à celle du développement des articles chez l'enfant, nous pouvons constater une correspondance positive. Ainsi, il semble que les reprises de l'adulte se concentrent dans ce corpus sur les productions de

l'enfant de groupes nominaux avec forme de transition, qui se trouvent être les principaux produits par l'enfant. Par rapport à la période du développement des articles dans laquelle l'enfant se situe (période 2), la distribution des formes de transition par rapport aux autres configurations de groupes nominaux est positive par rapport à celle de C1 dans les reprises différées, les réintroductions et les introductions (contexte dans lequel ils représentent la plus grande part de groupes nominaux). Ainsi, cette évolution des groupes nominaux avec forme de transition chez l'enfant, dans les contextes hors reprise immédiate, coïncide avec une augmentation de leur reprise par l'adulte, de façon importante en immédiat. Il est difficile ici de déterminer si c'est le fait que l'adulte reprenne davantage ou en immédiat qui est corrélé à cette évolution dans la production des formes de transition chez l'enfant. Si nous observons les groupes nominaux avec omission, la baisse de leur reprise chez l'adulte et leur reprise systématique en immédiat est simultanée à une augmentation de ces derniers chez l'enfant dans les reprises immédiates (contexte où ils représentent la plus grande part de groupes nominaux). Il est également ici impossible de dire quel est, parmi ces deux phénomènes chez l'adulte, le plus corrélé à ce retour en arrière dans les tâtonnements de l'enfant.

L'évolution du type de reprises chez l'adulte (section 12.1.1.2.) a illustré que l'adulte reprend moins en immédiat quand l'enfant produit plus de reprises immédiates. Les observations du tableau AT2a vont dans ce sens et précisent le lien entre cette correspondance inversée et la distribution des configurations des groupes nominaux chez de l'enfant : l'adulte reprend plus souvent les configurations de groupes nominaux qui représentent la plus grande part dans les contextes autres que reprises immédiates, dans le cas présent ceux en formes de transition, et moins souvent celles en reprise immédiate, à savoir ici en omission. En revanche, s'il les reprend moins, l'adulte reprend de façon presque systématique en immédiat les productions qui d'une part présentent un retour en arrière et d'autre part sont proposées par l'enfant dans des reprises immédiates. Pour les autres configurations, l'adulte les reprend majoritairement dans des reprises immédiates mais propose également d'autres types de reprises. Cela pourrait nous orienter de nouveau vers l'hypothèse d'une volonté de l'adulte de ne pas proposer à l'enfant des séquences trop longues, ni trop de séquences de reprises d'un même thème afin de maintenir le rythme de l'échange. Les observations du corpus 21 vont également aller dans ce sens.

Les reprises moins importantes de l'adulte des groupes nominaux avec formes finales dans ce corpus 10 par rapport au corpus 1, et réparties sur les trois types de reprises, sont parallèles à une distribution positive de ces derniers chez l'enfant par rapport à l'évolution générale, dans tous les contextes sauf celui de reprise immédiate qui, comme nous l'avons vu

présente un retour en arrière. Néanmoins, dans la mesure où dans le corpus 1, l'enfant n'a produit qu'un seul groupe nominal avec forme finale, il est difficile ici d'évaluer l'évolution entre C1 et C10. En outre, le nombre de groupes nominaux avec formes finales étant faible dans ce corpus 10, nous ne pouvons pas être sûres que ces proportions de reprises soient significatives. Dans tous les cas, le fait que l'adulte les reprenne moins souvent et ne privilégie pas les reprises immédiates, contrairement aux autres configurations de groupes nominaux, peut nous aiguiller sur le fait qu'avec sa focalisation sur les formes de transition, il porte moins son attention sur les groupes nominaux avec forme finale.

Le corpus 21 présente chez l'adulte une augmentation des reprises de groupes nominaux avec omission par rapport à C10 (60%), qui deviennent alors les groupes nominaux les plus souvent repris. Parallèlement, le tableau AT3a montre que l'adulte reprend toujours majoritairement ces groupes nominaux avec omission en immédiat, même si le taux baisse un peu au profit des reprises différées ou en réintroduction. Chez l'enfant, l'évolution de la production des groupes nominaux avec omission présente alors un retour en arrière dans le contexte de réintroduction où il en produit plus qu'en C10 et une évolution positive dans le contexte de reprise immédiate, où il en produit moins. C'est alors dans le contexte de réintroduction que les groupes nominaux avec omissions représentent la plus grande part des groupes nominaux. Les groupes nominaux avec forme de transition et formes finales produits par l'enfant sont quant à eux moins souvent repris par l'adulte dans ce corpus 21, en moyenne autour de 50%, mais plus souvent en immédiat, même dans 100% des cas pour ceux avec formes finales. Ces deux configurations de groupes nominaux présentent une distribution positive dans le corpus 21 par rapport au corpus 10 dans les contextes de reprise immédiate et différée, mais négative en réintroduction. C'est dans les contextes de reprise immédiate et différée que les groupes nominaux avec forme de transition et avec forme finale représentent les plus grandes parts de groupes nominaux produits. Dans ce corpus, l'adulte semble alors reprendre moins souvent mais plus en immédiat les configurations majoritaires dans les contextes de l'interaction immédiate, et plus souvent mais moins en immédiat les configurations qui sont le plus souvent produites par l'enfant dans le contexte de réintroduction.

Il semble donc qu'il y ait un lien entre l'évolution des tâtonnements morphologiques chez l'enfant et les reprises de l'adulte. Si nous observons l'évolution sur les trois corpus, nous constatons que :



- l'adulte reprend plus souvent les configurations qui sont majoritaires chez l'enfant dans les contextes hors interaction immédiate mais il les reprend un peu moins en immédiat ;

- l'adulte reprend moins souvent les configurations majoritaires dans les reprises immédiates de l'enfant mais plus souvent de façon immédiate.

Avec l'observation de l'évolution générale du type de reprise chez l'adulte, nous avons vu que l'adulte reprenait moins souvent en immédiat quand l'enfant produisait plus de reprises immédiates. Ces observations des tableaux AT2a et AT3a confirment ce phénomène et le mettent en lien avec l'évolution des tâtonnements morphologiques de l'enfant dans les différents contextes interactionnels de production. Elles nous orientent alors vers l'idée que la modalité interactionnelle de l'adulte de reprise immédiate est fonction du comportement interactionnel de l'enfant.

Le fait que la distribution des reprises de l'adulte soit la même en C21 qu'en C10 mais de façon inversée sur les différentes configurations (en C10 : une majorité de reprise pour les groupes nominaux avec forme de transition et en C21 pour ceux avec omission) montre que l'adulte s'adapte en outre à l'évolution des tâtonnements de l'enfant. Cela montre également que ses reprises immédiates restent présentes pour répondre aux tâtonnements de l'enfant, même si ces derniers sont moins nombreux et/ou de nature différente.

Nous pourrions alors nous demander lequel du taux de reprise ou du type de reprises est le plus lié à l'évolution chez l'enfant. La comparaison des tableaux AT2a et AT3a avec les tableaux de reprises de Thibaut (T6a) met en évidence un lien entre l'augmentation des reprises immédiates chez l'adulte et l'évolution des configurations des groupes nominaux, différent selon qu'ils contiennent des omissions, formes de transition et formes finales :

- en C10 : quand l'adulte reprend moins mais plus souvent en immédiat les groupes nominaux avec omission produits par l'enfant, l'enfant en produit plus en reprise immédiate et cela présente alors un retour en arrière par rapport à l'évolution générale ;

- en C10 : quand l'adulte reprend plus mais moins souvent en immédiat les groupes nominaux avec forme de transition, ils présentent un retour en arrière chez l'enfant dans les reprises immédiates ;

- en C10 : quand l'adulte reprend moins et moins souvent en immédiat les groupes nominaux avec forme finale, ils présentent un retour en arrière dans les reprises immédiates ;

- en C21 : quand l'adulte reprend plus mais moins souvent en immédiat les groupes nominaux avec omission, ils présentent une avancée dans les reprises immédiates de l'enfant qui en produit moins (et un retour en arrière dans les réintroductions) ;

- en C21 : quand l'adulte reprend moins mais plus souvent en immédiat les groupes nominaux avec forme de transition ou forme finale, ces derniers présentent une avancée chez l'enfant dans les reprises immédiates par rapport à l'évolution générale.

Nous constatons alors que le point commun de ces évolutions se trouve dans les reprises immédiates, avec un effet inverse entre les omissions, et les formes de transition et finales :

- quand l'adulte propose plus de reprises immédiates (en parallèle à moins de reprise), nous constatons dans les reprises immédiates chez l'enfant :

- un retour en arrière dans la production de groupes nominaux avec omission (C10),

- une avancée dans la production de formes de transition et finales (C21) ;

- quand l'adulte propose moins de reprises immédiates (que ce soit avec plus ou moins de reprise), nous constatons dans les reprises immédiates chez l'enfant :

- une avancée dans la production de groupes nominaux avec omission (C21),

- un retour en arrière dans la production des formes de transition et finales (C10).

Il semble alors que ce soit l'interaction immédiate entre l'enfant et l'adulte qui ait un rôle important dans l'évolution des tâtonnements morphologiques de l'enfant, plus que le taux de reprise, qui semble toutefois jouer un rôle également. L'observation de corpus successifs permettrait de mieux évaluer l'influence de ces deux aspects. Dans tous les cas, les productions des deux interlocuteurs semblent s'influencer l'une l'autre.

#### **12.1.2.2. Distribution des groupes verbaux avec omission, forme de transition et forme finale chez Thibaut et évolution des reprises de l'adulte**

##### **12.1.2.2.1. Configuration des groupes verbaux produits par Thibaut dans les différents contextes interactionnels de production**

Le tableau T6b rend compte de la distribution des configurations des groupes verbaux produits par l'enfant (avec omission, forme de transition ou forme finale) dans chacun des contextes de production sur les différents corpus.

Tableau T6b : Fréquence d'utilisation dans les corpus de Thibaut des omissions, formes de transition et formes finales dans chaque contexte interactionnel de production des verbes (sans les présentatifs).

	V introduits par E			Total de V introduits par E	V réintroduits par E			Total de V réintroduits par E
	O	FT	FF		O	FT	FF	
C1	3 37,50%	1 + 4FFFT 62,50%	0 0%	8 100%	0 0%	10 + 7FFFT 100%	0 0%	17 100%
C10	4 30,77%	7 58,85%	2 15,38%	13 100%	3 23,08%	9 69,23%	1 7,69%	13 100%
C21	2 6,90%	10 34,48%	17 58,62%	29 100%	1 1,96%	15 + 3FFFT 35,29%	32 62,74%	51 100%

	V reprise différée par E			Total de V reprise différée par E	V reprise immédiate par E			Total de V reprise immédiate par E
	O	FT	FF		O	FT	FF	
C1	0 0%	2 100%	0 0%	2 100%	0 0%	1 + 2FFFT 75%	1 25%	4 100%
C10	0 0%	2 100%	0 0%	2 100%	2 20%	8 80%	0 0%	10 100%
C21	0 0%	0 0%	2 100%	2 100%	1 8,33%	8 66,67%	3 25%	12 100%

Le développement des clitiques sujets n'est pas autant décalé d'avec celui des articles qu'il ne l'était pour Gaëtan. Il est même un peu en avance sur ce dernier. Ainsi, dans le corpus 1, Thibaut en est dans le début de la période 2 du développement des clitiques sujets et dans le corpus 21, il se situe dans une période transitoire vers la période 3. Nous allons observer l'évolution de la distribution des configurations dans chaque contexte afin de voir quelle est, dans chacun, la configuration la plus produite, puis nous décrirons ensuite l'évolution des contextes principaux de production de chaque configuration afin d'illustrer l'évolution des appuis de l'enfant sur les verbalisations de l'adulte au cours du processus d'appropriation des clitiques sujets.

Quand Thibaut introduit un groupe verbal en C1, il le fait le plus souvent précéder d'une forme de transition (62,50%), puis d'une omission (37,50%). C'est alors le seul contexte où l'enfant produit des omissions. Il ne produit aucune forme finale devant les verbes dans ce contexte. Puis en C10, Thibaut fait toujours précéder le plus souvent ses verbes d'une forme de transition mais moins souvent que dans C1 (58,85%), il en va de même pour les omissions qui passent à 30,77%. En revanche, Thibaut produit dans ce corpus, dans ce contexte, 15,38% des groupes verbaux avec une forme finale. C'est dans ce contexte en C10 qu'il produit alors le plus souvent des formes finales. En C21, Thibaut produit le plus souvent une forme finale devant les verbes (58,62%). La proportion de groupes verbaux avec omission et avec forme de transition est moins importante (6,90% et 34,48%). L'évolution de l'appropriation des clitiques sujets dans ce contexte d'introduction semble linéaire comme celle pour les articles.

Le même type d'évolution se retrouve pour le contexte de reprise différée où la progression de l'enfant est nette avec 100% des groupes verbaux avec forme de transition en C1 et C10 et 100% des groupes verbaux avec forme finale en C21.

Dans le contexte de réintroduction, Thibaut produit, en C1, 100% de ses groupes verbaux avec forme de transition. Si l'évolution était linéaire, la distribution évoluerait progressivement vers les formes finales. Or, en C10, le nombre de groupes verbaux avec forme de transition baisse (69,23%) au profit des formes finales (7,69%) mais également au profit des omissions dont le nombre augmente (23,08%), illustrant ainsi un retour en arrière partiel dans le développement des clitiques sujets dans ce contexte. Dans le corpus 21, la distribution redevient positive par rapport à la période du développement, les groupes verbaux

avec omission sont minoritaires (1,96%), ceux avec forme de transition représentent 35,29% et ceux avec formes finales deviennent majoritaires (62,74%).

Le même type d'évolution se retrouve dans le contexte de reprise immédiate. En C1, Thibaut n'y produit aucun groupe verbal avec omission. Les trois quarts de ses groupes verbaux sont précédés d'une forme de transition et un quart d'une forme finale. C'est alors dans ce seul contexte, très proche des verbalisations de l'adulte, que l'enfant produit des formes finales. Puis en C10, les groupes verbaux avec forme finale disparaissent, ceux avec forme de transition augmentent (80%), mais également ceux avec omission qui passent alors à 20%. Ce corpus 10 illustre un retour en arrière complet dans ce contexte de reprise immédiate, alors qu'il ne concernait que les omissions dans le contexte de réintroduction. Puis, en C21, la distribution des configurations de groupes verbaux redevient positive : les groupes verbaux avec omission représentent 8,33%, ceux avec forme de transition 66,67% et ceux avec forme finale 25%. C'est dans ce contexte de reprise immédiate que l'enfant produit le plus d'omissions et formes de transition en C21 et le moins de formes finales. Les formes finales sont alors les formes les plus souvent produites dans tous les autres contextes sauf dans ce contexte de reprise immédiate où ce sont les formes de transition. Cela met en évidence que l'enfant tâtonne en reprise immédiate dans ce corpus.

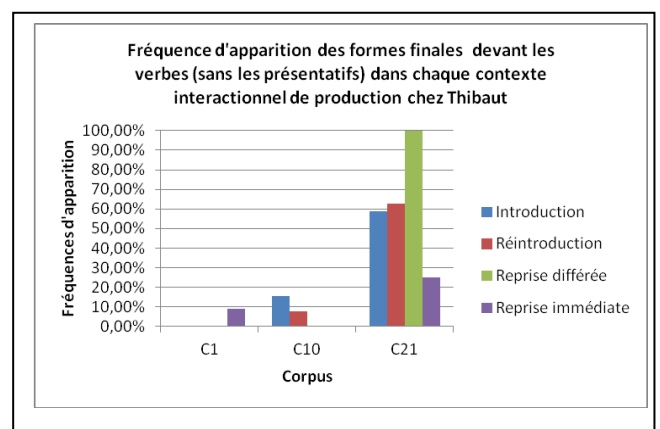
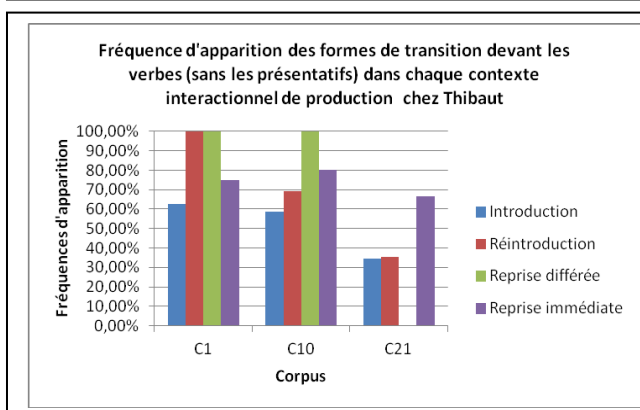
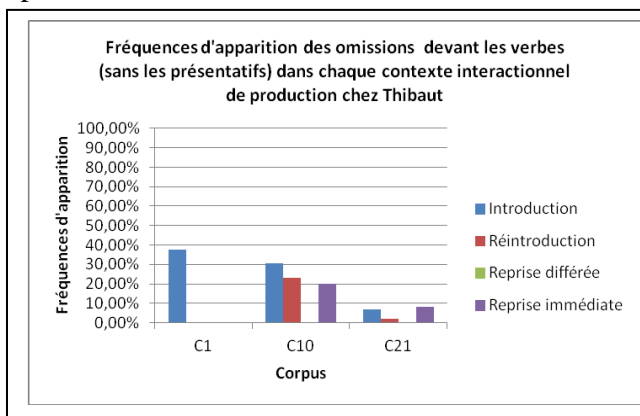
Le fait que l'enfant ne produise des groupes verbaux avec omission dans le corpus 1 que dans les introductions, et des groupes verbaux avec forme finale que dans les reprises immédiates va dans le sens de notre hypothèse que l'enfant s'appuie de façon importante sur les verbalisations de l'adulte au début du processus d'appropriation des articles pour parvenir à produire des formes appropriées des clitiques sujets.

L'évolution de la distribution des configurations de groupes verbaux en reprise immédiate et en réintroduction suggère des réorganisations des éléments pré-verbaux chez l'enfant, avec un retour en arrière dans ces deux contextes de production en C10. Le graphique T2a (chapitre 10, section 10.2.1.2.2.), de l'évolution générale des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes, montre que ce corpus se situe dans la période 2-1 du développement des clitiques sujets, au moment où les formes de transition se développent et où les omissions qui dominent encore les formes finales baissent progressivement. Nous pouvons alors constater que les retours en arrière observés dans les différents contextes de production ne se retrouvent pas ici illustrés dans l'évolution générale. En plus des allers-retours constatés dans l'évolution générale, il peut y avoir des allers-retours spécifiques à des contextes particuliers.

Bien que le premier corpus illustre notre hypothèse d'un détachement progressif, la distribution des formes finales en C10 et surtout en C21 semble la remettre en question. Ainsi, en C21, dans tous les contextes, l'enfant produit en majorité des groupes verbaux avec forme finale, sauf dans celui de reprises immédiates, qui est en outre le contexte où il en produit le moins, au profit des formes de transition qui sont majoritaires, même par rapport aux autres contextes. Ainsi, contrairement à l'évolution attendue à partir de notre hypothèse, le contexte de reprise immédiate ne présente pas de façon systématique une majorité de formes finales. Nous avons observé pour les groupes nominaux de Thibaut que les reprises immédiates étaient réutilisées lors de retours en arrière dans les tâtonnements morphologiques. Ces premières observations sur les verbes semblent nous conduire dans la même direction.

L'évolution de la distribution des configurations des groupes verbaux dans les différents contextes nous conduit à nous interroger sur l'évolution, sur les trois corpus, du contexte de production le plus important pour chaque configuration. Observons alors le graphique T6b1, qui présente pour chaque configuration de groupes verbaux, ses fréquences d'apparition dans chacun des contextes interactionnels de production.

Graphique T6b1 : Fréquence d'apparition des omissions, des formes de transition et des formes finales devant les verbes (sans les présentatifs) dans chaque contexte interactionnel de production chez Thibaut.



D'après notre hypothèse d'un détachement progressif des verbalisations de l'adulte, le contexte de reprise immédiate devrait être maintenu et le plus élevé pour les formes finales sur les trois corpus. Or il passe en dernière position en C21. L'évolution semble donc inverse, comme si l'enfant devenait capable entre C1 et C10 puis entre C10 et C21 de produire des formes finales dans des contextes éloignés des productions de l'adulte et qu'il ne l'était plus dans des contextes proches des verbalisations de l'adulte. L'évolution des contextes de production pour les groupes nominaux avec formes de transition et avec omissions semblent également être inverse. L'enfant devrait les produire plus souvent progressivement dans les contextes plus éloignés des productions de l'adulte et de moins en moins en reprise immédiate. Or, le contexte où il produit le plus de formes de transition et d'omissions en C21 est celui de reprise immédiate, qui était déjà remonté dans les positions en C10.

Ces distributions suggèrent alors que les reprises immédiates constituent un lieu important de tâtonnements pour l'enfant dans le processus d'appropriation des clitiques sujets : les retours en arrière dans l'appropriation des clitiques sujets repassent par les reprises immédiates. Les allers-retours observés dans l'évolution de l'enfant s'accompagnent d'allers-retours dans ses appuis sur les verbalisations de l'adulte. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que la plus faible présence de formes finales en C21 et la majorité de formes de transition dans le contexte de reprise immédiate est le signe d'une réorganisation en cours dans le développement des clitiques sujets.

Nous allons alors observer si ces évolutions chez l'enfant peuvent être mises en correspondance avec l'évolution des types de reprises chez Thibaut. Cela mettrait en évidence que les variations dans les types de reprises de groupes verbaux chez l'enfant peuvent être liées, parmi d'autres facteurs, à l'évolution des tâtonnements morphologiques. Nous allons observer en parallèle le graphique T6b2<sup>1</sup>, qui présente pour chaque contexte de reprise la distribution des omissions, formes de transition et formes finales, et le graphique T5b<sup>2</sup>, qui présente une évolution des types de reprises.

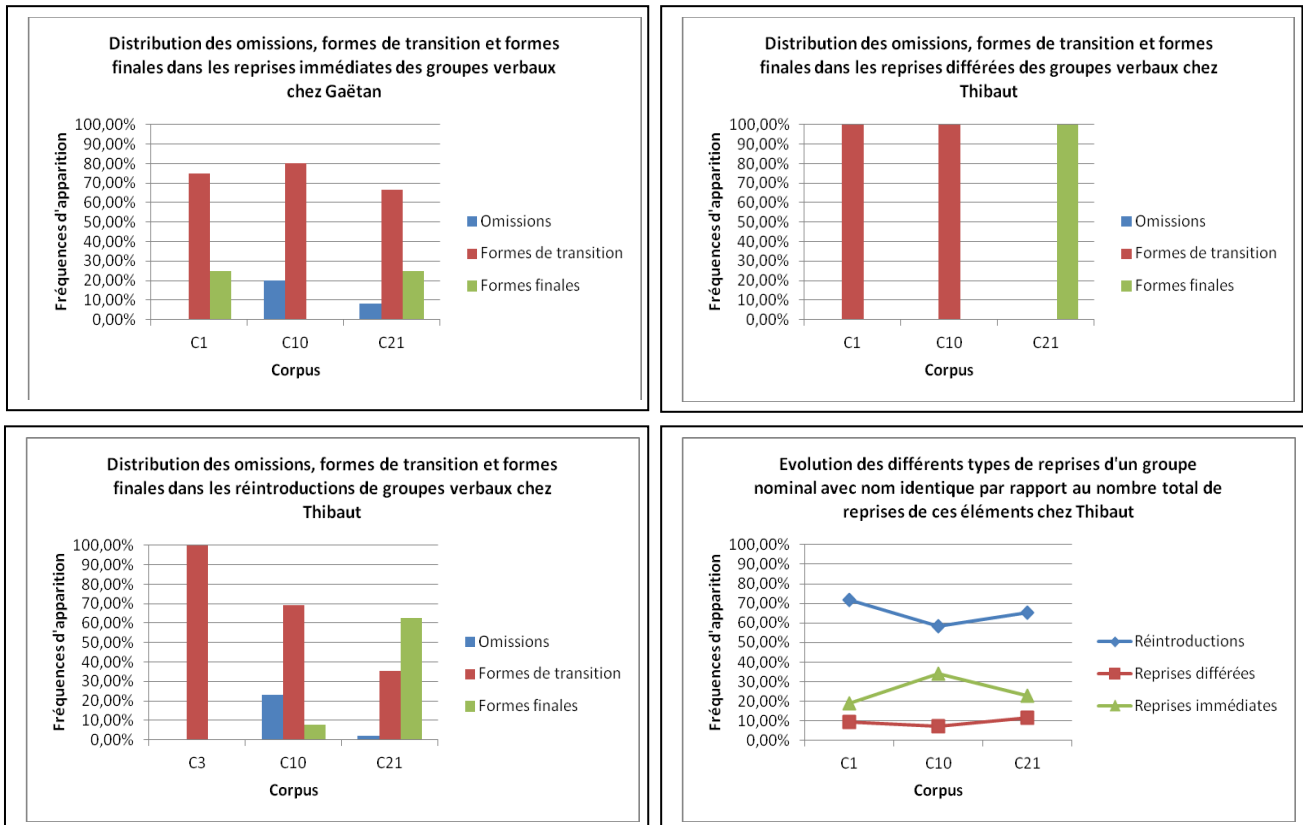
---

<sup>1</sup> Ce graphique est tiré du tableau T6b présenté plus haut.

<sup>2</sup> Ce graphique est tiré du tableau T5b, présenté dans la section 12.1.1.2.

Graphique T6b2 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales dans les reprises immédiates, dans les reprises différées et dans les réintroductions de groupes verbaux chez Thibaut.

Graphique T5b : Evolution des différents types de reprises d'un groupe verbal avec nom identique par rapport au total de reprises de ces éléments chez Thibaut.



Le graphique T6b2 fait apparaître un retour en arrière dans la distribution des configurations des groupes verbaux de l'enfant dans le corpus 10, principalement dans le contexte de reprise immédiate. Le graphique T5b fait apparaître que dans ce corpus, le nombre de reprises immédiates est plus important que dans le corpus 1. Ainsi, bien qu'aucune correspondance ne s'observe entre l'évolution du type de reprises et l'évolution générale du développement des clitiques sujets chez Thibaut, elle s'établit avec l'évolution des configurations par contextes. Puis dans le corpus 21, la part de reprises immédiates chez l'enfant est plus faible, les configurations de groupes verbaux produits par l'enfant présentent alors une distribution positive dans ce contexte. En revanche, dans ce corpus 21, alors que la part des réintroductions et des reprises différées augmente chez l'enfant, cela ne correspond pas à un retour en arrière dans les tâtonnements de l'enfant, ni dans l'évolution par contexte, ni dans l'évolution générale.



Il semble ici que seuls les retours en arrière dans les contextes de reprises immédiates correspondent à une augmentation de productions dans ce contexte. Ainsi, seules les variations dans le taux de reprises immédiates semblent liées à l'évolution des tâtonnements morphologiques de l'enfant. Mais nous avons vu que ces variations dans les reprises pouvaient également être liées à d'autres facteurs. Ceci pourrait alors expliquer que nous ne trouvions pas de correspondance dans le cas présent entre les variations de reprise différée et de réintroduction et les tâtonnements morphologiques, alors que nous en avons identifiées chez Gaëtan ou même pour les groupes nominaux chez Thibaut.

L'ensemble de ces observations nous oriente vers une confirmation du rôle important de l'interaction immédiate dans l'évolution de l'appropriation des clitiques sujets chez l'enfant. Lors des réorganisations des éléments à utiliser devant les verbes, les retours en arrière dans les tâtonnements repassent par un appui plus direct sur les verbalisations de l'adulte. Il ne nous est pas possible ici de déterminer s'ils passent d'abord dans les reprises immédiates avant de passer dans les autres.

Nous avons vu avec les tableaux T5 (a et b) que Thibaut reprend plus de façon immédiate les groupes nominaux que les groupes verbaux. Dans la mesure où nous avons vu que les reprises pouvaient être liées aux tâtonnements morphologiques, nous pourrions expliquer cette différence par le fait que le développement des clitiques sujets chez Thibaut en est un peu plus avancé que celui des articles. Cependant, le décalage entre les deux n'est pas aussi important que la différence entre les reprises. Nous faisons alors l'hypothèse d'autres facteurs, dialogiques ou linguistiques pour expliquer ces différences de reprises.

#### **12.1.2.2.2. Taux et types de reprises chez l'adulte des différents groupes verbaux produits par l'enfant**

Dans la mesure où l'évolution des configurations des groupes verbaux de l'enfant semble s'inscrire dans l'interaction avec l'adulte, nous allons maintenant étudier les reprises de l'adulte des groupes verbaux de l'enfant, afin de voir si les variations dans ses reprises peuvent être liées à celles dans le langage de l'enfant. Cela nous permettra en outre d'observer si, comme pour l'appropriation des articles, l'évolution des reprises immédiates est influencée par l'évolution du développement des clitiques sujets chez l'enfant.

Nos observations vont s'appuyer sur des tableaux similaires à ceux utilisés pour les groupes nominaux. Le tableau AT2b (page suivante) présente pour chaque configuration de groupe verbal (omission, forme de transition et forme finale) son taux de reprise et de non-reprise par l'adulte dans les trois corpus. Puis le tableau AT3b présente la distribution des types de reprises pour chaque configuration sur les trois corpus. Cela va nous permettre d'étudier comment l'adulte reprend les productions de l'enfant, et d'établir un parallèle avec l'évolution de l'enfant.

Etant donné que l'enfant produit peu de groupes verbaux avec forme finale dans les corpus 1 et 10 (moins de 4%), nous allons voir que l'évolution des reprises de l'adulte est difficile à évaluer puisque les calculs de fréquence de reprise portent sur de très faibles effectifs.

Tableau AT2b : Fréquence de reprise et de non-reprise de l'adulte de chaque type de production d'un groupe verbal (hors présentatifs) de Thibaut.

GV	GV avec Omission		Total de GV avec omission	GV avec Forme de transition		Total de GV avec forme de transition	GV avec Forme finale		Total de GV avec forme finale
	Non-repris	Repris		Non-repris	Repris		Non-repris	Repris	
C1	3 – 100%	0 – 0%	3 – 100%	2 – 7,41%	25 – 92,59%	27 – 100%	0 – 0%	1 – 100%	1 – 100%
C10	5 – 55,56%	4 – 44,44%	9 – 100%	9 – 34,62%	17 – 65,38%	26 – 100%	1 – 33,33%	2 – 66,67%	3 – 100%
C21	3 – 75%	1 – 25%	4 – 100%	20 – 55,56%	16 – 44,44%	36 – 100%	28 – 51,85%	26 – 48,15%	54 – 100%

Tableau AT3b : Distribution des types de reprises de l'adulte pour chaque type de production de groupe verbal (hors présentatifs) de Thibaut.

GV	GV avec Omission repris			Total de GV avec omission repris	GV avec Forme de transition repris			Total de GV avec forme de transition repris	GV avec Forme finale repris			Total de GV avec forme finale repris
	RI	RD	RE		RI	RD	RE		RI	RD	RE	
C1	0 /	0 /	0 /	0 /	23 92%	0 0%	2 8%	25 100%	1 100%	0 0%	0 0%	1 100%
C10	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	14 82,35%	1 5,88%	2 11,76%	17 100%	2 100%	0 0%	0 0%	2 100%
C21	1 100%	0 0%	0 0%	1 100%	10 62,50%	1 6,25%	5 31,25%	16 100%	18 69,23%	2 7,69%	6 23,08%	26 100%

Le tableau AT2b indique les taux de reprise et de non-reprise de l'adulte des groupes verbaux avec verbe identique produits par l'enfant. Contrairement aux groupes nominaux, toutes les configurations de groupes verbaux ne sont pas toutes plus souvent reprises que non-reprises dans tous les corpus. Ainsi, les groupes verbaux avec omission sont, dans tous les corpus, plus souvent non repris que repris. Les groupes verbaux avec forme de transition et ceux avec forme finale sont d'abord plus souvent repris en C1 et en C10, puis leur taux de reprise baisse et passe en dessous de celui de non reprise en C21. Cette différence avec les groupes nominaux, qui étaient tous le plus souvent repris, pourrait s'expliquer notamment par le fait qu'en C21, Thibaut en est à un niveau plus avancé dans le développement des clitiques sujets que des articles.

Dans le corpus 1, l'adulte ne reprend aucun des groupes verbaux avec omission de l'enfant alors qu'il reprend tous ceux avec forme finale et toujours en reprise immédiate (tableau AT2b). Dans la mesure où l'enfant ne produit que très peu d'occurrences de ces deux configurations de groupes verbaux (trois avec omission et une avec forme finale), ces résultats ne sont pas très significatifs. Ils montrent cependant que l'adulte semble être plus sensible à la production de formes finales devant verbe, qu'il ratifie, qu'à l'omission du clitique sujet qu'il ne reprend pas. Les groupes verbaux avec formes de transition sont repris à 92,59% et de façon majoritaire et importante en reprise immédiate (92%). Ces reprises chez l'adulte sont parallèles à une majorité de groupes verbaux avec formes de transition chez l'enfant dans ce corpus 1, dans tous les contextes. Il semble donc que l'adulte se concentre ici sur les productions de l'enfant de formes de transition devant les verbes.

Le corpus 10 fait apparaître une explosion des reprises des groupes verbaux avec omission (44,44%), majoritairement en reprise immédiate (75%), et une baisse des reprises des groupes verbaux avec forme de transition (65,38%) et avec forme finale (66,67%), mais de façon toujours importante en reprise immédiate. Les groupes verbaux avec omission restent toutefois les moins souvent repris.

L'évolution de l'enfant fait ressortir, dans ce corpus 10, une augmentation de la part des groupes verbaux avec omission par rapport à C1 dans les reprises immédiates et les réintroductions, illustrant ainsi un retour en arrière dans ces contextes (mais principalement en reprise immédiate où les formes finales disparaissent et les formes de transition augmentent). L'augmentation des reprises de groupes verbaux avec omission chez l'adulte est donc parallèle à une augmentation de ces derniers chez l'enfant en reprise immédiate et en

réintroduction. Il ne nous est pas possible de savoir ici si l'adulte reprend plus les tâtonnements de l'enfant dans un contexte ou dans l'autre.

En revanche, les retours en arrière dans la distribution des configurations de groupes verbaux en C10 dans le contexte de reprise immédiate font apparaître une correspondance entre les reprises de l'adulte et les tâtonnements de l'enfant qui semble inversée par rapport à nos observations sur les groupes nominaux. Ainsi, en C10, l'adulte reprend moins les groupes verbaux avec formes de transition et avec formes finales que dans le corpus 1 mais de façon toujours importante en immédiat. Chez l'enfant, nous repérons un retour en arrière dans la production des formes finales qui baissent au profit des formes de transition. Il semble alors que l'adulte reprenne moins les productions de l'enfant qui présentent un retour en arrière dans le contexte de reprise immédiate. Cependant, nous avons remarqué pour les groupes nominaux que la correspondance entre ces reprises de l'adulte des groupes avec formes de transition et formes finales et les productions de l'enfant renvoyaient à une évolution positive des formes de transition et des formes finales chez l'enfant. Or, ce n'est pas le cas ici. L'influence entre l'enfant et l'adulte semble donc d'une nature différente. Si nous nous basons sur l'observation des reprises dans l'appropriation des articles, alors que l'adulte reprend moins et de façon importante en immédiat, on s'attendrait à une configuration positive des formes de transition et finales devant les verbes chez l'enfant dans le contexte de reprises immédiates. De la même façon, alors que la distribution des groupes verbaux présente une configuration positive des formes de transition et des formes finales dans les contextes de reprise différée et de réintroduction, on s'attendrait à trouver chez l'adulte une part plus importante de reprises mais moins souvent en immédiat. Mais ce n'est pas le cas. N'y a-t-il donc pas de correspondance dans ce corpus entre les reprises de l'adulte et les tâtonnements de l'enfant ? Dans ce corpus 10, l'enfant reprend de façon générale plus en immédiat et tâtonne beaucoup dans ce contexte, et l'adulte reprend moins en immédiat. Si nous suivons notre hypothèse par rapport aux reprises de l'adulte face aux reprises immédiates de l'enfant, il semble bien que l'adulte s'adapte au lieu de tâtonnements de l'enfant. Il se trouve alors simplement dans ce corpus que cette modalité interactionnelle de l'adulte, qui répond à une façon d'interagir de l'enfant, correspond chez l'enfant à un comportement différent de celui de la production des groupes nominaux. Mais, la modalité interactionnelle de reprise immédiate de l'adulte est tout de même fonction du lieu de tâtonnements de l'enfant, même si ceux-ci ne présentent pas la même configuration que pour les groupes nominaux : l'adulte reprend moins les tâtonnements de l'enfant en reprise immédiate mais de façon importante en immédiat.

Dans le corpus 21, le taux de reprise chez l'adulte des groupes verbaux avec omission a chuté à 25%, il s'agit alors toujours de la configuration de groupes verbaux la moins reprise. En revanche, le tableau AT3b montre qu'ils sont le plus souvent repris en immédiat (100%). Le graphique T2a fait apparaître que ces groupes nominaux sont produits à moins de 5% par l'enfant, ce qui peut expliquer que l'adulte les reprenne peu. En outre, le tableau T6b met en évidence que c'est dans les reprises immédiates que l'enfant produit le plus de ces groupes verbaux avec omission, ce qui peut également expliquer, d'après notre hypothèse de l'adaptation de l'adulte au comportement interactionnel de l'enfant, qu'il les reprenne peu mais principalement en immédiat.

Les groupes verbaux avec forme de transition et avec forme finale sont également moins souvent repris : 44,44% pour les premiers et 48,15% pour les seconds. Le tableau AT3b met en évidence qu'ils sont également plus souvent repris en différé et en réintroduction mais que les reprises immédiates dominent toujours. Comme en C10, c'est dans le contexte de reprise immédiate que les productions de l'enfant présentent un retour en arrière par rapport à l'évolution générale. De nouveau, la correspondance entre l'enfant et l'adulte illustre que l'adulte reprend moins les productions de l'enfant qui présentent un retour en arrière dans le contexte de reprise immédiate. Cette correspondance est la même que pour les groupes nominaux au niveau du taux de reprise immédiate mais pas au niveau de la nature des tâtonnements de l'enfant qui présentent un retour en arrière au lieu d'être positifs pour ces deux configurations. Néanmoins, le fait qu'ils soient moins repris en immédiat par l'adulte dans ce corpus 21 pourrait expliquer cette différence.

La baisse générale des reprises de l'adulte des différentes configurations de groupes verbaux pourrait s'expliquer par le fait que l'enfant entre dans ce corpus dans la dernière période du développement des clitiques sujets, où les formes finales dominent.

Si nous résumons les correspondances entre les reprises de l'adulte et les productions de groupes verbaux de l'enfant, nous constatons qu'alors que l'enfant tâtonne au niveau des clitiques sujets de façon importante en reprise immédiate, l'adulte reprend moins mais propose alors une majorité de reprises immédiates, peu importe la configuration des groupes verbaux de l'enfant (avec omission, forme de transition, ou forme finale). Ainsi, il semble que les reprises immédiates importantes des groupes verbaux chez l'adulte aillent de paire avec une augmentation des tâtonnements de l'enfant, qu'ils soient en omission ou en forme de transition. Cependant, comme pour les groupes nominaux, il semble que l'effet du taux de reprise soit aussi important que celui du type de reprise.

Bien que la correspondance entre les reprises de l'adulte et les productions de l'enfant ne soit pas tout à fait la même pour les groupes verbaux que pour les groupes nominaux, au niveau de la nature des tâtonnements de l'enfant, les reprises immédiates restent la modalité interactionnelle principale de l'adulte, et les variations dans les types de reprises semblent en partie liées aux tâtonnements morphologiques de l'enfant. Les variations dans l'évolution des types de reprises de l'adulte semblent ainsi liés aux variations dans le développement des clitiques sujets chez l'enfant. Cependant, le type des reprises de l'adulte reste le même, avec une majorité de reprises immédiates et peu de variations, à part dans C21. Cela est lié au fait que l'enfant se situe sur la période étudiée dans la période 2 du développement, seul le corpus 21 présente le début de la période 3. Dans tous ces corpus, les reprises de l'adulte se concentrent en outre sur les formes de transition et les formes finales. L'adulte semble donc se concentrer sur les configurations de groupes verbaux majoritaires chez l'enfant dans cette période.

Nos analyses mettent en évidence de nouveau le rôle important de l'interaction immédiate entre l'adulte et l'enfant, et l'adaptation de l'adulte au comportement interactionnel de l'enfant, qui dans le cas présent semble ne pas rester concentré très longtemps sur un même thème.

### **12.1.3. Rôle de l'interaction immédiate entre l'adulte et Thibaut dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets**

Ces observations de l'évolution des reprises chez Thibaut et l'adulte font ressortir en grande partie des conclusions similaires à celles de Gaëtan, mettant ainsi également en évidence un lien entre les variations dans les reprises de l'enfant et de l'adulte et l'évolution dans la configuration des groupes nominaux et verbaux (avec omission, forme de transition et forme finale) de l'enfant, parmi d'autres facteurs.

Alors que chez Gaëtan, nous avons pu observer le détachement progressif de l'enfant des verbalisations de l'adulte pour la production de formes appropriées, cela est plus difficile pour Thibaut dans la mesure où, autant pour les articles que pour les clitiques sujets, il n'entre dans la dernière période de développement que dans les derniers corpus. En outre, les corpus que nous avons observés correspondent à des réorganisations des configurations des groupes nominaux et verbaux dans le contexte de reprise immédiate et à une augmentation de ces

reprises. Il est alors impossible d'évaluer si l'enfant produit plus de formes finales d'abord en reprise immédiate, bien que l'observation du corpus 1 nous oriente vers cette hypothèse.

En revanche, les observations de l'évolution des reprises des groupes nominaux et verbaux, en parallèle à l'évolution des tâtonnements morphologiques chez Thibaut, nous conduit aux mêmes constats que les analyses de Gaëtan. Nos observations mettent en évidence dans l'évolution de l'enfant, autant pour les articles que pour les clitiques sujets, des allers-retours dans les distributions des configurations des groupes nominaux et verbaux dans les différents contextes de production et ne correspondant pas systématiquement aux allers-retours observés dans l'évolution générale. En outre, nous avons pu constater, comme chez Gaëtan, que les retours en arrière dans chacun des contextes étaient simultanés à une augmentation de groupes nominaux ou verbaux dans ce même contexte de production, aussi bien dans les réintroductions que dans les reprises immédiates. Des allers-retours dans les appuis sur les verbalisations de l'adulte se repèrent ainsi au cours des processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets. Ainsi, Thibaut ne s'appuie pas directement sur les verbalisations de l'adulte uniquement au début du processus d'appropriation mais régulièrement au cours de celui-ci. Nos observations ne permettent pas de déterminer si ces retours en arrière dans les tâtonnements de l'enfant se produisent en premier lieu dans les reprises immédiates (ce qui nécessiterait une observation sur plusieurs corpus successifs) mais permettent tout de même de mettre en évidence l'importance de ces dernières au cours du processus : l'enfant passe par l'interaction immédiate avec l'adulte au moment de la réorganisation des éléments pré-nominaux et pré-verbaux. L'interaction immédiate avec l'adulte constitue ainsi un contexte important pour l'enfant dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujet, où il tâtonne et teste de nouvelles configurations des groupes nominaux et verbaux.

Le chapitre 10 nous a permis de constater que Thibaut et Gaëtan ne se situent pas dans les mêmes périodes du développement, et qu'ils ne progressent pas au même rythme. Thibaut progresse plus lentement et se situe dans une période antérieure à celle de Gaëtan. En outre, les deux développements sont décalés de façon inverse chez les deux enfants, avec une antériorité pour les articles chez Gaëtan et pour les clitiques sujets chez Thibaut. Malgré des mises en œuvre individuelles, le fonctionnement interactionnel d'appui sur l'adulte semble être le même chez les deux enfants, avec un rôle important de l'interaction immédiate à tous les moments du développement, des périodes précoces aux périodes les plus avancées.



L'observation de l'évolution du type de reprises chez l'adulte en parallèle à l'évolution de la distribution des configurations des groupes nominaux et verbaux chez Thibaut dans les différents contextes de production présente une correspondance différente de celle observée chez Gaëtan. Ainsi, le nombre de reprises de l'adulte baisse au cours du processus d'appropriation, et ses reprises immédiates n'augmentent pas quand l'enfant commence à tâtonner dans ce contexte. Mais la modalité interactionnelle principale de l'adulte est tout de même celle des reprises immédiates : elles représentent ainsi la majorité des reprises qu'il effectue.

Nous avons vu pour Gaëtan que ces reprises s'adaptaient à l'évolution des tâtonnements morphologiques de l'enfant. Les observations chez Thibaut nous conduisent à envisager que l'adulte adapte ses reprises immédiates en fonction des tâtonnements morphologiques de l'enfant mais également en fonction de son comportement général dans l'interaction et notamment sa capacité à rester concentré sur un même thème. Ainsi, l'adulte reprend plus souvent (en immédiat ou pas) les tâtonnements de l'enfant en contexte de réintroduction, mais de façon plus immédiate (et moins souvent) les tâtonnements que l'enfant fait dans les contextes de reprises immédiates. L'adulte semble ainsi proposer une majorité de reprises dans les contextes où l'enfant est susceptible d'y porter le plus d'attention, en l'occurrence pour Thibaut, quand cela n'allonge pas trop la séquence d'échange autour d'un même thème. Ainsi, alors que nous avons constaté chez Gaëtan une correspondance plus importante entre l'évolution des tâtonnements morphologiques de l'enfant et le type de reprise, plus que leur nombre, il semble que ces deux aspects aient leur importance dans l'adaptation de l'adulte aux productions de Thibaut, de façon d'autant plus importante pour les groupes verbaux. Ces observations chez Gaëtan et Thibaut illustrent ainsi la façon dont l'adulte s'adapte à chaque enfant, tant au niveau de ses évolutions langagières que de son comportement dialogique.

Comme pour Gaëtan, nous pouvons résumer les correspondances entre les distributions des configurations de groupes nominaux et verbaux dans les reprises de l'enfant et les reprises de l'adulte dans le schéma ci-après.

NOMS	C1 – transition vers période 2	C10 – période 2 (transition de 2-1 à 2-2)	C21 – période 2-2
Thibaut	RI : FF < O < FT RD : FF < O < FT Réintro : FF < O = FT <sup>1</sup>	- plus de RI qu'en C1 - retour arrière dans tâtonnements en RI : plus d'O, moins de FT et de FF que dans C1 - hausse FF et baisse FT en RD et réintro	- moins de RI qu'en C10 et qu'en C1 - configuration positive en RI et en réintro : moins d'O, plus de FT et de FF : O < FF < FT - léger retour en arrière en réintro : plus d'O et moins de FF - en RD, baisse FT et hausse FF
Adulte	/	- moins de RI qu'en C1 - hausse reprises GN avec FT - baisse reprises GN avec O et FF - hausse RI pour GN avec O (max) - baisse des RI pour GN avec FT et FF	- plus de RI qu'en C10 - hausse reprises GN avec O - baisse reprises GN avec FT et FF - baisse RI pour GN avec O - hausse RI pour GN avec FT et FF

Tableau T7a : Correspondance entre les configurations des groupes nominaux de Thibaut dans les différents contextes interactionnels de production et les reprises de l'adulte.

VERBES	C1 – début période 2	C10 – période 2-1	C21 – début période 3
Thibaut	RI : O < FF < FT RD : FT Réintro : FF < O < FT	- plus de RI qu'en C1 - retour arrière dans tâtonnements en RI : plus d'O, disparition FF : O < FT - léger retour arrière en réintro : plus d'O, moins de FT, mais plus de FF : FF < O < FT - pas de changement en RD	- moins de RI qu'en C10 mais plus qu'en C1 - configuration positive dans tous les contextes - moins d'O, moins de FT, plus de FF mais minorité de FF en RI
Adulte	/	- moins de RI qu'en C1 - apparition reprises GV avec O - baisse reprises GV avec FT et FF - apparition RI pour GV avec O - maintien RI max pour GV avec FF - baisse RI pour GV avec FT	- moins de RI qu'en C10 et C1 - baisse reprises GV avec O, FT et FF - hausse RI pour GV avec O (max) - baisse RI pour GV avec FT et FF

Tableau T7b : Correspondance entre les configurations des groupes verbaux de Thibaut dans les différents contextes interactionnels de production et les reprises de l'adulte.

Il nous paraît important de souligner que pour les deux enfants que nous avons observés, chacune des réorganisations des éléments passe par une augmentation des omissions dans le contexte de reprise immédiate et une baisse des formes finales, voire une disparition de ces dernières dans les périodes les plus précoces du développement. Ainsi, même dans les périodes proches de la fin, ou dans lesquelles les omissions n'apparaissent plus qu'en petit nombre et sont inférieures aux formes de transition et aux formes finales, elles sont utilisées par l'enfant quand il réorganise l'ensemble des éléments à utiliser devant les noms ou devant

<sup>1</sup> Les lettres FT sont utilisées pour renvoyer à « forme de transition », FF pour « forme finale », O pour « omission », RI pour « reprise immédiate », RD pour « reprise différée », réintro. pour « réintroduction », GN pour « groupe nominal » et GV pour « groupe verbal ».

les verbes, principalement dans les reprises immédiates. Les retours en arrière se repèrent ainsi le plus souvent par une augmentation des omissions.

Si nous faisons un parallèle entre les reprises de groupes nominaux de l'adulte chez Gaëtan et Thibaut, nous constatons que chez Gaëtan, qui en était en C3 à un niveau bien plus avancé que Thibaut en C1 (31,67% de noms précédés de forme finale contre 3,13%), chaque configuration de groupes nominaux était dans le corpus 3 beaucoup moins souvent reprise que chez Thibaut (de l'ordre de six fois sur dix contre huit fois sur dix pour Thibaut). L'adulte semble alors répondre plus souvent aux tâtonnements de l'enfant quand celui-ci ne produit que peu de formes finales. Il est ainsi intéressant de noter que lorsque Thibaut atteint un niveau de 30,63% de noms précédés de forme finale en C21, l'adulte ne reprend alors que chaque configuration de groupe nominal qu'environ six fois sur dix, comme chez Gaëtan au même niveau. Cette hypothèse ne semble fonctionner que tant que les formes de transition sont plus nombreuses que les formes finales devant les noms.

Une telle correspondance entre reprises importantes de l'adulte et faible production de formes finales ne se retrouve pas pour les groupes verbaux : nous pouvons seulement constater de façon générale une baisse des reprises au fur et à mesure que l'enfant produit plus de formes finales. Cependant, d'autres indications montrent un lien entre des tâtonnements importants de l'enfant et le taux de reprises immédiates : l'adulte répond plus souvent en immédiat aux tâtonnements de l'enfant quand ceux-ci présentent des retours en arrière par rapport à l'évolution générale. Pour Gaëtan, les reprises immédiates de groupes verbaux de l'adulte montent à plus de 80% à chaque fois que le développement présente un retour en arrière dans la production des éléments devant les verbes. Dans le corpus 21 de Thibaut, le nombre de reprises immédiates de l'adulte continue à baisser (67,44%) par rapport à C1 et à C10. La distribution des configurations des groupes verbaux de l'enfant à ce moment-là a repris une évolution positive et une configuration où dans tous les contextes de production, il produit plus de formes finales que de formes de transition ou d'omissions, à plus de 50%. Ses tâtonnements sont beaucoup moins importants que devant les noms, ce qui peut expliquer que le taux de reprises immédiates de l'adulte baisse pour les groupes verbaux alors qu'il restait supérieur à 80% pour les groupes nominaux. Ainsi, il semble que quand l'enfant progresse dans l'appropriation, non seulement l'adulte reprend moins, mais quand l'enfant tâtonne moins, l'adulte reprend moins directement ses productions. Cela confirme le rôle important des reprises et de l'interaction immédiate dans l'évolution des tâtonnements de l'enfant, et donc dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets.

Ainsi, même si les influences entre l'adulte et l'enfant semblent liées aux comportements interactionnels de chacun, il se dégage tout de même un phénomène commun relatif à l'utilisation de la reprise immédiate pour évoluer dans la production de groupes nominaux et verbaux avec omission vers des groupes avec forme finale pour l'enfant et pour répondre à ses tâtonnements pour l'adulte. De la même façon, le déroulement général du développement est le même chez les deux enfants. Il suit ainsi des allers-retours dans la distribution des configurations des groupes nominaux/verbaux, dans les différents contextes de production, accompagnés d'allers-retours correspondants dans les appuis de l'enfant sur les verbalisations de l'adulte.

Le schéma ci-dessus met en évidence la correspondance inversée entre les reprises de l'adulte et les tâtonnements de l'enfant selon que l'on se situe dans les groupes nominaux ou les groupes verbaux. Ainsi, l'augmentation en reprise immédiate chez l'adulte correspond à une hausse des tâtonnements en omission et à une distribution positive des configurations pour les groupes nominaux alors qu'elle correspond à un retour en arrière dans les tâtonnements en omission, en forme de transition et forme finale pour les groupes verbaux. Cette dernière est également différente de celle de Gaëtan. Mais nous avons vu que le taux de reprises pouvait être influencé par d'autres facteurs que les tâtonnements morphologiques et il est alors possible que ces variations dans les reprises de l'adulte soient liées à une évolution de l'enfant sur un autre aspect, qui influe sur la reprise des groupes verbaux.

Ainsi, nous avons vu pour Gaëtan que des interactions étaient possibles entre le développement des différents aspects langagiers. Le fait que chez Thibaut, le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets soit beaucoup plus progressif, ou encore qu'il semble y avoir moins de correspondance entre les variations dans les reprises et les tâtonnements morphologiques de l'enfant, ne pourrait-il pas s'expliquer par des avancées importantes sur d'autres aspects ?

Nous avons proposé dans l'observation du tableau T6a que l'augmentation des tâtonnements de l'enfant donnant l'impression de retour en arrière pouvait être liée à l'avancée ou aux tâtonnements de l'enfant sur un autre aspect langagier. Nous avons alors supposé une inter-influence possible entre les développements de la morphologie nominale et verbale. Nos observations montrent ici que Thibaut tâtonne en même temps sur ces deux aspects en C10. Nous pouvons alors nous demander si la cause de ces retours en arrière ne serait pas liée à un autre aspect. L'étude de l'évolution des constructions syntaxiques dans le

langage de Thibaut met en évidence que dans le corpus 10, l'enfant entre dans la production de constructions complexes. Ainsi, sur le total de constructions proposées par l'enfant :

- en C1, les constructions simples incomplètes représentent 43,75%, les constructions simples complètes 56,25% et il n'y a aucune construction complexe ;

- en C10, les constructions simples incomplètes représentent 48,98%, les constructions simples complètes 36,73%, les constructions complexes incomplètes 7,14% et les constructions complexes complètes 7,14% ;

- en C21, les constructions simples incomplètes représentent 12,41%, les constructions simples complètes 68,27%, les constructions simples multiples 2,07%, les constructions complexes incomplètes 6,21%, et les constructions complexes complètes 11,03%.

Cette évolution importante au niveau syntaxique en C10 semble correspondre au retour en arrière dans la production des éléments pré-nominaux et pré-verbaux et semble ainsi avoir une incidence sur cette dernière. Cette évolution syntaxique ne se retrouve que bien plus tard chez Gaëtan qui en est alors à un niveau plus avancé dans le développement des articles et des clitiques sujets. Le fait que chez Thibaut, les processus d'appropriation de ces éléments soit plus progressif dans le temps pourrait alors s'expliquer par cette avancée concomitante au niveau syntaxique, alors qu'elle est successive chez Gaëtan. Nous verrons ainsi dans nos observations du déroulement des échanges entre Thibaut et l'adulte que la syntaxe des énoncés peut également avoir une incidence ponctuelle sur la production des articles et des clitiques sujets, comme nous avons pu l'observer dans les données de Gaëtan.

Du fait que Thibaut ait un comportement interactionnel différent de celui de Gaëtan : il reprend moins souvent l'adulte notamment pour les groupes verbaux, nous pouvons nous interroger sur la nature de ses échanges avec l'adulte et notamment sur la présence de séquences de tâtonnements sur un élément en particulier, comme nous en avons repérées chez Gaëtan. Compte tenu du rôle tout de même important chez cet enfant de l'interaction immédiate, nous posons l'hypothèse que de telles séquences sont également présentes dans les échanges entre Thibaut et l'adulte mais qu'elles doivent être plus courtes que chez Gaëtan ou du moins ne pas avoir la même forme. Seules des observations de ces échanges devraient nous permettre d'étudier ces séquences.

Face aux limites de ces analyses quantitatives exposées pour les données de Gaëtan, notamment le fait de ne pas pouvoir observer et évaluer la façon dont les tâtonnements de l'enfant et les réponses de l'adulte s'enchaînent dans la situation d'interaction, ou encore l'influence entre différents niveaux langagiers en développement, notamment sur les reprises

de l'enfant et de l'adulte, nous allons également étudier le déroulement des échanges entre Thibaut et l'adulte. Notre but reste le même que pour Gaëtan : illustrer la façon dont l'interaction proposée par l'adulte fournit à l'enfant des expériences langagières dans lesquelles il peut faire de hypothèses et avancer dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets ; et mettre en évidence des phénomènes interactionnels plus fins que ceux dégagés avec cette première analyse des reprises.

## **12.2. Appropriation des articles et clitiques sujets et du fonctionnement syntaxique chez Thibaut dans le processus interactionnel**

Dans la mesure où Thibaut semble moins reprendre dans l'interaction immédiate les productions de l'adulte que Gaëtan, nous allons nous intéresser à la façon dont se déroule ses échanges avec l'adulte afin d'observer si nous retrouvons les mêmes phénomènes : si les productions de l'adulte ont les mêmes effets sur l'appropriation des articles et des clitiques sujets, si l'adulte reprend les productions de l'enfant en s'ajustant à ses différents tâtonnements, et enfin, la façon dont les développements des différents niveaux langagiers s'inter-influencent.

Alors que nous avons vu dans le chapitre 10 que Thibaut en est moins avancé que Gaëtan dans le développement des articles et des clitiques sujets, nous allons voir qu'il est plus avancé au niveau syntaxique. Nous allons alors observer l'évolution au niveau morphologique et au niveau syntaxique chez Thibaut afin de déterminer si comme chez Gaëtan, des correspondances peuvent être établies entre les deux. Cette différence de niveau syntaxique entre les enfants va se retrouver dans nos analyses des données de Pauline et de Sophie.

### 12.2.1. Corpus 1<sup>1</sup> : une première diversification des constructions syntaxiques parallèle à des productions de groupes nominaux et verbaux avec omission et avec forme de transition

Dans ce corpus 1, les échanges entre Thibaut et l'adulte autour du livre illustré ont déjà un fonctionnement narratif. L'adulte propose à l'enfant parfois la lecture du texte mais le plus souvent une narration détachée du texte. Il produit alors en majorité des constructions simples, ainsi que quelques constructions présentatives et quelques constructions complexes. Thibaut, quant à lui, est également entré dans la narration des histoires. Il a encore parfois besoin des sollicitations de l'adulte pour raconter mais en prend parfois l'initiative.

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

- A133 qu'est-ce qu'elle fait\  
T134 [a]/ {= ?}  
A134 elle va dans le bain/  
T135 oui  
A135 elle va dans le bain\ han et qu'est-ce qu'il y a dans le bain/  
T136 [paso~] {= poisson}  
A136 oui i(l) y a le poisson et là i(l) y a quoi/  
T137 [nanaR] {= canard}  
A137 le canard  
T138 [e] {= /et, F, le/} [paso~] {= poisson}  
A138 oui là i(l) y a le poisson  
T139 oui

Dans cette séquence, l'adulte interroge Thibaut sur l'action du personnage (A133 : qu'est-ce qu'elle fait) mais celui-ci ne parvient pas à répondre (T134 : [a]). L'adulte propose alors la réponse à sa question (A134 : elle va dans le bain/) et l'enfant acquiesce simplement (T135 : oui). L'adulte répète alors sa production et interroge de nouveau l'enfant et ce à plusieurs reprises (A135, A136). L'enfant répond par des groupes nominaux isolés avec un nom seul (T136, T137). Cette séquence met en évidence que l'enfant a parfois besoin des sollicitations de l'adulte pour avancer dans une histoire. Elle présente également la configuration des groupes nominaux de Thibaut dans ce corpus : entre production de noms seuls (T136 : [paso~]) ou de formes de transition (T138 : [e] [paso~]), parfois devant le même nom-type. Dans ce corpus 1, Thibaut en est ainsi dans une période transitoire entre les périodes 1 et 2 du développement des articles, avec une concurrence entre omissions et formes de transition, comme pour les clitiques sujets.

---

<sup>1</sup> L'ensemble des corpus transcrits pour Thibaut se trouve sur le CD joint à ce volume.

Les trois séquences ci-dessous illustrent cependant la façon dont l'enfant est capable également de prendre l'initiative de raconter certains événements, alors que l'adulte ne le sollicite pas et n'a pas décrit précédemment ces événements, et de produire des formes de transition sans s'appuyer en immédiat sur les verbalisations de l'adulte.

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

- A86 ouais  
 T87 han [ve] {= F, elles sont} [jo]/ {= eau}
- A87 oui elles sont dans l'eau\ elles nagent\  
 T88 oui
- [...]
- A93 celui-là/ il fait nuit on regarde/ {l'enfant regarde la couverture du livre}  
 T94 han [ve] {= /fait, F, il fait/} dodo
- A94 ah oui il fait dodo le petit garçon
- [...]
- A108 [...] {l'adulte tourne la page} ... la nuit je fais parfois des cauchemars ... i(l) fait dodo  
 T109 oui i- f- [ve] {= F, il y a ?} [a] {= F, un} loup
- A109 oui i(l) y a le loup qui vient\ i(l) rêve qu'i(l) y a le loup qui le mange\ {l'adulte tourne la page} et là Maman vient toujours le consoler\  
 T110 [v2] {= F, il} [pw9R] {= pleure}
- A110 oui il pleure alors Maman elle lui fait un câlin  
 T111 oui

Nous avons observé avec nos analyses des reprises de Thibaut qu'il réintroduisait plus souvent que Gaëtan les groupes nominaux ou verbaux. Le fait qu'il soit déjà dans la narration des histoires alors que Gaëtan ne l'était pas pourrait en partie expliquer cela. Ainsi, Gaëtan se concentrait en C3 majoritairement sur la dénomination des personnages qu'il voyait sur les images, et il revenait alors souvent sur les mêmes éléments. Du fait que Thibaut raconte plus implique qu'il reprenne moins le même thème mais passe à un autre élément de l'histoire. Nous pouvons supposer que si Thibaut raconte plus, ce peut être lié au fait qu'il en est à un niveau plus avancé en syntaxe. Ainsi, le niveau syntaxique aurait un effet sur le comportement interactionnel autour du livre illustré, pouvant expliquer les taux de reprises immédiates de groupes nominaux et verbaux moins importants chez Thibaut. Nous avons déduit que Thibaut était un enfant qui restait concentré moins longtemps sur un même thème que Gaëtan. Cette observation sur le comportement narratif pourrait expliquer cela.



### 12.2.1.1. Correspondance entre le degré de structuration syntaxique et la configuration des groupes nominaux ou verbaux

Dans ce corpus 1, et comme nous avons pu le voir dans certains de ces premiers exemples, Thibaut propose un certain nombre de dénominations avec des groupes nominaux isolés ou des constructions présentatives mais commence à produire des constructions simples pour décrire les actions des personnages, qui comportent alors parfois un certain nombre de tâtonnements notamment sur l'enchaînement clitique sujet + verbe qui est souvent amalgamé.

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

- T66 [2fefe] {= qu'est-ce qu'elle fait ?}  
A66 oui elle pleure elle est triste  
T67 oui  
A67 hmm alors elle les cherche et d'un seul coup han elle voit ses bottes/  
T68 oui/  
A68 han elle va être contente dis donc/  
T69 [v2] {= F, elle} [pw9R] \ {= pleure} {l'enfant montre une image de l'oie sans ses bottes}  
A69 oui bah oui là elle pleure parce qu'elle a < pas  
T70 [ve] {= F, elle est} > triste\  
A70 oui elle est triste  
T71 [v2] {= F, elle n'a} pas [bOp] \ {= bottes}  
A71 non elle a pas ses bottes alors elle est triste\

Dans cet échange, l'enfant interroge l'adulte sur l'action d'un personnage (T66). L'adulte lui propose une juxtaposition de constructions simples composées de clitique sujet + verbe (A66 : oui elle pleure elle est triste). L'échange se poursuit avec la narration de l'évènement suivant (de T67 à A68). Puis, l'enfant reprend, en différé, la première construction simple proposée par l'adulte en A66 (T69 : [v2] [pw9R]\). Il produit une forme de transition devant le verbe. L'adulte reformule cette construction en la complexifiant avec « parce que » (A69 : oui bah oui là elle pleure parce qu'elle a < pas). L'enfant l'interrompt alors pour produire la seconde construction simple proposée par l'adulte en A66, de nouveau avec une forme de transition mais qui semble alors correspondre à un amalgame entre le clitique sujet et le verbe (T70 : [ve] > triste\). La reprise de l'adulte semble se concentrer sur cet aspect morphologique car il répète exactement la même construction (A70 : oui elle est triste).

Ces deux énoncés en T69 et T70 illustrent ce que nous avons remarqué dans l'observation des reprises :

- l'enfant ne reprend pas ici en immédiat mais en réintroduction des constructions produites par l'adulte. Il les utilise alors pour décrire une autre illustration du livre.

- l'adulte reformule immédiatement ces tâtonnements de l'enfant.

En T71, l'enfant produit de nouveau une construction simple pour décrire le personnage, de nouveau avec une forme de transition qui amalgame le clitique sujet et le verbe, il omet alors l'article devant le nom (T71 : [v2] pas [bOp]). En A71, l'adulte propose une reformulation qui présente le clitique sujet, la forme verbale et l'article appropriés et combine les deux énoncés de l'enfant en exprimant une conséquence (A71 : non elle a pas ses bottes alors elle est triste). Dans cet échange, les reprises de l'adulte semblent porter à la fois sur les éléments morphologiques et les constructions syntaxiques, sur l'un, l'autre ou les deux selon les tâtonnements de l'enfant.

Cet extrait illustre la façon dont l'adulte répond aux tâtonnements de l'enfant tout en lui proposant des reformulations un peu plus longues ou complexes.

Les groupes nominaux isolés et les constructions présentatives sont utilisés par l'enfant pour désigner les personnages de l'histoire et il enchaîne alors le plus souvent avec la narration de l'histoire :

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

A22 Petit Ours Brun va à la piscine\ {l'adulte tourne la page} Petit Ours Brun va à la piscine avec son Papa

T23 [e] {= F, c'est} Papa là

A23 oui là c'est le Papa là

T24 [v2] {= F, ils vont} [a] {= à la} [sisi]\ {= piscine}

A24 oui c'est Petit Ours Brun\ i(l)s vont à la piscine\

En A22, l'adulte lit le texte du livre, qui met en scène deux personnages. L'enfant en T23 désigne un des deux personnages et il semble demander confirmation à l'adulte qu'il s'agit bien du personnage désigné. Il utilise alors une forme de transition pour le présentatif (T23 : [e] Papa là). L'adulte confirme ce que vient de dire l'enfant en lui proposant la forme appropriée du présentatif. Il ajoute en outre un article devant le nom, qui est une alternative à la proposition de l'enfant (A23 : oui là c'est le papa). Puis en T24, l'enfant enchaîne sur la description de l'action de ces personnages, de nouveau avec une forme qui amalgame clitique sujet et verbe (T24 : [v2] [a] [sisi]), et qui est reformulée par l'adulte qui propose alors une juxtaposition des deux constructions (A24 : oui c'est Petit Ours Brun\ i(l)s vont à la piscine). De nouveau dans cet extrait, nous pouvons noter la façon dont l'adulte s'appuie sur les productions de l'enfant pour lui proposer des constructions syntaxiques plus longues, dans lesquelles il propose également les éléments morphologiques appropriés.

Cependant, selon le support utilisé, les constructions présentatives peuvent être plus ou moins utilisées. Nous trouvons notamment un échange autour d'un livre intitulé « Le livre des petits bruits ». Ce livre cartonné présente sur chaque double page un objet ou un personnage et le bruit qu'il fait. L'échange entre l'adulte et l'enfant consiste alors principalement en dénominations. Cela fournit alors à l'enfant l'occasion de tâtonner de multiples fois sur les présentatifs, mais également sur le lexique.

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

- A153 c'est la vache/  
 T154 [e] {= F, c'est} [a] {= F, la} [vaf] {= vache}
- A154 ouais la vache elle fait quoi < la vache  
 T155 meuh >
- A155 oui meuh  
 T156 [aty] {= voitures}
- A156 oui c'est les voitures comment ça fait des voitures  
 T157 [e] {= F, ça fait ?} vrrr vrrr < vroum
- A157 vroum >  
 T158 [e] {= F, il y en a} plein plein plein plein {pron = [plaplaplpla]}
- A158 ah oui là i(l) y en a plein des voitures hein  
 T159 oh [pape] {= pompiers}
- A159 les pompiers  
 T160 et ça/
- A160 ça c'est un pompier\ i(l) monte sur l'échelle tu as vu\  
 T161 oh
- A161 c'est quoi ça/  
 T162 [tob]\ {= fantôme}
- A162 le fantôme/  
 T163 oui
- A163 et i(l) fait comment le fantôme/  
 T164 ouh < ouh ouh
- A164 ouh ouh >  
 T165 oh et ça/
- A165 ça c'est la montre\  
 T166 [a] {= F, la} [mom]/ {= montre}
- A166 oui la montre\  
 T167 [efefe]/ {= qu'est-ce qu'elle fait}
- A167 elle fait tic tac tic tac ... et là c'est le coucou coucou coucou coucou

Au début de cette séquence, l'adulte propose à l'enfant une construction présentative en A153 (A153 : c'est la vache), que l'enfant tente de reprendre en T154 (T154 : [e] [a] [vaf]). Il produit alors une forme de transition pour le présentatif et devant le nom ; nous pouvons alors noter son tâtonnement sur la forme de ce dernier. L'adulte semble se centrer sur le tâtonnement lexical de l'enfant en reformulant uniquement le groupe nominal, avec la forme appropriée pour l'article et pour le nom (A154 : ouais la vache [...]). Après cette désignation du référent, l'adulte interroge l'enfant, l'enfant répond et l'adulte confirme cette réponse. Ce format d'échange se poursuit pour chaque double-page du livre et les rôles des deux interlocuteurs s'inversent parfois.

En T156, l'enfant produit un nom seul pour désigner le référent représenté sur l'image (T156 : [aty]). L'adulte insère alors ce nom dans une construction présentative où il propose l'article approprié, mais également la forme appropriée du nom (A156 : oui c'est les voitures), puis il interroge l'enfant. En T157, l'enfant ne se contente pas de proposer le bruit que font les voitures, comme en T155, mais il ajoute un élément devant l'onomatopée. Sans que l'on puisse dire qu'il produit une construction simple, l'enfant allonge la forme de son énoncé, mais l'adulte ne reformule pas de construction simple (T157 : [e] vrr vrr vroum).

En T158, l'enfant tâtonne sur la forme du présentatif « il y a » (T158 : [e] plein plein [...]). L'adulte reprend la proposition de l'enfant en lui ajoutant un groupe nominal disloqué à droite (A158 : ah oui là i(l) y en a plein des voitures hein). L'échange se poursuit ensuite avec les mêmes rôles pour chacun : l'enfant désigne puis l'adulte l'interroge sur le bruit de l'élément désigné. L'enfant produit alors systématiquement un nom isolé sans élément pré-nominal (T159, T162), que l'adulte reformule en ajoutant l'article approprié.

Puis entre T165 et A167, les rôles semblent s'inverser. L'enfant interroge l'adulte sur l'élément qui est présent sur l'image (T165 : oh et ça/). L'adulte répond à l'aide d'une construction présentative (A165 : ça c'est la montre\). L'enfant reprend cette production mais juste le groupe nominal ; il tâtonne sur la forme de l'élément pré-nominal mais également sur la forme du nom (T166 : [a] [mom]/). En A166, l'adulte focalise sa reprise sur ces deux éléments (A166 : oui la montre). Puis, c'est l'enfant qui interroge l'adulte sur le bruit de cet élément (T167) et l'adulte répond (A167).

Ce type de support entraîne la mise en place de routines interactionnelles où l'enfant est amené à utiliser à plusieurs reprises la même construction et par conséquent les mêmes éléments morphologiques. L'adulte apporte à l'enfant dans ce contexte une succession de réponses à ses multiples tâtonnements, autant morphologiques que lexicaux. Ce type d'échanges offre ainsi à l'enfant l'occasion de tâtonner sur une même construction, sur des éléments identiques et de bénéficier d'un retour direct sur ces productions.

Dans ce corpus, l'enfant commence à tâtonner également sur les constructions complexes, en essayant notamment de reformuler celles qui sont proposées par l'adulte.

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

- T238 oui {l'enfant tourne la page}. oh [ve]- [ve] {=/va, F, elle va/} [a] {= F, /la, à la/} douche\  
A238 oui elle va prendre la douche là\ ... {l'adulte tourne la page} le bain est fini\  
T239 [v2] {=/ va, veut, F, /elle va, elle veut//} [po] {= prendre} [a] {= F, la} douche  
A239 oui elle veut prendre la douche maintenant\ .. elle enlève le bouchon tu vois/ . et i(l) y a p(l)us d'eau\  
T240 [ea]- [mem]- [ve] {=/ va, F, elle va/} [a] {= F, /la, à la/} douche/  
A240 oui  
T241 [ve] {=/va, F, elle va} [a] {= F, /la, à la/} douche/  
A241 oui elle va dans la douche\ {l'enfant regarde l'image et tourne la page}  
T242 oh [ve] {= F, elle a} fini  
A242 oui elle a fini

Dans cette séquence, l'enfant produit en T238 une construction simple avec une forme pouvant être soit un verbe à la troisième personne du singulier précédé d'une omission de l'article, soit une forme qui amalgame le clitique sujet et le verbe, puis une forme de transition devant le nom (T238 : oui . oh [ve]- [ve] [a] douche). L'adulte (A238) reprend cette formulation avec le clitique sujet et l'article appropriés mais il l'allonge avec une forme de futur proche sur le verbe « prendre » (A238 : oui elle va prendre la douche là). Bien qu'il ait tourné la page et décrit un autre événement, l'enfant revient en T239 sur cette production et tente d'ajouter à sa première tentative le verbe proposé par l'adulte. Il change alors la forme devant le verbe mais il reste toujours difficile de savoir à quoi elle renvoie, il semble que ce soit de nouveau une forme amalgamée (T239 : [v2] [po] [a] douche). Face à cela, l'adulte propose une nouvelle construction mais cette fois-ci complexe (A239 : oui elle veut prendre la douche maintenant [...]). Cette reformulation avec le verbe « vouloir » pourrait s'expliquer par le fait que la forme [v2] utilisée par l'enfant pourrait s'apparier à une tentative de construction complexe avec le verbe « vouloir » suivi d'un verbe à l'infinitif.

Après une pause, l'adulte enchaîne dans le même tour de parole sur les autres événements de l'histoire. Cependant, en T240, l'enfant tente une nouvelle fois de produire cette construction mais revient à sa production initiale, où il utilise les mêmes formes de transition (T240 : [...] [ve] [a] douche). L'adulte acquiesce alors simplement sans la reformuler la construction une nouvelle fois (A240). En T241, l'enfant répète alors sa production à l'identique. Ce n'est qu'après que l'adulte ait reformulé que l'enfant tourne la page et propose une autre construction. Quelque soit la nature de la construction syntaxique qu'il tente, nous pouvons constater que l'enfant produit systématiquement ici une forme amalgamée pour le verbe et l'élément qui le précède, qui change au cours de l'échange, qui illustre bien la nature des tâtonnements de Thibaut dans le processus d'appropriation des clitiques sujets. Suite aux productions presque similaires de l'enfant, nous pouvons constater que l'adulte propose différentes reformulations. Il est intéressant de noter les allers-retours de

l'enfant dans la production de cette forme, avec une production identique à la première dans sa dernière tentative.

Le même genre de réactions de l'enfant avec répétition de sa production tant que l'adulte ne l'a pas reprise se retrouve plusieurs fois dans ce corpus, notamment dans la séquence ci-dessous :

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

- T104 [a] {= F, la} [juj] {= lune}  
A104 il y a la lune et le hibou\  
T105 [e] {= F, le} [bubu] {= hibou}  
A105 et là c'est les chats là les chats tu vois  
T106 [e] {= F, le} [bubu] {= hibou} {l'enfant montre le hibou}  
A106 oui le hibou i(l) fait ouh ouh ouh et les chats i(l)s font comment /  
T107 [a]/ {= ?}  
A107 les chats i(l)s font comment/  
T108 miaou {l'enfant imite le miaulement du chat}

Dans cet échange, l'enfant désigne un élément de l'image à l'aide d'une forme de transition suivie d'un nom (T104 : [a] [juj]). L'adulte reformule cette production dans une construction présentative, qu'il allonge avec un autre groupe nominal (A104 : il y a la lune et le hibou). Il propose ainsi à l'enfant l'article approprié et le met en contraste avec une autre forme d'article. En T105, l'enfant reprend ce deuxième groupe nominal avec une forme de transition qui précède le nom produit sous une forme non standard (T105 : [e] [bubu]). Nous pouvons noter que cette forme de transition est différente de celle de T104. L'adulte enchaine alors sur d'autres personnages (A105) mais l'enfant répète de nouveau sa production, de façon identique (T106 : [e] [bubu]). Nous pouvons faire l'hypothèse que l'enfant tâtonne ici sur le lexique à utiliser pour désigner le référent et attend une confirmation de sa production par l'adulte. L'adulte reformule alors en insérant ce groupe nominal dans une construction simple (A106 : oui le hibou i(l) fait ouh ouh) puis il revient sur les personnages qu'il a désignés en A105. Ce n'est qu'alors que l'enfant passe également à autre chose.

Ces premiers extraits illustrent la variété de constructions syntaxiques que Thibaut produit et l'inscription de ses tâtonnements morphologiques dans ces dernières, qui portent principalement sur la présence et sur la forme des éléments à utiliser devant les noms et les verbes. Nous n'avons pas relevé dans ce corpus d'exemple d'influence syntaxique sur la production de groupes nominaux ou verbaux avec omission ou forme de transition, les deux configurations se retrouvant tout à la fois dans des groupes nominaux isolés, des constructions simples et complexes. Face à ces constructions syntaxiques, l'adulte semble ajuster ses

reprises en proposant des constructions plus longues ou plus complexes, contenant les articles et les clitiques sujets appropriés.

### 12.2.1.2. Des tâtonnements sur différents fonctionnements langagiers : reprises de l'adulte et de l'enfant

Ces exemples illustrent que Thibaut progresse dans ce corpus sur de multiples aspects langagiers en même temps, morphologiques mais également lexicaux et syntaxiques, qui semblent dans certains cas s'influencer, notamment entre le lexique et la morphologie.

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

- T193 [efefe]/ {= qu'est-ce qu'il fait}  
A193 oui là c'est la barrière\  
T194 [e] {= F, la} [beje] {= barrière}  
A194 oui la barrière  
T195 [bajE] {= barrière}  
A195 ouais . la barrière  
T196 oh [akO] {= encore}

En A193, l'adulte propose à l'enfant une construction présentative. L'enfant (T194) ne reprend alors que le groupe nominal et tâtonne à la fois sur la forme de l'élément pré-nominal et sur la forme du nom (T194 : [e] [beje]). L'adulte centre sa reprise sur ces deux sur ce groupe nominal (A194 : oui la barrière). L'enfant reprend alors le nom mais sans élément pré-nominal et sous une forme différente, qui se rapproche plus de la forme standard (T195 : [bajE]). Il est possible ici que l'enfant produise le nom seul car il se concentre sur la forme de ce dernier. Il se peut aussi qu'il tâtonne sur les deux en même temps, sur la présence de l'élément pré-nominal et sur la forme du nom. Il est intéressant de noter dans cet extrait qu'alors que l'adulte propose dans les extraits précédents des allongements syntaxiques, il reprend ici uniquement le groupe nominal sur lequel l'enfant rencontre des difficultés lexicales et semble alors focaliser ses reprises sur la production des éléments de ce dernier sur lesquels l'enfant tâtonne.

Face aux divers tâtonnements de l'enfant, nous avons vu dans les extraits ci-dessus que l'adulte adapte ses reprises. Il se concentre ainsi parfois uniquement sur les difficultés morphologiques de l'enfant et ratifie simplement la syntaxe (comme en A1, A15 et A16 dans l'extrait ci-dessous), tout en proposant les formes lexicales appropriées :

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

T1 [e] {= F, c'est} [a] {= F, un} train/ {pron = [ta]}  
A1 oui c'est le train/ là\

T15 oh [akO] {= encore} [a] {= F, un} train {pron = [ta]}  
A15 oui encore le train

T16 [ve] {= /va, F, il va/} vite  
A16 oui oh oui il va vite\ ...

Dans d'autres cas, l'adulte répond aux tâtonnements morphologiques mais propose une construction syntaxique plus longue ou plus complexe :

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

T9 [ve] {=/ va, F, il va/} vite  
A9 ah oui i(l) va vite le train\ ... i(l) va très très vite <regar(de)  
[...]

T277 [v2] {= /va, F, il va/} pa(r)ti(r)\  
A277 oui bah le train il va repartir oui

T278 [ve] {= /va, F, il va/} vite  
A278 oui il va vite vite vite repartir

En A9, l'adulte ajoute à la construction de l'enfant une dislocation à droite du groupe nominal sujet, tout en proposant le clitique sujet approprié. En A277, la reprise de l'adulte est du même type mais avec une dislocation à gauche du groupe nominal sujet. Puis en A278, l'adulte allonge la construction de l'enfant en ajoutant un verbe à l'infinitif après l'adverbe et produit ainsi un futur proche.

Et parfois, l'adulte répond aux différents tâtonnements de l'enfant, morphologiques, lexicaux, tout en proposant un contexte syntaxique légèrement plus long ou plus complexe :

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

A98 chht\ la nuit il fait tout noir  
T99 oui ... han [e] {= F, les} [ekal] {= étoiles} et [a] {= F, la} [juj] {= lune} [agal/ {= regarde}  
A99 oui i(l) y a la lune et i(l) y a les étoiles\

L'enfant produit en T99 deux groupes nominaux coordonnés, chacun composé d'une forme de transition et d'un nom sous une forme non standard. L'adulte (A99) propose alors une coordination de ces deux groupes nominaux, tout en les insérant dans deux constructions présentatives, dans lesquels il propose alors l'article et la forme appropriée des noms.

Ces extraits illustrent également que l'adulte reprend souvent en immédiat des éléments qui sont introduits ou réintroduits par l'enfant, comme nous l'avions constaté dans nos observations des reprises. Si nous nous plaçons du côté de l'enfant, nous avons vu dans



les extraits étudiés qu'il reprend certaines productions de l'adulte en immédiat. D'autres en revanche sont reprises de façon plus différée voire en réintroduction, comme dans les deux extraits ci-dessous.

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

- A233 elle se lave avec l- avec l'éponge  
 T234 oui  
 A234 hmm  
 T235 [ve] {= F, avec ?} [emo~m] {= éponge}  
 A235 oui avec l'éponge\ elle est assise dans le bain\

Dans cette séquence, l'adulte produit une construction simple (A233 : elle se lave avec l- avec l'éponge). L'enfant acquiesce (T234) et l'adulte également (A234). Ce n'est qu'après cela que l'enfant tente de reprendre, en différé, le groupe prépositionnel contenu dans la construction de l'adulte (T235 : [ve] [emo~m]). L'adulte répond aux tâtonnements de l'enfant sur les éléments morphologiques et le lexique en reprenant uniquement ce groupe prépositionnel, sans élargir son contexte syntaxique. Il poursuit toutefois avec une autre construction simple qui correspond à l'évènement suivant dans l'histoire (A235 : oui avec l'éponge\ elle est assise dans le bain).

C1, Thibaut, (2 ;4 ;21) :

- A256 alors choisis celui que tu veux\ le train/  
 T257 [e] {= F, /c'est, il y a/} [a] {= F, un} train {pron = [ta]} là\  
 A257 oui i(l) y a un train là\  
 T258 [ve] {= /va, F, il va/} vite  
 A258 oui ça va vite le train  
 T259 oui [v2] {= veut ?} aller Papa Maman\  
 [...] T265 oui {l'enfant tourne la page} oh [e] {= F, /il va, c'est/} vite [a] {= F, /le, un/} train {pron = [ta]}  
 A265 oh oui il va vite le train

Après que l'enfant ait tenté de produire une construction présentative avec tâtonnements sur le présentatif, sur l'article et sur le lexique (T257 : [e] [a] [ta] là), l'adulte reprend la même construction avec les éléments appropriés (A257 : oui i(l) y a un train là). Puis l'enfant poursuit avec une construction simple, avec une forme soit du verbe avec omission du clitique, soit amalgamée (T258 : [ve] vite). L'adulte reprend cette construction et l'allonge avec une dislocation à droite du groupe nominal sujet (A258 : oui ça va vite le train). Thibaut enchaîne avec l'expression d'une nouvelle idée. Puis, en T265, il réintroduit la construction produite par l'adulte en A258, qui est donc plus longue que celle qu'il avait tentée en T258, et modifie en outre la forme de transition en position pré-verbale (T265 : [e]

vite [a] [ta]). L'adulte reformule alors cette construction, en ratifiant sa syntaxe et avec les éléments morphologiques et lexicaux appropriés (A265 : oh oui il va vite le train).

Les extraits de ce corpus 1 illustrent la façon dont l'adulte adapte ses reformulations aux tâtonnements de l'enfant, qui sont de nature très variée. Les types de reprises de l'adulte semblent ainsi répondre directement aux essais de l'enfant et lui proposer des constructions légèrement supérieures à celles qu'il parvient à produire. Après avoir repéré pour Gaëtan des séquences de reprises immédiates autour d'un même thème assez longues, nous constatons que c'est moins le cas chez Thibaut, comme nous l'avaient suggéré nos observations des types de reprises de l'enfant. Du fait que Thibaut en soit plus avancé que Gaëtan au niveau syntaxique, il parvient à plus se positionner dans la narration de l'histoire et cela explique que les séquences autour d'un même thème soient plus courtes, puisqu'il progresse dans l'histoire. Cela ne nous empêche pas de constater l'importance de l'interaction immédiate, notamment dans les reprises que l'enfant fait de l'adulte, tant au niveau des noms ou des verbes, que des constructions syntaxiques ou des articles et des clitiques sujets, mais également dans les reprises que l'adulte fait des productions de l'enfant. Ainsi même si les séquences de reprises immédiates sont plus courtes que chez Gaëtan, elles sont présentes en certain nombre et constituent un lieu important de tâtonnements chez l'enfant et de réponses à ses derniers.

Nous allons poursuivre nos observations des deux autres corpus afin d'étudier comment l'interaction entre l'enfant et l'adulte évolue selon l'avancée de l'enfant dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets.

### **12.2.2. Corpus 10 : entrée dans la complexité syntaxique et retour en arrière dans le développement des articles et des clitiques sujets**

Nos observations de l'évolution des configurations des groupes nominaux et verbaux ont mis en évidence que le corpus 10 présentait un retour en arrière dans leur distribution dans certains contextes, mais qui ne s'observent pas au niveau de l'évolution générale de du développement illustrée par les graphiques T1 et T2a (sections 10.1.1. et 10.2.1.2). Les noms et les verbes sont ainsi plus souvent précédés d'omissions dans les contextes de reprises immédiates où les formes finales ont disparu mais également dans les contextes de réintroduction pour les verbes. Thibaut se situe alors dans le passage de la période 2-1 à la

période 2-2 du développement des articles et dans la période 2-1 pour les clitiques sujets. Une analyse qualitative des données devrait nous permettre d'illustrer le lien entre ces retours en arrière et des développements aux niveaux syntaxique et lexicaux, mais également la façon dont ces retours en arrière se manifeste dans l'interaction, et comment l'adulte y répond.

### **12.2.2.1. Correspondance entre les essais de constructions complexes chez l'enfant et ses tâtonnements liés à l'appropriation des articles et des clitiques sujets**

Dans le corpus 10, l'adulte, qui était déjà dans la narration des histoires, lit plus souvent le texte à l'enfant. Il lui propose alors beaucoup plus souvent des constructions simples juxtaposées ou coordonnées et des constructions complexes, comme dans l'exemple ci-dessous :

C10, Thibaut, (2 ;8 ;11) :

A32 il est l'heure de rentrer à la maison\ mais nous devons tout d'abord traverser le jardin fleuri\ oh mais j'entends un drôle de bruit dans les fleurs/ qu'est-ce que c'est/

T32 [e] {= F, des} =z= abeilles

A33 des abeilles bonne < nuit les abeilles

T33 bonne > nuit =z= ab- [e] {= F, les} =z= abeilles [gubaj] {= GB good night}

En A32, l'adulte lit le texte du livre qui comporte alors une succession de deux constructions complexes, une avec « de + verbe à l'infinitif » et l'autre avec « verbe + verbe à l'infinitif », juxtaposée avec une construction simple. Les différents essais de l'enfant en T32 et T33 sur la forme de l'élément pré-nominal ainsi que celle du nom indiquent un tâtonnement sur la segmentation de ce groupe nominal, et du nom en particulier.

La succession de constructions proposée par l'adulte semble dépasser les capacités syntaxiques de l'enfant. Ce dernier est également plus dans la narration que dans le corpus 1, et il entre dans la production de constructions complexes. Mais ses tâtonnements sur l'utilisation de ces dernières montrent qu'il ne les maîtrise pas encore et qu'il doit donc éprouver des difficultés à se saisir de l'enchaînement proposé par l'adulte en A32, qui en comporte plusieurs à la suite. Il se peut alors que cette avancée au niveau syntaxique ait un effet sur la production d'éléments devant les noms et les verbes.

C10, Thibaut, (2 ;8 ;11) :

- A7 oui mais comment t(u) as fait pour faire bobo tu t'es cogné/  
T7 ouais [m2] {= F, je} m'ai cogné pa(r)ce que- pa(r)ce que- [ves]- pa(r)ce que [va] {= F, j'ai} fait peur- pa(r)ce que [va] {= F, j'ai} fait peur moi\  
A8 ah  
T8 moi [va] {= F, j'ai} peur moi  
A9 t(u) avais peur alors tu t'es fait bobo/  
T9 ouais pa(r)ce que [v2]- pa(r)ce que- pa(r)ce que [v2] {= F, j'ai} pas pleuré  
A10 ah t(u) as pas pleuré  
T10 non  
A11 non t(u) as pas eu trop mal  
T11 non [v2] {= F, j'ai} pas eu trop mal ... pa(r)ce- ..  
A12 alors .. attraper une casserole d'eau < bouillante/

Cette séquence illustre les tâtonnements de Thibaut sur une construction avec « parce que », qu'il utilise à plusieurs reprises pour enchaîner ses idées mais cela n'est pas toujours approprié.

En A7, l'adulte interroge l'enfant sur un évènement qui lui a causé une blessure. En T7, l'enfant tente d'expliquer les raisons de cette blessure, il tâtonne alors sur l'utilisation de « parce que » qu'il place entre ses différents énoncés. Contrairement au corpus 1, Thibaut ne produit pas systématiquement de forme amalgamée devant les verbes. Ainsi, il commence par une forme de transition en position de clitique sujet, suivie d'une forme non appropriée de l'auxiliaire (T7 : [m2] m'ai cogné [...]). En revanche, les deux constructions suivantes, qui sont un tâtonnement sur la même construction, comportent une forme qui amalgame le clitique sujet et l'auxiliaire, mais contrairement au corpus 1, il s'agit ici de verbes au passé et l'enfant produit le participe passé de ce verbe après la forme de transition (T7 : [...] pa(r)ce que [va] fait peur- pa(r)ce que [va] fait peur moi). Les amorces successives de l'enfant dans ce tour de parole illustrent son tâtonnement sur ces éléments à placer devant le verbe, en plus de ceux sur l'expression de la causalité.

L'adulte ne semble pas avoir compris l'explication de l'enfant et lui répond juste par « ah » (A8). L'enfant (T8) produit alors une construction simple qui reprend sa dernière idée. Il reprend la même forme mais sans le verbe au participe passé (T8 : moi [va] peur moi). En A9, l'adulte tente alors de reformuler, avec une autre construction complexe (avec « alors ») l'idée de l'enfant. Tout en se concentrant sur le contenu, il lui propose une reformulation qui correspond à ses tâtonnements : au niveau de la morphologie et de l'expression de la relation cause-conséquence (A9 : t(u) avais peur alors tu t'es fait bobo/).

L'enfant confirme en T9 et tente de nouveau d'utiliser « parce que », qui est non approprié dans ce contexte. On note en outre qu'en plus de tâtonner sur cet élément, il tâtonne de nouveau sur la forme à placer devant le verbe, qui est alors une forme amalgamée (T9 :

pa(r)ce que [v2] pas pleuré). En A10, l'adulte reprend cette production dans une construction simple, plus adaptée par rapport à ce que l'enfant souhaite dire (A10 : ah t(u) as pas pleuré). Ainsi, l'adulte répond aux tâtonnements de l'enfant au niveau des formes des éléments et des constructions, mais également au niveau de la façon de les utiliser. L'enfant confirme en T10 la reformulation de l'adulte.

L'adulte poursuit en A11 l'idée de l'enfant avec une autre construction simple (A11 : non t(u) as pas eu trop mal), reprise par l'enfant en T11 avec une forme amalgamée du clitique sujet et de l'auxiliaire mais avec la production du participe passé de « avoir » (T11 : non [v2] pas eu trop mal). Il faut noter que la production du clitique sujet chez l'adulte est également amalgamée avec l'auxiliaire par l'élision de la voyelle de « tu ». Après une pause, l'enfant tente de nouveau d'enchaîner avec un « parce que », qu'il ne continue pas, et qui n'est pas non plus repris par l'adulte.

Nous constatons dans cet extrait que malgré la complexité et les tâtonnements de l'enfant au niveau syntaxique, les verbes sont précédés par des formes de transition. Cela ne va alors pas dans le sens de notre hypothèse sur l'influence de l'avancée syntaxique sur la non production d'éléments devant les noms et les verbes. Nous verrons plus loin que ce phénomène trouve une explication plus globale par rapport à la syntaxe et au lexique notamment.

Les constructions complexes tentées dans cet extrait par l'enfant nécessitent l'enchaînement de plusieurs idées. Il s'agit en outre pour l'enfant d'évoquer un événement passé, en dehors de la situation d'énonciation, et qui demande alors une certaine capacité d'abstraction. Cela sollicite donc des compétences supplémentaires chez l'enfant. En revanche, dans les cas où l'enfant produit des constructions à partir du support du livre illustré, il parvient dans certains cas à initier la production de constructions complexes.

C10, Thibaut, (2 ;8 ;11) :

A16 elle joue avec les tiroirs

T16 [e] {= F, /elle, ça/} peut coincer [e] {= F, les} doigts

A17 ouais ça peut coincer les doigts\

A113 les craies

T113 [e] {= F, c'est} pour goûter dehors

A114 oui c'est pour goûter le gâteau\ .. les crayons/

Dans ces deux séquences, l'enfant produit des constructions syntaxiques complexes bien formées. En revanche, il produit des formes de transition dans les groupes verbaux mais

cela ne semble pas être directement influencé par la syntaxe de ces constructions car nous trouvons également ces formes de transition dans des constructions simples. Cependant, dans la mesure où l'enfant entre dans ce corpus dans la production de constructions complexes, qu'il initie dans un certain nombre de cas, nous pouvons poser l'hypothèse que l'avancée générale de l'enfant au niveau syntaxique le conduit à un plus grand nombre de tâtonnements au niveau morphologique, et notamment à une réorganisation des éléments pré-nominaux et pré-verbaux face à ces nouveaux contextes syntaxiques.

En réponse à ces constructions syntaxiquement élaborées mais avec des tâtonnements morphologiques, l'adulte propose en A17 une reformulation qui ratifie la syntaxe utilisée par l'enfant et qui présente le clitique sujet et l'article appropriés.

Dans l'extrait suivant, en A114, l'adulte propose l'élément morphologique mais allonge la construction syntaxique de l'enfant avec un groupe nominal disloqué à droite qui précise de quel élément il s'agit dans la mesure où l'adulte venait d'évoquer en A113 un autre élément.

L'adulte ajuste donc ses reprises en fonction de la forme et du contenu des productions de l'enfant.

#### **12.2.2.2. Lien entre les tâtonnements sur les éléments lexicaux morphologiques**

En parallèle à ces constructions complexes, les séquences de dénomination sont plus rares dans ce corpus que dans le corpus 1, en lien notamment avec les supports utilisés qui sont différents. Une des rares séquences de ce genre se trouve dans un échange à propos du contenu du sac d'un personnage sur une illustration.

C10, Thibaut, (2 ; 8 ;11) :

A104 alors qu'est-ce qu'i(l) y a dans Sac-à-dos/ les règles/

T104 non [e] {= F, les} crayons

A105 ah les crayons oui

T105 et ça [sese]/ {= qu'est-ce que c'est}

A106 ça c'est des craies

T106 [e] {= F, des} [kle] {= craies}

A107 les craies oui

T107 euh pas ça

A108 non ça c'est pas dans le sac pour l'école\

T108 pas ça pas banane

A109 non pas la banane

T109 [e] {= F, les} gl- euh  
 A110 les règles/  
 T110 (r)ègles/ .. cahiers/  
 A111 les cahiers  
 T111 pas gâteau à l'école\  
 A112 non pas le gâteau

Dans cet échange, l'enfant produit à plusieurs reprises des groupes nominaux isolés composés principalement d'omission + noms (T104, T106, T108, T109, T110, T111). L'adulte concentre alors ses reprises sur ces tâtonnements morphologiques, parfois également lexicaux, en ne reformulant que les groupes nominaux sans élargir le contexte syntaxique.

En T109, l'enfant semble tâtonner sur la forme du nom qu'il cherche à produire (T109 : [e] gl- euh). Au vu des objets précédemment mentionnés dans l'échange, l'adulte reformule cette hésitation comme concernant le nom « règle » (A110 : les règles/). En T110, l'enfant répète ce nom mais ne le fait précéder d'aucun élément alors qu'il avait commencé son hésitation par une forme de transition (interprétée comme telle au vu de la forme des groupes nominaux précédents, de l'enfant et de l'adulte qui fournissent une sorte de format : élément + nom). S'il s'agit bien d'une hésitation sur « règle » en T109, nous pouvons supposer une influence du tâtonnement lexical sur la configuration du groupe nominal (T110 : règles/ [...]).

Bien que cela ne s'illustre pas de façon certaine ici, d'autres extraits semblent confirmer cette hypothèse de l'influence des tâtonnements lexicaux sur la configuration des groupes nominaux :

C10, Thibaut, (2 ;8 ;11) :  
 A28 là c'est le bébé insecte\ . oh et j'entends du bruit dans l'arbre qui fait ce bruit/  
 T28 [e] {= F, les} [vazo] {= oiseaux}  
 A29 les oiseaux\  
 T29 oiseaux  
 A30 bonne nuit les petits oiseaux\  
 T30 bonne nuit [e] {= F, les} petits [vazo] {= oiseaux} [gumaj] {= GB good night}

Dans cette séquence, Thibaut répond à une question de l'adulte par un groupe nominal constitué d'une forme de transition et d'un nom dont la forme n'est pas conventionnelle (T28 : [e] [vazo]). En A29, l'adulte reformule ce groupe nominal en répondant aux deux tâtonnements de l'enfant et sans ajouter d'information syntaxique supplémentaire (A29 : les oiseaux). Nous retrouvons alors le même type de reprise que pour les tâtonnements de l'enfant sur le nom « barrière » dans le corpus 1 (section 12.2.1.2.). En T29, l'enfant ne produit que le nom, sous sa forme conventionnelle mais sans élément pré-nominal (T29 : oiseaux). Deux hypothèses se posent alors : soit l'enfant se concentre sur la production du nom et n'a pas les

moyens de produire également une forme de transition ou une forme finale devant le nom, soit il se concentre sur le nom et il s'agit d'une production métalinguistique pour avoir une confirmation de la forme de ce dernier. Dans le cadre de la première hypothèse, cela illustrerait l'effet des tâtonnements lexicaux sur la production des éléments morphologiques. Dans le cadre de la seconde, cela amène à la conclusion qu'il ne faut pas interpréter les non productions d'élément morphologique devant les noms, ou les verbes, de façon trop hâtive, celles-ci n'étant pas forcément liées à un tâtonnement morphologique mais à une focalisation de l'enfant sur l'élément lexical.

Suite à la production par l'enfant de ce nom sous sa forme conventionnelle, l'adulte le réintègre dans une construction syntaxique plus longue (A30 : bonne nuit les petits oiseaux). L'enfant répète cette même construction et nous repérons alors que le nom « oiseau », précédé alors d'une forme de transition, apparaît sous la forme non conventionnelle de départ (T30 : bonne nuit [e] petits [vazo] [...]). Cela peut s'expliquer soit par une influence entre les tâtonnements morphologiques et lexicaux, en lien avec la présence d'une forme de transition devant ce nom, soit par une influence entre lexique et syntaxe, en lien avec la production de ce nom dans une construction plus longue.

Le même phénomène, tant du côté des productions de l'enfant que des reprises de l'adulte, se retrouve illustré dans d'autres extraits construits sur un format d'échange identique, comme dans l'exemple suivant :

C10, Thibaut, (2 ;8 ;11) :

- |     |                                       |
|-----|---------------------------------------|
| A56 | ouah j'ai cru entendre quelque chose\ |
| T56 | [e] {= F, les} serpents               |
| A57 | les serpents                          |
| T57 | serpents                              |
| A58 | bonne nuit les serpents               |
| T58 | bon- bonne nuit serpents              |

Dans cet échange, le phénomène semble toutefois un peu différent. En effet, en T56, l'enfant propose une forme de transition devant un nom (T56 : [e] serpents), et suite à la reformulation de ce groupe nominal par l'adulte (A57 : les serpents), il ne produit plus que le nom seul (T57). Mais, par rapport à la séquence exposée précédemment, le nom apparaît dès la première production de l'enfant sous sa forme conventionnelle. S'agit-il alors toujours d'un tâtonnement sur le lexique ou la reformulation de l'adulte a-t-elle entraîné l'essai du même groupe nominal mais sans élément devant le nom et donc il s'agirait d'un tâtonnement morphologique ? Les deux solutions sont possibles.



Nous pouvons d'un côté supposer que l'enfant tâtonne sur l'élément morphologique dans ce groupe nominal. La reprise de l'adulte lui offre l'occasion de le tester avec différentes configurations.

D'un autre côté, nous pouvons poser les deux hypothèses présentées ci-dessus : l'enfant tâtonne sur la forme de ce nom et suite à la proposition de l'adulte, il propose comme une confirmation de la forme qu'il a utilisée mais cela le conduit à omettre l'élément pré-nominal, ou, il propose une forme métalinguistique pour confirmer la forme que vient de produire l'adulte et qui explique la non présence d'élément pré-nominal.

Si nous observons la suite de l'échange, l'adulte produit une nouvelle fois le groupe nominal mais en allongeant la structure dans laquelle il se trouve (A58 : bonne nuit les serpents). En T58, l'enfant reprend cette structure mais omet de nouveau l'élément pré-nominal (T58 : bon- bonne nuit serpents). Cette production ne nous permet pas de déterminer si l'enfant tâtonne plutôt sur les aspects morphologiques ou lexicaux de ce groupe nominal. Dans tous les cas, nous pouvons conclure que ces productions successives de l'enfant illustrent qu'il est en train de tâtonner sur une structure, qu'il le fait dans l'interaction immédiate avec l'adulte, et que l'adulte répond de façon adaptée à ces tâtonnements.

Une autre différence se trouve dans la reprise de l'adulte. Nous avons vu jusque là que ce dernier proposait le plus souvent à l'enfant des reformulations dans des constructions syntaxiques plus longues ou plus complexes, mis à part dans l'exemple avec « oiseaux » où il propose juste le groupe nominal sur lequel l'enfant tâtonne au niveau lexical et morphologique. Dans cet extrait autour de « serpent », l'adulte adopte le même type de reprise alors que l'enfant ne semble pas tâtonner sur le lexique. Cela illustre que de grandes tendances de reprises peuvent être identifiées dans le langage de l'adulte mais que ces reformulations sont directement liées à la situation d'énonciation dans laquelle elles se produisent. Toutefois, elles sont toujours ajustées aux tâtonnements de l'enfant sur les différents niveaux langagiers.

### **12.2.2.3. Progression dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets dans l'interaction immédiate**

Plusieurs extraits dans ce corpus 10 illustrent également la façon dont l'enfant tâtonne dans l'interaction immédiate avec l'adulte et la façon dont les réponses de celui-ci le font progresser dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets.

Ce premier extrait illustre une évolution dans les formes de transition produites devant les verbes, suite à des reformulations de l'adulte.

C10, Thibaut, (2 ;8 ;11) :

- T69 [a] {= F, elle} fait quoi [a] {= F, la} maitresse [a]/ {= ?} [a] {= F, elle} fait quoi/  
 A70 la maitresse elle fait quoi/  
 T70 [a]/ {= ?}/  
 A71 bah elle va à l'école  
 T71 à éc- [e]- [e] {= F, elle} fait du vélo/  
 A72 oui elle fait du vélo\ c'est pour aller à l'école plus vite\ .. teacher {GB} Béatrice doit arriver à l'école avant ses élèves mais son vélo a un pneu crevé\

Dans cet échange, l'enfant produit différentes formes de transition devant le même verbe, « faire », dans des constructions simples (T69 : [a] fait quoi [a] maitresse, T71 : [e] fait du vélo). Entre les deux productions de l'enfant, l'adulte a reformulé la première construction avec le clitiques sujet et l'article adéquats (A70 : la maitresse elle fait quoi/) et a répondu à cette question en produisant une nouvelle fois le clitique sujet (A71 : bah elle va à l'école). Nous pouvons alors supposer que les productions de l'adulte ont entraîné l'enfant à tester une forme de transition différente devant le verbe.

Nous pouvons noter que l'enfant produit en T71, devant le nom « vélo », une forme finale, qui pourrait s'expliquer soit par une avancée de l'enfant, soit par sa mémorisation de l'expression « faire du vélo ». En A72, l'adulte reprend cette construction avec le clitique sujet approprié et la juxtapose avec une construction complexe composée de « pour + verbe à l'infinitif ». Ainsi, alors qu'il a jusque là proposé les mêmes constructions en répondant uniquement aux tâtonnements morphologiques, il propose ici également une reprise répondant à l'aspect syntaxique.

Dans ce second extrait, nous allons voir comment les productions de l'adulte peuvent entraîner l'enfant à allonger ses constructions, et à produire des éléments devant les noms.

C10, Thibaut, (2 ;8 ;11) :

- T82 et ça [sese]/ {= qu'est-ce que c'est}  
 A83 ça c'est la montagne aux chiffres\  
 T83 et ça/  
 A84 ça c'est une montagne tout seul\  
 T84 (mon)tagne tout seul/  
 A85 ouais  
 T85 la montagne aux chiffres/  
 A86 hmm  
 T86 ça euh . [e] {= F, c'est} [a] {= F, la} montagne aux chiffres tout seul/  
 A87 hmm

En T82 et T83, l'enfant interroge l'adulte sur des objets de l'illustration d'un livre. Ce dernier répond à l'aide de constructions présentatives basées sur le même modèle, une dans laquelle le nom est accompagné d'un groupe prépositionnel (A83 : ça c'est la montagne aux chiffres\ ) et l'autre avec un groupe adverbial (A84 : ça c'est une montagne tout seul\ ) ; l'ajout de ces deux éléments permet à l'adulte de distinguer entre les deux référents.

La deuxième production de l'adulte est reprise par l'enfant qui produit uniquement la fin du nom suivie du groupe adverbial proposé par l'adulte (T84 : (mon)tagne tout seul/). Le ton montant de cette production laisse penser que l'enfant interroge l'adulte sur cette désignation. Ce dernier répond à l'enfant par l'affirmative (A85 : ouais).

L'enfant poursuit alors en reprenant, en différé, la première production de l'adulte (A83), avec les éléments morphologiques sous forme finale mais de nouveau avec un ton montant semblant interroger l'adulte (T85 : la montagne aux chiffres/). De nouveau en A86, l'adulte n'offre à l'enfant qu'une confirmation par un « hum ».

Ces non-reformulations de l'adulte conduisent alors l'enfant à produire une nouvelle construction, avec un présentatif sous forme de transition, suivie d'une forme de transition qui introduit le nom « montagne » accompagné des deux propositions faites par l'adulte : le groupe prépositionnel dans lequel l'enfant produit une forme finale devant le nom, et le groupe adverbial (T86 : ça euh . [e] [a] montagne aux chiffres tout seul/ ) ; nous pouvons noter de nouveau le ton montant de cette production qui laisse penser que l'enfant est dans l'attente d'une confirmation de l'adulte, que celui-ci lui apporte en A87 (A87 : hum).

Outre la progression de l'enfant dans ses échanges avec l'adulte, ces extraits illustrent également que l'enfant produit encore des groupes nominaux isolés mais principalement pour répondre à des questions de l'adulte, ou quand il tâtonne sur du lexique.

Nous avons vu dans le corpus 1 que dans certains cas où l'enfant tâtonne et que l'adulte ne reprend pas ses productions, Thibaut répète exactement ce qu'il vient de dire. Nous retrouvons le même comportement dans ce corpus.

C10, Thibaut, (2 ;8 ;11) :

A38 oui là c'est fermé\

T38 ouais . pa(r)ce que veux pas l'ouv(r)i(r)\

A39 hmm oui

T39 pa(r)ce que veux pas l'ouv(r)i(r)\

A40 parce qu'on veut pas l'ouvrir non quand c'est fermé on veut pas ouvrir\

T40 non .. e- [ku]- e- [ko]- e- [e] {= F, /c'est, il y a, les/} poules dedans

En A38, l'adulte décrit la situation qu'il voit sur une illustration dans un livre. L'enfant (T38) poursuit cette idée en produisant une construction complexe incomplète avec « parce que », dans laquelle la forme verbale n'est précédée ni de forme de transition ni de forme finale (T38 : ouais . pa(r)ce que veux pas l'ouv(r)i(r)). Cette description ne correspond pas aux événements de l'histoire et l'adulte répond par un « oui » (A39). L'enfant (T39) répète alors exactement ce qu'il vient de dire. En A40, l'adulte reprend alors cette construction complexe incomplète en y ajoutant le clitique sujet nécessaire, puis il reformule ensuite cette construction en l'insérant dans une construction complète complexe différente mais correspondant à ce que l'enfant cherche à dire (A40 : pa(r)ce qu'on veut pas l'ouvrir non quand c'est fermé on veut pas ouvrir). C'est seulement après que l'enfant passe à un autre sujet (T40). Nous pouvons noter que suite à la reformulation de l'adulte, l'enfant ne produit pas de reprise immédiate, ce qui rejoint nos observations sur le nombre de ce type de reprises chez Thibaut. Cependant, le fait qu'il cherche à avoir une reformulation par l'adulte de ses productions illustre qu'il s'appuie tout de même sur ces dernières.

Ce corpus 10 met en évidence le chevauchement des tâtonnements de l'enfant aux niveaux morphologique, syntaxique et lexical. Face à cela, l'adulte adapte ses reprises immédiates.

C10, Thibaut, (2 ;8 ;11) :

T35 [e] {= F, c'est} [e] {= F, /les, des/} poules\  
 A36 c'est des poules\  
 T36 fait cotcot  
 A37 ouais elles font cotcot

En T35, l'enfant produit une construction présentative dans laquelle il produit deux formes de transition (T35 : [e] [e] poules). En A36, la reprise de l'adulte se focalise sur ces tâtonnements : il ratifie la construction syntaxique et propose des éléments appropriés (A36 : c'est des poules). Il reprend de la même façon construction suivante de l'enfant qui ne produit pas d'élément devant le verbe dans une construction simple (T36 : fait cotcot, A37 : ouais elles font cotcot).

Il semble que dans cet extrait l'adulte privilégie dans sa reprise les aspects morphologiques. Dans d'autres situations, il propose une reformulation qui touche aux aspects morphologiques mais également syntaxiques, comme dans les deux extraits suivants :

C10, Thibaut, (2 ;8 ;11) :

- A42 ouais c'est fermé elles vont faire dodo\  
T42 ouais fait dodo  
A43 hmm  
T43 là [e] {= F, elles} pas fait dodo  
A44 là elles font pas dodo < parce que c'est ouvert  
T44 non > ouais [e] {= F, c'est} ouvert

Dans cette séquence, après la production de l'adulte en A42, l'enfant produit une construction simple sans élément pré-verbal (T42 : ouais fait dodo). Puis après un acquiescement de l'adulte (A43), il propose une nouvelle construction qui est la négative de la première et produit alors une forme de transition devant la forme verbale (T43 : là [e] pas fait dodo). En A44, l'adulte reformule cette construction en apportant à la fois le clitique sujet approprié et à la fois la forme appropriée de la construction avec négation, il y ajoute en outre une complexité (A44 : là elles font pas dodo < parce que c'est ouvert). L'enfant confirme ce que l'adulte vient de dire mais ne tente pas ici de construction complexe, il ne produit que la construction présentative sans la complexité, et avec une forme de transition à la place du présentatif (T44 : ouais [e] ouvert).

C10, Thibaut, (2 ;8 ;11) :

- A92 hmm ... oh j'entends la deuxième sonnerie de l'école\ dépêchons-nous nous devons maintenant passer par la montagne aux chiffres\  
T93 elle est là/  
A93 elle est là la montagne aux chiffres\  
T94 c'est- là [e] {= F, c'est} [a] {= F, de la} neige\  
A94 oui i(l) y a d(e) la neige là sur la montagne\  
T95 pa(r)ce que- pa(r)ce que- pa(r)ce que [e] {= F, c'est} blanc  
A95 pa(r)ce que c'est blanc oui\ et pa(r)ce que i(l) fait froid alors i(l) y a d(e) la neige en haut de la montagne\  
T96 [e] {= F, c'est} f(r)oid [a] {= F, la} neige\  
A96 oui c'est froid la neige\

Dans cet échange, l'enfant localise l'élément que l'adulte vient de mentionner à l'aide d'une construction simple où il produit le clitique sous forme finale, alors que l'adulte ne l'a pas produit dans son énoncé (T93 : elle est là/). En A93, l'adulte reprend cette construction simple et l'allonge à l'aide d'une dislocation à droite du groupe nominal sujet. Il ratifie ainsi l'élément morphologique utilisé par l'enfant et propose un contexte syntaxique plus large (A93 : elle est là la montagne aux chiffres).

En T94, l'enfant décrit un autre endroit de l'image à l'aide d'une construction présentative, avec une forme de transition pour le présentatif et devant le nom (T94 : c'est- là [e] [a] neige). L'amorce de production avec « c'est » illustre les tâtonnements de l'enfant sur cet élément et sur la construction. L'adulte reformule cette construction avec les éléments

morphologiques appropriés puis il l’allonge avec un groupe prépositionnel (A94 : oui i(l) y a d(e) la neige là sur la montagne). Il répond alors aux deux types tâtonnements de l’enfant, morphologiques et syntaxiques.

Puis en T95, l’enfant poursuit son idée proposant une cause à l’état qu’il vient de décrire, il tâtonne sur l’utilisation de « parce que » et sur la forme du présentatif. Il produit alors une construction complexe incomplète (T95 : pa(r)ce que [e] blanc). L’adulte reformule cette construction avec le présentatif approprié, puis il reprend une construction complexe complète fournissant une autre explication, proposant ainsi une construction assez longue. Néanmoins, il semble que l’enfant l’ait comprise : il ne la reprend pas sous la forme proposée par l’adulte mais reformule l’idée de l’adulte à l’aide d’une construction présentative allongée avec un groupe nominal disloqué à droite (T96 : [e] froid [a] neige). Des formes de transition apparaissent encore une fois à la place des éléments morphologiques. Dans sa reprise, l’adulte se focalise alors sur les éléments morphologiques, il ratifie la construction syntaxique utilisée par l’enfant et lui propose le présentatif et l’article approprié (A96 : oui c’est froid la neige).

Ces exemples mettent en évidence la façon dont l’adulte propose régulièrement à l’enfant les articles et les clitiques sujets sur lesquels il tâtonne, soit dans des contextes syntaxiques plus larges que ceux qu’il produit, mais à un niveau juste au dessus de ce qu’il est capable de produire, soit dans les mêmes contextes syntaxiques, en fonction des productions de l’enfant. Alors que l’enfant est entré dans la complexité, l’adulte lui propose ainsi des contextes syntaxiques plus longs et plus complexes que dans le corpus 1 et par conséquent plus diversifiés.

Nous pouvons constater de nouveau, dans ce corpus 10, le rôle de l’interaction immédiate, autant pour l’enfant qui tâtonne et progresse en s’appuyant plus ou moins immédiatement sur les propositions de l’adulte, que pour l’adulte qui répond aux tâtonnements de l’enfant en les reprenant de façon importante. Nos observations mettent ainsi en évidence que l’adulte répond aux différents tâtonnements de l’enfant et adapte ses reprises en fonction de l’importance de ces derniers : tantôt il ratifie la syntaxe et propose la morphologie appropriée, tantôt il propose à la fois des améliorations morphologiques et syntaxiques. Cela constitue ces deux principaux types de reprises. Le troisième, qui consiste à ratifier l’utilisation des éléments morphologiques et à améliorer la syntaxe, que nous avons repérée chez Gaëtan à partir du corpus 11, est encore assez rare dans ce corpus dans la mesure où Thibaut ne produit encore que peu de formes finales. Nous observerons dans l’étude du

corpus 21 si elle s'est développée. Comme nous l'avons vu dans nos observations de l'évolution du type de reprises, les séquences où les reprises immédiates de l'enfant s'enchaînent avec des reprises immédiates de l'adulte sont moins fréquentes et par conséquent plus courtes que chez Gaëtan, mais les reprises immédiates de l'un et de l'autre conservent le même rôle.

### **12.2.3. Corpus 21 : autonomie dans la production de constructions syntaxiques diversifiées et allers-retours dans la production de groupes nominaux et verbaux avec forme de transition et forme finale**

Nous avons pu observer avec nos analyses de l'évolution des productions de Thibaut dans les différents contextes de reprise que le corpus 21 présentait une distribution positive des configurations des groupes nominaux en reprise immédiate et un léger retour en arrière en réintroduction, puis à une distribution positive des configurations de groupes verbaux dans tous les contextes. Thibaut en est alors dans la période 2-2 du développement des articles, avec une majorité de formes de transition, suivies par les formes finales, et dans une période transitoire vers la période 3 du développement des clitiques sujets.

#### **12.2.3.1. De nombreuses amorces de constructions syntaxiques**

Dans le corpus 10, l'adulte initie encore souvent la narration de l'histoire mais dans le corpus 21, l'enfant prend plus facilement l'initiative de le faire. Il propose alors des descriptions d'action et des constructions syntaxiques simples et complexes. Le fait qu'il raconte des histoires à l'adulte pourrait expliquer en partie pourquoi Thibaut produit moins de reprises immédiates dans ce corpus que de réintroductions, et moins de reprises immédiates que Gaëtan, qui n'est pas encore dans cette étape par rapport à l'autonomie de la narration.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

A2 tu me disais que tu avais un nouveau livre\

T2 oui c'est [e] {= F, les} chevaliers

A3 c'est les chevaliers\

T3 [v2] {= F, je} peux te lire et moi [v2] {= F, je} peux- moi [v2] {= F, je} peux te (r)aconter- moi

[v2] {= F, je} peux te lire\

A4 tu peux me le lire moi je veux bien .. hop

Dans cette séquence, l'enfant propose une construction présentative avec le présentatif sous forme finale mais une forme de transition devant le nom (T2 : oui c'est [e] chevaliers). L'adulte reprend la même syntaxe avec l'article défini pluriel adéquat (A3 : c'est les chevaliers). En T3, l'enfant demande à l'adulte s'il peut lui lire son nouveau livre. Il produit alors une succession d'amorces de constructions. Cela reflète des tâtonnements, soit sur la construction syntaxique, soit sur le clitique sujet qui est produit sous forme de transition. L'enfant propose à chaque fois la même construction et la même forme de transition. En revanche, il change le verbe à l'infinitif qui suit « peut ». L'enfant semble alors ici tâtonner sur le lexique à utiliser, éventuellement par rapport à la forme mais il semble que ce soit plutôt ici par rapport au verbe approprié à utiliser selon la situation de narration dans laquelle il se trouve. En A4, l'adulte reformule la tentative de l'enfant dans une construction syntaxique similaire mais dans la mesure où l'enfant tente de produire de la première personne, l'adulte reprend avec le clitique sujet de deuxième personne (A4 : tu peux me le lire [...]). Cependant, la suite de sa construction offre à l'enfant une présentation de l'alternance entre deuxième et première personne (A4 : [...] moi je veux bien). L'adulte juxtapose ici une construction complexe et une construction simple.

Ce premier extrait illustre la façon de s'exprimer de l'enfant. Nous avons déjà pu le remarquer dans les corpus précédents : l'enfant produit beaucoup d'amorces d'éléments linguistiques ou de constructions et ce quelque soit son avancée dans les différents niveaux langagiers (morphologie, syntaxe, lexique). Il semble alors que Thibaut construise son énoncé en même temps qu'il le verbalise, et ce à la fois quand il initie la production que quand il la reprend. Nous pouvons alors percevoir plus directement ses tâtonnements, comme dans l'exemple ci-dessus où Thibaut s'y reprend à plusieurs fois avant de parvenir à produire un énoncé complet.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

- T34     oui .. et moi [va]- {= F, j'ai} moi [va] {= F, j'ai} [a] {= F, un} nouveau li- [a] {= F, un}  
           nouveau DVD\  
 A35     tu as un nouveau DVD  
 [...]
   
 T126    oh non c'est [pu] {= F, pour} (r)éveiller . c'est [pu] {= F, pour} (r)éveiller [e] {= F, les} =z=  
           animaux  
 A127    c'est pour réveiller les animaux lui/

Dans ces deux séquences, l'adulte reprend les énoncés de l'enfant avec la même construction syntaxique et les articles et clitiques sujets appropriés.



### 12.2.3.2. Production de groupes nominaux et verbaux avec formes de transition et formes finales dans des constructions syntaxiques diversifiées

Du fait qu'il raconte plus de lui-même, Thibaut initie plus souvent que dans le corpus 10 la production de constructions syntaxiques simples ou complexes. Les groupes nominaux et les constructions présentatives sont utilisés de façon minoritaire pour désigner les personnages de l'histoire.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

T10 [agad] {= regarde} [vɥi] {= F, lui} c'est [a] {= F, un} gros cheval  
A11 han ah oui dis donc lui c'est un gros cheval hein

L'enfant propose en T10 une construction présentative où le présentatif est sous forme finale. En revanche, deux formes de transition sont utilisées, en position de pronom tonique et de l'article. L'adulte (A11) reprend la même construction syntaxique mais propose à l'enfant les éléments morphologiques appropriés.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

T66 [e] {= F, le} petit enfant i(l) v- il a cassé son épée\  
A67 hum le petit enfant il a cassé son épée\..

En T66, l'enfant initie la production d'une construction simple assez longue avec une dislocation à gauche du groupe nominal sujet dans lequel il produit une forme de transition devant le nom. En revanche, il parvient à produire une forme finale devant le verbe. L'adulte ratifie sa construction syntaxique, il ne propose pas d'allongement ou de complexification de la construction et semble alors centrer sa reprise sur la forme de l'article à utiliser devant le nom.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

T16 han i(l) va casser\ han il essaie casser [a] {= F, la} porte\  
A17 oui i(l)s essayent de casser la porte\

Dans cet exemple, l'enfant initie la production d'une construction complexe sur laquelle il tâtonne et dans laquelle il produit une forme de transition devant le nom objet du verbe (T16). L'adulte (A17) lui propose alors à la fois la forme syntaxique et l'article appropriés.

Outre les parties narratives où l'enfant s'appuie sur le support du livre pour raconter, Thibaut propose également à plusieurs reprises des raisonnements sur ce qu'il est en train de dire, qui font appel à une certaine capacité d'abstraction. Les configurations des groupes nominaux et verbaux restent cependant les mêmes dans ces constructions, comme nous pouvons le voir dans les deux extraits ci-dessous.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

- T56 pourquoi i(l) fait du feu\  
A57 bah i(l) fait du feu c'est pour amuser les autres\ c'est pour faire le cirque\  
T57 c'est clown/  
A58 oui i(l) fait le clown\  
T58 oui mais moi je veux pas [e] {= F, le} feu  
A59 toi tu veux pas du feu/ non bah non  
T59 non pa(r)ce que moi [v2] {= F, je} [v2] {= F, suis} trop petit [pu] {= F, pour} me(tre) du feu\  
[ve] {= F, je suis} pas [a] {= F, un} clown  
A60 ah bah oui t(u) es pas un clown\ t(u) es trop petit pour j- pour toucher avec le feu\  
T60 oui pa(r)ce que tu vois- tu vois ça brûle [e] {= F, le} feu\  
A61 oh oui ça brûle le feu hein  
T61 oui

En T56, l'enfant désigne un personnage sur l'image qui est un cracheur de feu. Il interroge l'adulte sur la raison de l'action du personnage. Le clitique sujet et l'article qu'il utilise sont alors sous forme finale, signe d'un certain niveau d'appropriation de ces éléments (T56 : pourquoi i(l) fait du feu). L'adulte reprend la production de l'enfant et la juxtapose à deux constructions complexes avec « pour + verbe à l'infinitif » (A57 : bah i(l) fait du feu c'est pour amuser les autres\ c'est pour faire le cirque\). L'adulte confirme ici l'utilisation du clitique sujet et de l'article et propose une construction syntaxique plus élaborée.

L'enfant cherche alors à dénommer ce personnage (T57 : c'est clown). Bien qu'il s'agisse d'une construction courte et présentative, aucun élément n'apparaît entre le présentatif sous forme finale et le nom. Il n'est pas possible ici d'invoquer une influence de la syntaxe. Cela pourrait s'expliquer par un tâtonnement au niveau du lexique à utiliser pour désigner le personnage. L'adulte ne reprend pas la construction présentative mais insère le groupe nominal de l'enfant dans une construction simple (A58 : oui i(l) fait le clown).

L'enfant poursuit en appliquant la situation à lui-même. Il produit une construction simple avec un clitique sujet sous forme finale mais une forme de transition devant « feu » (T58 : oui mais moi je veux pas [e] feu). L'adulte reprend la verbalisation de l'enfant sans en modifier la syntaxe, juste en proposant l'article approprié. Sa reprise semble alors se centrer sur la production de l'article (A59 : toi tu veux pas du feu/ non bah non). En T59, l'enfant tente de préciser ce qu'il vient de dire en juxtaposant une construction complexe à une construction simple (T59 : non pa(r)ce que moi [v2] [v2] trop petit [pu] met(tre) du feu\ [ve]

pas [a] clown). Nous pouvons noter que dans la construction complexe, il produit à la place de « je suis » deux formes de transition successives. L'article devant « feu » apparaît sous forme finale et il produit une forme de transition devant « clown » qui était en T57 précédé d'une omission. Il est alors intéressant de noter que Thibaut produit ici des éléments sous forme finale et des formes de transition dans cette construction syntaxique longue et complexe alors qu'il ne produisait pas d'élément devant le nom dans une construction présentative (T57 : c'est clown). Cela confirme que le développement de la syntaxe n'est pas seul responsable de l'évolution de l'appropriation des articles et des clitiqes sujets, bien qu'il puisse dans certaines productions avoir des effets sur la production de ces derniers.

L'adulte (A60) reformule d'abord la deuxième proposition de l'enfant avec la même syntaxe et les éléments morphologiques appropriés (A60 : bah oui tu es pas un clown [...]). Puis il poursuit en reprenant la construction complexe qu'il simplifie au niveau syntaxique mais qui est alors plus appropriée ; il propose en outre le clitique sujet adéquat (A60 : [...] tu es trop petit pour j- pour toucher avec le feu\).

En T60, l'enfant continue son raisonnement en commençant de nouveau sa proposition par « parce que ». Cela illustre de nouveau son tâtonnement important dans la production de cette complexité qu'il essaie d'utiliser dans beaucoup de ses productions. De nouveau, il produit une forme de transition devant le nom « feu » (T60 : oui pa(r)ce que tu vois- tu vois ça brûle [e] feu). L'adulte ne reprend comme précédemment que la construction simple, sans la complexité et propose l'article approprié à l'enfant (A61 : oh oui ça brûle le feu hein).

Cet échange illustre bien la co-production de formes de transition et formes finales dans le processus d'appropriation des articles et des clitiqes sujets, et l'alternance entre l'une et l'autre, parfois devant un même nom à quelques énoncés d'écart, comme ici devant « feu », qui apparaît en T56 et T59 précédé d'une forme finale et en T58 et T60 d'une forme de transition. Cette alternance n'est en outre pas liée ici au contexte syntaxique puisque chacun des deux types de formes apparaît dans des constructions simples et complexes.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

- A205 han ça c'est un gros bobo t(u) as fait quoi/  
 T206 moi [va]- {= F, j'ai} moi [va] {= F, j'ai} tombé tout (le) temps tout (le) temps et moi [va]- {= F, j'ai} moi [ve] {= F, je suis} tout rouge et moi [va] {= F, j'ai} [a] {= F, un} bobo voilà\  
 A206 han tu es tombé tout l(e) temps tout l(e) temps/ tu étais tout rouge/ et donc tu as eu un gros bobo\  
 T207 oui

Dans cette séquence, l'adulte constate une blessure chez l'enfant (A205). Celui-ci lui propose alors une explication où il enchaîne des constructions simples. Ses amorces traduisent

un certain nombre de tâtonnements, notamment sur la forme du clitique sujet et de l'auxiliaire qui le suit, qu'il amalgame mais pour lesquels il tente des formes de transition différentes (T206 : moi [va]- moi [va] tombé tout temps tout temps et moi [va]- moi [ve] tout rouge et moi [va] [a] bobo voilà). L'adulte reprend alors cette construction en juxtaposant les trois idées de l'enfant, avec le clitique sujet et l'auxiliaire appropriés. Malgré la longueur de la construction syntaxique, l'enfant produit toujours des éléments devant le verbe.

Ces observations rejoignent celles du corpus 10 où l'enfant entrait dans la complexité syntaxique et où la construction syntaxique ne semblait pas avoir d'effets particuliers sur la configuration des groupes nominaux ou verbaux qu'elle contenait. Cela nous renvoie alors de nouveau à l'idée d'une influence générale entre développement syntaxique et morphologique chez Thibaut mais qui ne se retrouve pas systématiquement de façon spécifique dans les productions de l'enfant.

Dans ces échanges, l'adulte propose à plusieurs reprises la reformulation des groupes verbaux de l'enfant qui contiennent des formes de transition devant les verbes. Mais l'enfant désigne alors de la première personne singulier. Les reprises que l'adulte lui propose contiennent elles de la deuxième personne du singulier. Ces reformulations n'offrent ainsi pas à l'enfant l'expérience langagière de la forme « je » mais lui présentent en revanche son alternance avec « tu ».

Ces extraits mettent également en évidence la progression de l'enfant dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Il est ainsi capable de produire des éléments sous forme finale dans des constructions qu'il initie, sans appui sur les verbalisations de l'adulte.

### **12.2.3.3. Réactions de l'adulte aux hypothèses de l'enfant sur le fonctionnement morphologique et syntaxique**

Tous ces exemples mettent en évidence les différentes façons de l'adulte de reprendre les productions de l'enfant. Dans le corpus, 10, nous avons observé que les reprises immédiates pouvaient concerner différents aspects à la fois. Cela se confirme dans ce corpus. L'adulte propose ainsi des reprises qui répondent aux différents tâtonnements de l'enfant, selon la nature de ces derniers.

Dans certains cas, il semble se focaliser sur les aspects morphologiques et ratifie la syntaxe proposée par l'enfant :

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :  
T37 oui .. han [e] {= F, il} fait [e] {= F, le} ci(r)que\  
A38 ah oui i(l) fait le cirque\  
[...]  
T39 et > c'est [a] {= F, un} clown/  
A40 c'est un clown oui\

Dans cet échange, l'enfant produit des constructions où les groupes nominaux et verbaux contiennent des formes de transition (T37, T39). En A38 et en A40, l'adulte ratifie la construction syntaxique utilisée par l'enfant et lui propose le clitique sujet et l'article appropriés.

Dans d'autres cas, l'adulte propose à la fois une réponse aux tâtonnements morphologiques de l'enfant et une syntaxe plus élaborée. Néanmoins, les constructions qu'il utilise sont toujours basées sur celles que l'enfant vient de produire et sont juste un peu plus longues ou un peu plus complexes, dans tous les cas, ajustées au niveau de la construction que l'enfant a produite (présentative, simple, complexe) :

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :  
T32 chevalier .. c'est [pu] {= F, pour} [e] {= F, les} chevaliers ça\  
A33 oui c'est pour les chevaliers ça\ .. c'est plein de nourriture pour les chevaliers\

En T32, l'enfant propose une construction présentative courte avec un présentatif sous forme finale suivie d'un groupe prépositionnel contenant une forme de transition devant le nom (T32 : c'est [pu] [e] chevaliers ça). L'adulte reprend cette construction une première fois à l'identique en proposant les éléments morphologiques appropriés (A33 : oui c'est pour les chevaliers ça [...]), puis une seconde fois en l'allongeant avec l'insertion d'un deuxième groupe prépositionnel (A33 : [...] c'est plein de nourriture pour les chevaliers).

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :  
A184 on va raconter les livres  
T 185 [va] {= F, tu as} des nouveaux toi/  
A185 non j'en ai pas des nouveaux c'est toujours les mêmes

Dans cet échange, l'enfant propose une construction simple avec une forme de transition devant le verbe (T185 : [va] des nouveaux toi). L'adulte reprend alors cette

construction avec le clitique sujet de première personne singulier, répondant au tâtonnement de l'enfant sur la suite clitique sujet – auxiliaire. Il y juxtapose ensuite une construction présentative (A185 : non j'en ai pas des nouveaux c'est toujours les mêmes).

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

- T148 [jadotepyto] {= ?} {l'enfant produit volontairement une suite de sons ininterprétable}  
 A148 tu dis n'importe quoi là  
 T149 non c'est pas n'importe quoi  
 A149 ah bon/  
 T150 c'est [e] {= F, les} fous [i]- {= F, qui ?} ça c'est [e] {= F, les} fous\  
 A150 ah c'est les fous qui disent- qui parlent comme ça/

Dans cette séquence, l'enfant produit une suite de sons ininterprétable (T148) qui fait réagir l'adulte (A148) qui lui dit qu'il dit « n'importe quoi ». L'enfant répond par la négative à l'aide d'une construction présentative (T149 : non c'est pas n'importe quoi) et l'adulte exprime son interrogation par rapport à cela (A149). L'enfant lui propose alors une explication (T150) où il semble tâtonner sur une construction complexe avec extraction qu'il abandonne pour une construction présentative simple, dans laquelle il produit une forme de transition devant le nom (T150 : c'est [e] fous [i]- ça c'est [e] fous). Face à ces tâtonnements, l'adulte reformule l'idée de l'enfant en lui proposant la construction complexe sur laquelle il semblait tâtonner et l'article approprié (A150 : ah c'est les fous qui disent- qui parlent comme ça).

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

- T91 et [çi] {= F, lui} a besoin épée [pu] {= F, pour} faire du kung-fu\  
 A92 ah bah oui il a besoin d(e) son épée si i(l) veut faire du kung-fu \

L'enfant propose ici à l'adulte une construction complexe avec « pour + verbe à l'infinitif ». Il produit alors une forme de transition à la place du pronom tonique et un groupe nominal objet du verbe avec omission de l'article (T91). L'adulte lui propose alors la morphologie adéquate mais également une construction complexe qui emboîte deux complexités (« si » et « verbe + verbe à l'infinitif ») qui permet d'exprimer la même idée.

Nous avons identifié dans le corpus 10 des reprises d'une autre nature, notamment quand l'enfant produit les éléments morphologiques sous forme finale : l'adulte ratifie la morphologie et propose à l'enfant une construction avec une syntaxe plus élaborée. Nous retrouvons ici dans le corpus 21 ce genre de reprise, de façon plus développée car l'enfant produit plus de formes finales.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :  
T214 i(l) griffe  
A214 i(l) griffe la main de Léonard oui

Dans cet échange, l'enfant produit une construction simple très courte composée d'un clitique sujet sous forme finale et d'un verbe (T214). Face à cette production appropriée, l'adulte allonge la construction de l'enfant en lui ajoutant un groupe nominal complément.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :  
T176 non oh oh pas [nana] {= ?} han i(l) y a d'aut- i(l) y a des outils . de chevaliers i(l) y a encore des- i(l) y a encore des- i(l) y a encore des épées je vois . des épées\  
A176 oui i(l) y a encore des épées dans la boîte\

En T176, l'enfant tâtonne sur la production de constructions présentatives qu'il enchaine. Puis il finit par produire une construction complète dans laquelle le présentatif et l'article qui suit apparaissent sous forme finale (T176 : [...] i(l) y a encore des épées je vois . des épées). En A176, l'adulte répète la même construction présentative mais l'allonge avec un groupe prépositionnel locatif (A176 : i(l) y a encore des épées dans la boîte).

Ces exemples de séquences illustrent la façon dont l'adulte adapte ses reprises immédiates aux productions de l'enfant. Dans la mesure où la diversité des constructions syntaxiques produites par l'enfant est plus importante, la nature des propositions de l'adulte l'est également. Il propose ainsi des constructions simples plus longues et plus de constructions complexes.

#### **12.2.3.4. Vers la production de formes finales devant les noms et les verbes**

Les différents types de reformulations de l'adulte offrent à l'enfant des occasions de tâtonner, d'essayer différentes formes et différentes utilisations des articles et des clitiques sujets. Alors que dans le corpus 10, ses groupes nominaux et verbaux comportaient le plus souvent des omissions ou des formes de transition, dans le corpus 21 ils comportent principalement des formes de transition et des formes finales. L'enfant semble ainsi tâtonner sur la forme des éléments à utiliser devant les noms ou les verbes.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

- A12 c'est des chevaux qui sont- c'est un cheval qui est fait pour tirer une charrette\  
T12 oui .. [vçi] {= F, lui} [e] {= F, il} [ve] {= F, ?} tire [a] {= F, la} charrette\  
A13 oui i(l) tire la charrette  
T13 han là [2gad] {= regarde} [e] {= F, les} petits enfants\  
A14 oui le petit enfant  
T14 i(l) fait quoi pet- i(l) f- pourquoi- il est [a] {= F, /un, en/} chevalier/  
A15 oui il est habillé en chevalier\

Nous allons dans cette séquence nous focaliser sur la forme utilisée en position de clitique sujet de troisième personne masculin singulier. En T12, l'enfant produit une forme de transition [e] devant la forme verbale (T12 : oui .. [vçi] [e] [ve] tire [a] charrette). En A13, l'adulte reformule la production de l'enfant en conservant la même syntaxe, avec le clitique sujet et l'article appropriés (A13 : oui i(l) tire la charrette). L'échange se poursuit en T13 et A14 où l'enfant et l'adulte produisent des groupes nominaux isolés. Puis, en T14, l'enfant produit à plusieurs reprises le clitique sujet sous sa forme finale, en reprise différée par rapport à sa production par l'adulte (T14 : i(l) fait quoi pet- i(l) f- pourquoi- il est [a] chevalier/). Ses amorces illustrent un tâtonnement sur la construction syntaxique, sur l'idée qu'il veut énoncer. En A15, l'adulte reprend ce clitique sujet dans une construction simple qui est différente de celle de l'enfant mais qui correspond à ce qu'il veut dire (A15 : oui il est habillé en chevalier).

Cet échange illustre la façon dont les verbalisations de l'adulte entraînent l'enfant à produire une forme qui se trouve être la forme finale. Ces observations détaillées de l'interaction entre Thibaut et l'adulte permettent ainsi d'étudier les reprises d'éléments dans des positions identiques, mais pas forcément devant le même nom ou verbe. Elles permettent donc en cela de percevoir des phénomènes interactifs plus fins que les observations quantitatives des reprises, et notamment les alternances entre omission, formes de transition et formes finales dans les groupes nominaux et verbaux au cours du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets, comme dans les quatre extraits suivants :

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

- T109 han . [a] {= F, un} bouclier . [a] {= F, une} épée .. ah oui .. ça oui . bouclier  
A110 le bouclier  
T110 non c'est pas [e] {= F, le} bouclier ça  
A111 bah non c'est pas l(e) bouclier

En T109, l'enfant juxtapose plusieurs groupes nominaux à la suite. Nous pouvons remarquer qu'il produit devant le nom « bouclier » d'abord une forme de transition [a], puis ensuite dans le même énoncé qu'il produit le nom seul. Il est alors possible que dans un cas il



réalise une référence indéfinie et que dans l'autre il s'agisse plutôt d'une référence définie, pour laquelle il ne saurait pas encore quelle forme produire. En A110, l'adulte reformule ce groupe nominal sur lequel l'enfant semble tâtonner et il lui propose alors l'article approprié (A110 : le bouclier). En T110, l'enfant insère ce même groupe nominal dans une construction présentative et fait alors précéder le nom d'une forme de transition, différente de celle de T109. Nous pouvons supposer que cette alternance entre omission et formes de transition peut être liée à la proposition faite par l'adulte. Dans tous les cas, l'adulte répond de nouveau à ce tâtonnement en reprenant exactement la même construction syntaxique avec une nouvelle proposition de l'article approprié. L'adulte offre ainsi à l'enfant un autre contexte d'utilisation de cet article avec ce nom.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

A178 voilà .. tu veux regarder des livres/

T179 oui je va {= vais} regarder [e] {= F, les} livres mais oh non ma voiture police [i] {= F, elle} va [a] {= F, dans la} forêt aussi

A179 elle va aussi dans la forêt/

T180 oui dans [a] {= F, la} forêt pa(r)ce que [i] {= F, elle} veut- [e] {= F, elle} veut- voir < [e] {= F, elle} veut

A180 ah d'accord >

Nos observations se centrent ici sur la forme que l'enfant utilise en position de clitique sujet de troisième personne féminin singulier. Il alterne entre deux formes de transition différentes, devant des verbes différents, avec entre ses deux productions une reformulation par l'adulte.

Ainsi, en T179, il produit une forme qui pourrait être assimilée à un clitique sujet de troisième personne masculin mais qui n'est pas appropriée dans ce contexte où elle renvoie à un référent nécessitant un nom féminin (T179 : [...] ma voiture police [i] va [a] forêt aussi). En A179, l'adulte reformule la construction de l'enfant, en améliorant l'ordre des éléments et en proposant la forme appropriée du clitique sujet. Il prend alors un ton montant qui semble interroger l'enfant sur ce qu'il vient de dire (A179 : elle va aussi dans la forêt/). L'enfant tente alors de proposer une explication de ce qu'il vient de dire et produit une construction complexe incomplète en combinatoire, avec deux complexités emboîtées (« parce que » et « verbe + verbe à l'infinitif »). Dans cette construction, ses amorces traduisent son tâtonnement sur la forme de l'élément à utiliser devant le verbe. Il produit ainsi d'abord la même forme de transition que dans T179 puis s'interrompt après le verbe et propose alors une forme de transition différente, à deux reprises. Cette dernière forme de transition se rapproche en outre de la forme finale (T180 : [...] pa(r)ce que [i] veut- [e] veut- voir < [e] veut). En

A180, l'attention de l'adulte semble porter sur le contenu de ce que l'enfant vient de dire et il acquiesce simplement. Nous pouvons faire l'hypothèse que la production d'une forme de transition différente devant le verbe en T180 peut être en partie liée à la reformulation proposée par l'adulte avec le clitique sujet approprié.

C21, Thibaut, (3 ;2 ;4) :

- T199 et moi- moi aussi- à l'école moi [m2] {= F, je} me cogne toujours\  
 A199 toi tu te cognes toujours à l'école/  
 T200 oui .. et si moi [v2] {= F, je} me cogne\ si [ve] {= F, je suis} pa(r)terre moi [v2] {= F, je} me  
 cogne\  
 A200 bah oui comment ça s(e) fait que tu te cognes toujours à l'école/  
 T201 non je co- je me cogne pas toujours\ je cogne [a] {= F, un} petit peu  
 A201 un petit peu oui

Dans cet extrait, les productions de l'enfant présentent trois formes différentes utilisées devant le verbe « se cogner », pour renvoyer à de la première personne, en T199 : [m2], en T200 : [v2] et en T201 : je. Les deux premières productions sont suivies d'une reformulation par l'adulte de la construction syntaxique dans laquelle elles s'insèrent. S'agissant de première personne, l'adulte reprend avec un clitique sujet de deuxième personne et offre alors à l'enfant le fonctionnement de l'alternance entre première et deuxième personne.

Cette alternance entre formes de transition et formes finales dans les productions de l'enfant ne peut pas être imputée à un effet de la construction syntaxique. En effet, en T199, l'enfant produit une forme de transition devant le verbe dans une construction simple (T199 : à l'école [m2] me cogne toujours). En T200, il produit une construction complexe incomplète avec « si », suivie de la construction complète, dans lesquelles il produit la même forme de transition devant le verbe, différente de celle de T199 (T200 : et si moi [v2] me cogne\ si [ve] parterre moi [v2] me cogne). Ainsi, quelque soit la nature de la construction, l'enfant y produit une forme de transition. Puis en T201, Thibaut produit une construction simple qui est la négative celle produite en T199 mais dans laquelle il produit une forme finale pour le clitique sujet (T201 : non je co- je me cogne pas toujours\ je cogne [a] petit peu). La comparaison des contextes syntaxiques de T199 et de T201 nous permet d'écarter une influence du contexte syntaxique sur l'alternance entre formes de transition et finales dans ces productions de l'enfant.

En revanche, nous pouvons supposer une influence de la production d'un clitique sujet suivi d'un clitique objet. En T199, nous pouvons noter que l'enfant parvient à produire séparément le clitique sujet et le clitique objet qui apparaît sous forme finale (T199 : [v2] me cogne). En T201, Thibaut commence par produire le clitique sujet sous forme finale mais il



nominal isolé en T219 et juxtaposition de constructions simples ici. Il est alors possible d'envisager un effet de la syntaxe sur la production de l'article dans cette production.

Les amorces qui suivent dans la suite de la production de l'enfant montrent qu'il tâtonne en fait sur le clitique sujet à utiliser (T222 : [...] et on joue- i(l)s jouent). Les tâtonnements de l'enfant sur les clitiqes sujets sont alors bien différents de ceux de C10 : il produit ici des formes finales mais hésite sur la plus appropriée. Les formes commencent donc à être acquises mais l'enfant tâtonne ici sur leur utilisation. En A222, l'adulte reformule cette deuxième construction et confirme à l'enfant la forme du clitique qu'il a choisi d'utiliser (A222 : bah oui après i(l)s jouent ensemble) ; il allonge en outre la construction avec un adverbe, que l'enfant répète ensuite (T223 : ensemble . [...]). En T223, l'enfant propose une nouvelle construction simple mais de nouveau avec une forme de transition en position du clitique sujet (T223 : [...] [e] va attraper) ; il semble s'agir du même clitique de troisième personne mais plutôt dans sa version singulier. La reformulation de l'adulte en A223 contient le clitique approprié et allonge en même temps la construction : l'adulte ajoute un groupe nominal complément du verbe (A223 : oui i(l) va attraper la petite balle). En T224, l'enfant reprend le schéma de cette construction mais avec un verbe différent ; il propose alors le clitique sujet sous forme finale (T224 : oui i(l) va jouer [o] petite balle). L'adulte reprend cette construction, avec le verbe proposé par l'enfant mais en passant le clitique sujet au pluriel (A224 : hum i(l)s jouent avec la petite balle).

Cet échange met de nouveau en évidence la façon dont l'interaction immédiate est le lieu privilégié des tâtonnements de l'enfant et surtout la façon dont les reprises ajustées de l'adulte permettent à l'enfant de progresser et dans ce corpus à tâtonner sur la forme finale des clitiqes sujets.

Ces derniers exemples illustrent le rôle des séquences d'interaction immédiate dans l'évolution des tâtonnements morphologiques et lexicaux, mais également l'influence possible mais pas systématique des aspects syntaxiques sur ces derniers . Au-delà d'une influence fine d'un seul aspect, nous posons l'hypothèse d'une inter-influence plus générale d'un ensemble de paramètres.

Ce corpus 21 met de nouveau en évidence l'importance de l'interaction immédiate dans le processus d'appropriation des articles et des clitiqes sujets (ainsi qu'aux autres niveaux langagiers). Même si le comportement interactif de l'enfant fait apparaître une baisse

dans les reprises immédiates, celles-ci constituent toujours le lieu où il progresse dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets et celui où l'adulte apporte des réponses à ses tâtonnements. Bien que la nature des tâtonnements de l'enfant ait évolué, l'adulte adopte toujours le même genre de reprises immédiates qui s'adaptent aux productions de l'enfant. Nous avons pu constater dans ce corpus que ces dernières avaient ainsi évoluées par rapport au corpus 10. Trois types de reprises immédiates de la part de l'adulte ont été observés : soit il ratifie la syntaxe et améliore la morphologie, soit il se concentre sur les deux aspects, soit il ratifie la morphologie et améliore la syntaxe. Ce dernier type s'est développé dans le corpus 21 par rapport au corpus 10, en lien avec l'augmentation de la production de formes finales en position d'articles et de clitiques sujets chez l'enfant.

### **12.3. Inter-influence entre développement morphologique et syntaxique : rôle des reprises de l'adulte**

L'étude de l'évolution des types de reprises chez Thibaut a mis en évidence des différences dans son fonctionnement interactionnel par rapport à Gaëtan. Nous avons également constaté des différences chez l'adulte qui reprend moins souvent immédiatement les énoncés de Thibaut que ceux de Gaëtan. Nous avons avancé l'hypothèse que Thibaut semblait être un enfant qui restait moins longtemps concentré sur un même thème et que l'adulte s'adaptait en fonction. Nos observations détaillées des interactions entre Thibaut et l'adulte ont permis d'identifier la source possible de ces différences. En effet, dès le premier corpus observé, Thibaut possède une maîtrise du fonctionnement syntaxique plus grande que Gaëtan, ce qui lui permet probablement d'être plus impliqué dans la narration. Cela peut expliquer que les séquences de reprises immédiates entre l'adulte et l'enfant soient moins longues et moins nombreuses. En outre, nous avons constaté chez Gaëtan un maintien du taux de reprises immédiates de l'adulte tout au long des corpus, ce qui n'est pas le cas chez Thibaut. Ce maintien d'un taux élevé de reprises immédiates chez l'adulte chez Gaëtan pourrait être lié à l'importance des tâtonnements de ce dernier au niveau syntaxique, à la fin du développement des articles et des clitiques sujets, alors que Thibaut a déjà une maîtrise plus avancée du fonctionnement syntaxique.

Nos observations du déroulement des échanges nous ont permis de constater que même si les reprises immédiates sont moins nombreuses chez Thibaut que chez Gaëtan,

l'interaction immédiate a le même rôle, celui de permettre à l'enfant de progresser dans son appropriation langagière et de trouver un écho à ses tâtonnements.

Outre l'interaction immédiate, nos exemples illustrent l'importance des reprises de l'adulte qui répondent aux tâtonnements de l'enfant, et qui correspondent à ce dont il est capable de se saisir à un moment donné. Nous avons ainsi repéré trois sortes de reprises avec une focalisation sur les éléments soit morphologiques, soit syntaxiques, soit les deux à la fois. Ces trois types de reprises immédiates que peut proposer l'adulte sont présentés ici de façon séparée mais il ne nous semble pas pertinent de dire que l'adulte se focalise séparément sur les différents aspects du langage. Ainsi, même quand l'adulte ratifie l'utilisation des articles et clitiques produits par l'enfant sous forme finale et allonge ou complexifie la construction syntaxique, il offre à l'enfant d'autres contextes d'utilisation de ces articles et clitiques sujets mais produit également parfois d'autres éléments morphologiques. Quand il ratifie la syntaxe, il offre à l'enfant l'exemple de fonctionnement des articles et clitiques sujets sur lesquels il tâtonne dans la construction syntaxique proposée. Ainsi, les reformulations de l'adulte portent à la fois sur les différents niveaux.

Il semble que chez Thibaut, comme chez Gaëtan, certaines des réorganisations observées au cours du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets puissent parfois correspondre à des moments où l'enfant progresse de façon importante sur un autre niveau langagier, en l'occurrence syntaxique. Par exemple en C10, nous avons constaté l'entrée de Thibaut dans la production des constructions complexes alors que c'est dans ce corpus que l'ensemble des configurations de groupes nominaux et verbaux (avec omission, forme de transition ou forme finale) est réorganisé.

Nous pouvons faire l'hypothèse que les avancées importantes sur un élément langagier aient pour conséquence une réorganisation de l'ensemble du fonctionnement langagier, qui expliquerait les évolutions non-linéaires dans les processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets. Les observations des corpus de Thibaut nous conduisent à considérer une nouvelle fois une inter-influence entre les processus d'appropriation des différents aspects langagiers. En proposant une production de plus en plus variée, l'adulte offre à l'enfant une expérience langagière qui ne se limite pas aux seuls articles et clitiques sujets.

Les correspondances entre les productions de l'enfant et celles de l'adulte peuvent être représentées dans le tableau ci-après :

Aspect observé	C1	C10	C21
Appropriation des articles	transition vers période 2 FT > O <sup>1</sup>	transition vers période 2-2 FT > O > FF	période 2-2 FT > FF > O < 10%
Appropriation des clitiques sujets	période 2 FT > O > FF	période 2-1 FT > O > FF	transition vers période 3 FF > FT > O < 10%
Syntaxe chez l'enfant (principales constructions)	- GN isolés - constructions présentatives - constructions simples - premiers essais de constructions complexes	- peu de GN isolés - plus de constructions simples et plus longues - quelques constructions complexes	- constructions simples - constructions complexes
Type d'interaction proposée par l'adulte (principales constructions)	- quelques constructions présentatives plus longues - constructions simples plus longues - quelques constructions complexes	- plus de constructions simples et plus longues - constructions complexes - diversification des constructions	- constructions simples plus développées - plus de constructions complexes - quelques constructions complexes avec plusieurs complexités

Tableau T8 : Mise en parallèle du développement des articles et des clitiques sujets chez Thibaut avec le développement de la syntaxe, et avec les productions de l'adulte adressées à l'enfant, dans les corpus 1, 10 et 21.

Comme chez Gaëtan, les verbalisations de l'adulte et de Thibaut semblent être fortement liées : l'adulte adapte ses reprises au niveau langagier de l'enfant en se plaçant juste au dessus de ses capacités ; Thibaut quant à lui semble sensible aux propositions de l'adulte quand elles répondent à ses tâtonnements. Progressivement, ces séquences de reprises immédiates conduisent à une évolution de la nature des tâtonnements de l'enfant qui portent principalement au début sur la présence nécessaire ou pas des articles ou des clitiques sujets dans une certaine construction syntaxique, puis progressivement sur la forme de ces éléments puis sur l'élément à utiliser en fonction du cotexte. L'interaction immédiate entre l'enfant et l'adulte, bien qu'elle soit moins développée chez Thibaut, semble alors constituer comme chez Gaëtan un lieu privilégié pour l'acquisition du langage.

Bien que des différences soient notées dans les modalités interactionnelles de l'enfant et de l'adulte entre Gaëtan et Thibaut, il semble que nous puissions dégager de nos observations une modalité générale de reprises immédiates de l'adulte qui est similaire chez

<sup>1</sup> Les lettres FT sont utilisées pour désigner « forme de transition », FF pour « forme finale », O pour « omission », et GN pour « groupe nominal ».

les deux enfants et une évolution dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets également similaire, avec des allers-retours qui passent par l'interaction immédiate, avec des mises en œuvre individuelles. Nos premiers résultats illustrent ainsi l'inter-influence possible des différents niveaux langagiers dans le processus général d'appropriation du langage, le rôle de l'interaction immédiate et des séquences offrant à l'enfant l'occasion de progresser dans ses tâtonnements et d'avancer dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Les données de Gaëtan et de Thibaut font apparaître un déroulement similaire du développement des articles et des clitiques sujets, lié au développement des différents aspects langagiers et au type de langage adressé à l'enfant.





## **Chapitre 13 : Analyse du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets chez Pauline et Sophie**

Les observations des données de Gaëtan et Thibaut nous ont permis de mettre en évidence l'importance de l'interaction immédiate dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets, et l'inter-influence entre le développement morphologique et les autres aspects langagiers. Cependant, ces observations ne nous ont fourni que des états de développement à des moments donnés. Afin de mieux illustrer le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets dans l'interaction avec l'adulte, nous allons analyser l'ensemble des corpus de Pauline et Sophie. Afin de pouvoir faire un parallèle avec l'évolution de la syntaxe, les corpus seront regroupés en fonction des périodes du développement morphologique décrites pour ces deux enfants dans le chapitre 10.

Pauline et Sophie se situent à deux moments différents de leur apprentissage du langage. Les enregistrements de Pauline se situent dans la période d'émergence des articles et des clitiques sujets et également du fonctionnement syntaxique. Il s'agira donc du développement le plus précoce que nous ayons dans l'ensemble des corpus recueillis.

Sophie est quant à elle à un niveau du développement syntaxique légèrement supérieur à celui de Gaëtan mais inférieur à celui de Thibaut. Pour les articles et les clitiques sujets, elle se situe au début dans la même période de développement que Thibaut, à savoir dans la période transitoire entre la période 1 et la période 2, mais progresse beaucoup plus rapidement.

### **13.1. Etude des corpus de Pauline : rôle de l'interaction dans l'appropriation des articles, des clitiques sujets et de la syntaxe**

L'observation du développement des articles et des clitiques sujets chez Pauline a mis en évidence qu'elle est l'enfant, parmi les quatre observés, se situant la période la plus précoce. Elle s'exprime assez peu au début des enregistrements, et principalement par noms ou verbes isolés. Nous allons observer les différents types de reprises de l'adulte et leur évolution au cours du processus d'appropriation de ces éléments morphologiques. Notre objectif est d'illustrer la progression des productions de l'adulte par rapport à celles de

l'enfant et de leurs effets plus ou moins immédiats sur le développement langagier de ce dernier.

### **13.1.1. Corpus 2 à 9<sup>1</sup> : Aux groupes nominaux isolés avec omissions chez l'enfant, des constructions présentatives chez l'adulte**

Jusqu'au corpus 9, Pauline ne produit que des noms isolés, référant principalement à des objets ou à des personnes, le plus souvent des noms seuls. Les supports des échanges entre l'adulte et l'enfant, choisis par l'enfant, sont des livres illustrés, le plus souvent cartonnés, avec peu de texte et des illustrations mettant en scène différents personnages. Pauline fait principalement de la dénomination. Bien que certaines de ces dénominations soient réalisées avec des noms standards, il s'agit surtout de suite de syllabes (deux voire trois) isolées et le plus souvent ininterprétables, comme le montre cette séquence tirée du corpus 5 :

C5, Pauline, (1 ;3 ;30) :

A29 tu t'asseois/ . qu'est-ce qu'on a là/

P29 [kaja] {= canards}

A30 les canards oui

P30 [ega] . [eja]

A31 oui là aussi\

P31 bébé

A32 le coq

P32 bébé

A33 oui et là i(l) y a les bébés de la poule/ c'est les petits poussins/

P33 bébé \* .

A34 oh et qu'est-ce qu'on voit là regarde/

P34 [ata] [ata] {= le chat ?}

A35 c'est le chat/

P35 [ata] {= le chat ?} . [tipEs]

A36 ah c'est les poissons regarde

Cette séquence illustre la façon dont l'adulte propose des reprises de ces productions. L'enfant n'est pas encore capable de combiner plusieurs éléments linguistiques entre eux ni de décrire une action, nous pouvons alors constater que les verbalisations de l'adulte consistent en description des illustrations du livre. Ainsi, en A30 et A32, après que l'enfant ait produit un nom isolé sans forme le précédant (P29 : [kaja], P31 : bébé), l'adulte reformule un groupe nominal avec l'article nécessaire. En A33, A35 et A36, l'adulte propose le même type

---

<sup>1</sup> L'ensemble des corpus transcrits de Pauline se trouve sur le CD joint à ce volume.

de reprise mais intègre le groupe nominal dans des constructions présentatives en « c'est » et en « il y a », proposant ainsi une extension de la production de l'enfant.

Nous pouvons remarquer que les productions de l'adulte reposent toujours sur la tentative de dénomination de l'enfant. L'adulte attend que l'enfant essaie de proposer quelque chose pour reprendre, reformuler l'expression servant à désigner le référent sur lequel l'enfant porte son attention.

Jusqu'au corpus 9, l'adulte va proposer principalement ce type d'interaction, où il ne s'agit en aucun cas ni de lire ni de raconter une histoire. La majorité des reprises ont une fonction d'étiquetage et le contexte syntaxique dans lequel apparaissent les articles est principalement les constructions présentatives. Dans cette période, l'adulte semble porter son attention plutôt sur les tâtonnements lexicaux de l'enfant. Néanmoins, l'adulte va progressivement proposer des descriptions d'action et par conséquent des constructions simples très courtes contenant un verbe, comme le montre cet extrait du corpus 7, qui amorce une transition dans le langage de l'enfant et dans le langage qui lui est adressé.

C7, Pauline (1 ;4 ;26) :

	P62	[e] [ge] bébé
A63	oui le bébé\..	
	P63	le bébé
A64	le bébé\ i(l) fait dodo\	
	P64	[ge] bébé

Dans cette séquence, l'adulte commence par proposer une expansion du nom proposé par l'enfant avec l'ajout de l'article (A63 : oui le bébé). L'enfant reprend exactement la verbalisation de l'adulte, en produisant l'article sous forme finale (P63 : le bébé). L'adulte poursuit ensuite par une confirmation de la production de l'enfant en la reprenant puis il y juxtapose une construction simple de type clitique sujet + verbe (A64 : le bébé\ i(l) fait dodo\). Nous n'interprétons pas ici une dislocation à gauche du groupe nominal sujet dans la mesure où il y a deux groupes intonatifs, comme indiqué par la notation de la prosodie. Pauline répond en produisant une partie de sa production de P62 (P64 : [ge] bébé), elle ne semble pas encore capable de produire une construction comme celle de l'adulte. Nous pouvons constater dans cet échange que, lorsque l'adulte propose une reprise du groupe nominal, l'enfant le produit ensuite avec une forme finale devant le nom. Puis lorsque l'adulte réintègre ce groupe nominal dans une construction simple, l'enfant ne produit plus cette forme finale. Cet échange illustre la façon dont les reprises de l'adulte peuvent avoir des effets sur celles de l'enfant, quand elles sont ajustées à ses capacités.

### 13.1.2. Corpus 10 à 13 : Apparition des verbes précédés d'omissions dans le langage de l'enfant et verbalisation de constructions simples chez l'adulte

A partir du corpus 10, les productions linguistiques de l'adulte prennent une autre forme. Ce dernier commence à proposer plus de constructions syntaxiques simples composées d'un groupe nominal sujet suivi d'un verbe voire d'un complément. Ce type de productions s'ajoute ainsi aux groupes nominaux seuls et aux constructions présentatives qui demeurent en certain nombre. C'est à partir de ce corpus 10 que l'enfant commence à produire des verbes dans chacun de ses corpus.

C10, Pauline (1 ;6 ;7):

- P46 là/  
A46 hum là c'est une poule\ ..  
P47 là . là  
A47 ah et oui là on voit le coq par la fenêtre\ . qui c'est qui nage dans la mare\  
P48 là  
A48 là c'est quoi c'est les canards/  
P49 là  
A49 oui les canards nagent dans la mare\ .  
P50 là .  
A50 là c'est la petite fille\ elle tient son < chapeau\  
P51 eh > eh

Dans cet exemple, l'enfant propose principalement du pointage à l'aide du démonstratif locatif « là ». L'adulte répond à l'enfant en dénommant les objets pointés sur les illustrations à l'aide de constructions présentatives (A46 : hum là c'est la poule), mais également à l'aide de constructions simples courtes dont le contenu peut être rapproché d'un fonctionnement présentatif puisque l'adulte utilise « on voit » puis dénomme les éléments (A47 : ah oui et là on voit le coq par la fenêtre [...]). Il faut noter que cette réponse contient deux référents dénommés. Nous pouvons supposer qu'il s'agit d'une réponse aux deux pointages de l'enfant dans le même tour de parole (P47 : là . là). Toujours dans le même tour de parole (A47), l'adulte pose une question à l'enfant afin de situer les objets en question. De nouveau, l'enfant désigne ces derniers sur l'image en utilisant le déictique « là ». En A48, l'adulte confirme le contenu de la réponse de l'enfant en désignant par « là » qu'il s'agit bien du bon endroit sur l'image et répond à sa question par une construction présentative en dénommant les éléments (A48 : là c'est quoi c'est les canards/).

Les différentes constructions présentatives de l'adulte, bien que basées sur le même modèle, contiennent aussi bien des articles définis qu'indéfinis : en A46 : « c'est une poule » et en A48 : « c'est les canards ». Ces offres de variantes offrent à l'enfant un exemple des

différentes possibilités d'article devant un nom introduit par un présentatif mais dans la mesure où les cotextes sont exactement les mêmes, elles n'offrent pas à l'enfant la possibilité de différencier entre les deux.

En P49, il semble que l'enfant pointe de nouveau les éléments désignés par l'adulte. Ce dernier répond alors en insérant le groupe nominal référant aux éléments désignés dans une construction simple complète (A49 : oui les canards nagent dans la mare). De la même façon, l'enfant pointe en P50 un autre endroit de l'image. L'adulte propose le même type de réponse : une construction présentative suivie d'une construction simple courte. Néanmoins dans ce tour de parole A50, l'adulte ne réinsère pas directement le groupe nominal correspondant à l'élément désigné dans une construction simple mais propose à l'enfant un fonctionnement anaphorique avec l'utilisation d'un clitique sujet reprenant ce dernier (A50 : là c'est la petite fille\ . elle tient son < chapeau\).

Cet extrait illustre un fonctionnement syntaxique progressivement intégré par l'adulte dans ses reprises où il ne se concentre plus uniquement sur la dénomination des éléments présents sur l'image mais commence à raconter ce qu'il se passe qui. Cette modalité interactionnelle se retrouve dans les deux exemples suivants, toujours tirés du corpus 10. Chez l'enfant, bien que les noms isolés et le pointage dominant toujours, quelques actions commencent à être décrites avec des éléments isolés renvoyant non plus à des objets ou à des personnes mais à des actions.

C10, Pauline, (1 ;6 ;7) :

- P62 [E] [E] [E] .. bébé  
A62 oui c'est des bébés  
P63 [E]/  
A63 là le bébé il est allongé  
P64 là  
A64 là le bébé i(l) boit le biberon  
P65 [a]  
A65 et là qu'est-ce qu'il fait/  
P66 [da] {= dort}  
A66 il fait dodo

En A62, l'adulte propose une extension de la production de l'enfant (P62 : [...] bébé) en ajoutant un présentatif et un article (A62 : oui c'est des bébés). Puis dans les tours de parole suivants, l'adulte insère ce groupe nominal dans des constructions simples courtes décrivant les actions représentées sur les images (A63 : là le bébé il est allongé, A64 : là le bébé i(l) boit le biberon). L'adulte propose alors un nouveau type de construction, très fréquente à l'oral, consistant en un groupe nominal doublé d'un clitique sujet devant le verbe.

Nous n'entrerons pas ici dans le détail de savoir si ce phénomène est une dislocation à gauche du groupe nominal sujet ou un double marquage de flexion, par commodité nous parlerons de dislocation. L'adulte propose ainsi deux modèles de constructions simples pour décrire une action : une courte : « groupe nominal + clitique sujet + verbe » et une plus longue où le verbe est accompagné d'un complément.

En A65, l'adulte pose une question à l'enfant nécessitant une réponse par construction simple courte. En P66, l'enfant, qui fait le plus souvent des dénominations, propose une suite de sons pouvant s'apparenter au verbe « dormir » à la troisième personne du singulier, correspondant à l'image désignée par l'adulte. Ce dernier reprend la production de l'enfant en reformulant par expansion un énoncé plus court que ceux de A63 et A64, constitué d'un clitique sujet et de la forme verbale correspondant au contenu de la tentative de l'enfant (A66 : il fait dodo).

L'adulte utilise par la suite un certain nombre de fois ce type de construction dans le corpus 10, avec des constructions simples composées de clitique sujet + verbe + groupe prépositionnel comme en A70 ci-dessous, de clitique sujet + verbe + groupe nominal comme en A71 ou encore plus longues, avec deux compléments (clitique sujet + verbe + groupe nominal + groupe prépositionnel) comme en A72 :

C10, Pauline, (1 ;6 ;7) :

- A69 ah et là qu'est-ce qu'il fait le bébé/  
P70 là
- A70 il est dans le bain/  
P71 là
- A71 il a un petit canard\  
P72 là
- A72 là i(l) fait un gros câlin à sa maman\  
P73 là
- A73 là/ on est en train de lui changer la couche\ ...  
P74 là
- A74 et là\  
P75 et là
- A75 le bébé il est au dodo/  
P76 [dO] {= dort}
- A76 oui i(l) dort aussi lui\  
P77

Cet enchaînement de constructions simples décrivant des actions entraîne l'enfant à produire de nouveau une suite de sons pouvant s'apparenter à une description d'action (P76 : [dO]). Cette séquence est selon nous à relier directement à la séquence A65-A66, d'autant que dans le cas présent, la production de l'enfant ne répond pas à une question mais reprend la proposition de l'adulte. Néanmoins, l'adulte sollicite l'enfant et essaie de le conduire à

produire le même type d'énoncé qu'en P66 (A74 : et là\)) en pointant un endroit. L'adulte interrompt ici le rythme de l'échange car l'action sur l'image correspond à quelque chose que l'enfant a déjà tenté de décrire. Ainsi, après avoir proposé plusieurs modèles de description d'action, l'adulte essaie d'entraîner l'enfant à en produire. Ce dernier réagit en pointant le même endroit que l'adulte et ne va produire une telle construction qu'après que l'adulte l'ait proposée en A75 (A75 : le bébé il est au dodo, P76 : [dO]). Cela illustre que ce type de construction n'est pas encore autonome chez l'enfant et qu'il a encore besoin d'un appui sur les verbalisations de l'adulte pour décrire des actions. Dans cette séquence, il s'agit de la même image qu'en A65-A66, l'enfant produit une suite de sons un peu différente qu'en P66 et l'adulte reformule alors à l'aide d'une expansion en ajoutant simplement un clitique sujet devant l'élément proposé par l'enfant (A76 : oui i(l) dort aussi lui). Cette reprise est différente de celle proposée par l'adulte en A66 dans la mesure où ici, l'adulte reprend la forme proposée par l'enfant et pas une forme synonyme. La forme proposée par l'adulte en A66 « faire dodo » n'est pas reprise par l'enfant qui utilise une forme pouvant être rapprochée de « dormir ».

Ainsi, à partir de ce corpus, l'adulte produit de plus en plus de constructions simples courtes, en plus des constructions présentatives, ce qui coïncide avec l'apparition des verbes dans le langage de l'enfant. Du corpus 10 au corpus 13, l'adulte n'est toujours pas dans le cadre de la narration mais introduit la description d'action en plus des dénominations, ce qui implique des constructions syntaxiques simples autres que présentatives, le plus souvent constituées d'un clitique sujet suivi d'un verbe, parfois accompagné d'un complément ou d'une dislocation du groupe sujet.

### **13.1.3. Corpus 14 à 16 : diversification des constructions syntaxiques proposées à l'enfant : émergence de formes devant les éléments isolés**

Le corpus 14 amorce une phase de transition où l'adulte s'oriente vers une réelle narration des histoires des livres illustrés et allonge par conséquent ses énoncés. Les supports de type Petit Ours Brun ou Histoires à Parler, c'est-à-dire avec un texte proposant une chronologie des événements et que l'adulte peut lire tel quel, sont un peu plus souvent choisis par l'enfant. Entre C14 et C16, Pauline commence à proposer plus de descriptions d'action et ces éléments sont de plus en plus précédés de formes de transition. Dans cette période,



l'enfant produit toujours majoritairement des éléments isolés mais plus souvent accompagnés d'une syllabe, forme de transition ou pas.

### **13.1.3.1. Emergence des groupes verbaux avec forme de transition simultanée à la mise en fonctionnement des constructions simples**

Les contextes syntaxiques dans lesquels sont présentés les clitiques sujets ou les articles par l'adulte se diversifient progressivement, comme l'illustre cette séquence extraite du corpus 14 :

C14, Pauline, (1 ;8 ;4) :

- A19 et oui les canards\ . et là la maman elle fait un câlin/  
P19 fille
- A20 oui c'est une fille\ la fille elle fait un câlin\  
P20 [eje~] {= chien ?}
- A21 le chien oui  
P21 [eje~] {= chien ?}
- A22 et oui encore le chien\  
P22 [eja]
- A23 oh et là la petite fille regarde elle renverse son verre\ elle fait une bêtise\  
P23 [mena] {= mange}
- A24 hum là i(l)s mangent oui\ i(l)s mangent\

Cette séquence présente les principales constructions syntaxiques produites par l'adulte :

- groupe nominal composé d'article + nom (A21 et A22),
- construction simple composée de clitique sujet + verbe (A24),
- constructions simples juxtaposées dans le même tour de parole : présentatif suivi d'une construction simple avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet + clitique sujet + verbe + complément (A20) ; juxtaposition de deux constructions simples clitique sujet + verbe + complément (A23).

A cette période, l'adulte allonge également ses reprises, en proposant par exemple des coordinations de deux constructions présentatives (A23) :

C15, Pauline, (1 ;8 ;18) :

- A22 oh là le bébé i(l) fait dodo/  
P22 [e] fille
- A23 ah oui i(l) y a la petite fille et là i(l) y a le petit garçon\  
P23 [e] bébé
- A24 ah oui et là c'est le bébé\ ..

Les propositions de constructions simples par l'adulte entraînent l'enfant à décrire plus souvent les actions des personnages mais surtout à tâtonner sur l'élément en lieu et place du clitique sujet, comme nous pouvons le voir dans cette séquence extraite du corpus 15 :

C15, Pauline, (1 ;8 ;18) :

- A26 i(l) pleure\ tu vois comme i(l) pleure\ . et celui-là qu'est-ce qu'il fait le bébé là\  
 P26 [e] {= F, il} pleure\  
 A27 i(l) boit le biberon\ . et là/  
 P27 i(l) dort\  
 A28 i(l) dort oui

En A26, l'adulte propose à plusieurs reprises le clitique sujet « il » suivi d'un verbe puis il interroge l'enfant sur une des actions représentées sur l'image. Pauline répond par un verbe précédé d'une forme de transition (P26 : [e] pleure). L'adulte reformule la production de l'enfant en proposant une autre réponse et par conséquent, d'autres éléments lexicaux, mais agencés selon le même modèle clitique sujet + verbe + groupe nominal (A27 : i(l) boit le biberon) ; puis il sollicite de nouveau l'enfant. Ce dernier reprend le modèle syntaxique clitique sujet + verbe en produisant une forme verbale appropriée précédée d'un clitique sujet sous forme finale (P27 : i(l) dort) – alors que seule la forme verbale était produite dans le corpus 10 devant ce même verbe (C10, P76 : [dO]). Nous pouvons supposer que cette production de forme finale chez l'enfant est directement influencée par la reformulation de l'adulte.

### 13.1.3.2. Adaptation des reprises de l'adulte aux tentatives de l'enfant

Cette phase d'introduction de la narration dans les échanges avec l'enfant est également une phase d'adaptation et de tâtonnement pour l'adulte qui doit adapter sa lecture aux capacités de compréhension de l'enfant. Ainsi, la narration de l'histoire semble plus adaptée et plus interactive en C16 qu'en C15.

C15, Pauline, (1 ;8 ;18) :

- A59 c'est Plic Ploc chien mouillé\ . han regarde dehors il pleut mais Nina veut aller jouer dehors\ alors qu'est-ce qu'elle met sur sa tête Nina/  
 P59 [e] (bon)net  
 A60 elle met son bonnet\ et à ses pieds qu'est-ce qu'elle met/  
 P60 là [le]  
 A61 c'est les bottes\  
 P61 [e] [SiSiR] {= chaussures}  
 A62 ça c'est ses chaussons oui\ . et elle a mis son manteau\ . oh et qui c'est qu'elle voit dehors Nina\  
 P62 [e] [je~] {= chien}  
 A63 le chien oui elle voit le chien dehors\ il est tout mouillé parce qu'il a pas d(e) manteau le chien\ . et là le chien donne la patte à Nina\ . et là Nina et le chien s'amuse à sauter dans toutes les flaques d'eau\ i(l)s vont être tout mouillés\ . voilà ..

- P63 là
- A64 celui-là/ . attends on va le remet(tre) là c(el)ui-là\ . c'est Jérémie en avion\ . oh
- P64 [e] [SiSiR] {= chaussures}
- A65 eh oui c'est ses chaussures\ il a des chaussures rouges\ et il est en train de lire une lettre\ i(l) va partir en voyage\ han alors qu'est-ce qu'il fait Jérémie\ regarde\ i(l) fait sa valise\ han
- P65 [e]
- A66 oui i(l) va prend(re) l'avion\ han comme il est gros l'avion\ .. et il monte dans l'avion\ et là il faut attacher sa ceinture\ . oh là ils vont boire un coup\ et là il va voir le pilote\ . regarde ça y est il est arrivé tout l(e) monde est content\ .. hop ..
- P66 là
- A67 celui-là\ .. oh regarde qu'est-ce qu'il fait le petit garçon\

Dans cette séquence extraite du corpus 15, en A59, l'adulte lit le texte du livre en y apportant quelques modifications et interroge l'enfant qui répond par une syllabe suivie d'une dénomination (P59 : [e] (bon)net). L'adulte sort alors de la narration pour reformuler le groupe nominal introduit par l'enfant, et l'intègre dans une construction simple complète qui reprend les termes de la question (A60 : elle met son bonnet) ; puis il interroge l'enfant à nouveau. Les questions de l'adulte n'impliquent pas de réponses à l'aide d'un verbe et ne nécessitent que la dénomination d'un objet, ce qui ne conduit pas l'enfant à décrire l'action (P60 : là, P61 : [e] [SiSiR]). L'adulte enchaine en insérant les dénominations de l'enfant dans des constructions présentatives (A61 : c'est les bottes, A62 : ça c'est ses chaussons oui\ [...]) mais également dans une construction simple qui reprend les termes de la question posée en A59 et A60 (A62 : [...] et elle a mis son manteau [...]). Ensuite, l'adulte repart dans la narration de l'histoire et enchaine alors toute une série d'évènements avec des constructions simples et complexes dépassant les compétences de l'enfant qui n'intervient presque pas. Aucun indice ne permet dans la suite de l'échange de savoir si l'enfant comprend réellement les histoires que lui lit l'adulte mais le fait qu'il demande souvent à changer de livre pourrait être interprété comme un signe qu'il décroche assez rapidement de ce que l'adulte dit (P63, P66).

Dans le corpus suivant, l'adulte continue de proposer de la narration mais il s'adapte mieux à l'enfant en lui laissant plus de temps pour intervenir et en proposant des séquences de narration plus courtes.

C16, Pauline, (1 ;9 ;1) :

- A91 oui/ alors Léo est malade
- P90 [mdan] dodo
- A92 i(l) fait dodo oui\ il est dans son lit parce qu'il est malade\ han qui c'est qui vient le voir\
- P91 [2pi] {= popi}
- A93 regarde là
- P92 [eja]
- A94 c'est le docteur\ . c'est le docteur qui vient voir Léo\ et maman s'occupe bien de Léo\ elle lui apporte à manger dans son lit\ . tu vois il est encore au dodo\ .

P93 non là  
 A95 là d'accord\ . han qu'est-ce qu'il fait là Léo avec papa\  
 P94 [m] {= F, il} (l)it  
 A96 il lit oui ..  
 P95 dort\  
 A97 là i(l) dort\ oui il est dans son lit\ .

Dans cette séquence, Pauline participe plus que dans la séquence du corpus 15, l'adulte propose une description des événements plus progressive avec une focalisation sur un événement par tour de parole (A91 : oui/ alors Léo est malade, A92 : i(l) fait dodo oui\ il est dans son lit parce qu'il est malade\ [...]). L'enfant réagit à ces propositions, mais toujours avec des éléments isolés. En A94, les productions de l'adulte deviennent de nouveau un peu trop supérieures aux compétences de l'enfant, il s'agit d'une construction complexe avec le relatif « qui », juxtaposée à plusieurs constructions simples. La réaction de l'enfant en P93, qui désigne un autre endroit du livre sans répondre à l'adulte nous oriente vers cette hypothèse d'incompréhension de la verbalisation de l'adulte. En revanche, dans la suite de la séquence, les propositions de l'adulte sont beaucoup plus simples et plus proches du niveau langagier de l'enfant (A95 : [...] han qu'est-ce qu'il fait là Léo avec papa\, A96 : il lit oui), qui propose alors une description des actions qu'il voit sur les images (P94 : [m] lit, P95 : dort). Ces deux énoncés illustrent également que l'enfant tâtonne sur la présence des éléments devant les formes verbales, avec une forme de transition devant le verbe en P94 et une omission de l'élément en P95 malgré la production de l'adulte qui précède. Ce tâtonnement renvoie directement à celui observé en C15 (A26-A28) présenté plus haut. L'adulte propose alors une expansion de cette forme verbale en proposant le clitique sujet nécessaire, puis il juxtapose à cette ratification une construction simple clitique sujet + verbe + groupe prépositionnel (A97 : là i(l) dort\ oui il est dans son lit\). Dans ces deux reprises de A96 et A97, l'adulte reformule les productions de Pauline en ajoutant les éléments morphologiques appropriés, mais sans trop allonger ou complexifier les constructions, il se situe alors à un niveau juste supérieur.

Dans ces corpus 14 à 16, l'adulte produit un peu moins de constructions présentatives et commence à proposer à l'enfant des constructions syntaxiques plus diversifiées notamment avec l'introduction de constructions simples parfois juxtaposées. Il est intéressant de noter ici la différence dans le langage de l'adulte entre les moments où il s'adresse lui-même à l'enfant et ceux où il lit le texte des livres. Dans le premier cas, il est plus adapté, plus proche du niveau de l'enfant alors que dans le second, il est évident que les constructions du texte

dépassent le niveau de compétence langagière de l'enfant. Les livres utilisés ne sont pas encore adaptés par rapport au niveau langagier de l'enfant. Ce dernier intervient ainsi plus quand l'adulte échange avec lui directement.

La production de plus en plus importante de constructions simples au détriment des constructions présentatives dans le langage de l'adulte correspond à une baisse des dénominations dans le langage de l'enfant qui commence à se focaliser de plus en plus sur la description des actions. Elles amorcent de nouveaux types de reprises chez l'adulte qui va progressivement proposer à l'enfant de plus en plus de constructions simples et des constructions de plus en plus longues à mesure que celui-ci progresse.

#### **13.1.4. Corpus 19 à 21 : diversité des formes de transition devant les verbes chez l'enfant et allongement des constructions simples par l'adulte**

##### **13.1.4.1. Une augmentation des formes de transition devant les verbes simultanée à une augmentation des constructions simples chez l'adulte**

Dans les corpus 19 à 21, Pauline produit toujours un certain nombre d'éléments isolés mais produit également quelques constructions présentatives et simples. Elle propose ainsi plus souvent des descriptions d'actions avec une forme de transition accompagnant un verbe. Le fait qu'elle fasse alors moins de dénominations pourrait expliquer qu'elle soit un peu plus avancée dans le développement des clitiques sujets que des articles, qui s'illustre par le fait qu'elle produit encore un certain nombre de groupes nominaux avec omission.

Les principales reprises de l'adulte consistent alors en réinsertion de ces éléments isolés de l'enfant dans des constructions simples courtes ou en expansion ou extension des tentatives de construction de l'enfant, comme l'illustrent les deux extraits suivants.

C19, Pauline, (1 ;10 ;13) :

A17 c'est qui ça\

P17 [2] {= F, le} chat/

A18 bah oui elle est venue avec le chat\.

P18 fille

A19 qui c'est qu'elle va voir après la petite fille\ . c'est quoi ça\

P19 c'est [e] {= F, les} [So] {= cochon}

A20 le cochon oui\ elle est venue voir les cochons\ après qu'est-ce qu'on voit par la porte\ regarde\

En P17, l'enfant répond à la question de l'adulte par un groupe nominal composé d'une forme de transition et d'un nom (P17 : [2] chat). L'adulte répond à l'enfant en insérant

ce groupe nominal dans une construction simple composée de clitique sujet + verbe + groupe prépositionnel (A18 : bah oui elle est venue avec le chat). L'enfant poursuit en proposant un nom seul correspondant au clitique sujet produit par l'adulte (P18 : fille). L'adulte propose alors une expansion de ce nom avec un article défini et un adjectif, inséré dans une question où il est en position de dislocation à droite (A19 : qui c'est qu'elle va voir après la petite fille), puis poursuit avec une question offrant la forme d'une construction présentative (A19 : [...] c'est quoi ça). L'enfant reprend alors cette construction présentative avec le présentatif « c'est » sous forme finale suivi d'une forme de transition et d'une suite de syllabes pouvant être interprétée comme renvoyant au référent « cochon » (P19 : c'est [e] [So]). L'adulte reprend le groupe nominal sur lequel l'enfant tâtonne lui proposant ainsi une ratification de sa réponse avec une correction implicite au niveau morphologique et lexical, puis il l'insère dans une construction simple où il devient le complément du verbe (A20 : le cochon oui elle est venue voir les cochons). Nous pouvons constater dans cet échange les alternances dans les productions de l'enfant entre absence d'élément devant le nom et forme de transition.

C19 , Pauline, (1 ;10 ;13) :

A29 son chapeau oui\ i(l) y avait du soleil alors elle a mis son chapeau\

P29 [Se2] {= F, ils ?} dort/

A30 i(l)s dorment oui là les animaux i(l)s font tous dodo\ tu vois c'est la nuit

Sans sollicitation de l'adulte, l'enfant produit ici une description d'action avec une forme verbale précédée d'une forme de transition (P29 : [Se2] dort/), cette structure peut être assimilée à une tentative de construction simple. L'adulte reprend cette production dans une construction de même type : clitique sujet + verbe (A30 : i(l)s dorment oui [...]) et la fait suivre d'une construction un peu plus longue composée d'une dislocation à gauche du groupe nominal sujet – qui n'était jusque là exprimé que par un clitique – suivie d'un clitique sujet et d'une forme verbale synonyme de celle proposée par l'enfant (A30 : [...] là les animaux i(l)s font tous dodo [...]) . Il termine enfin avec une construction présentative (A30 : [...] tu vois c'est la nuit).

Dans cette période, l'adulte accompagne le plus souvent les constructions présentatives ou les groupes nominaux isolés de l'enfant par des constructions simples ou complexes, comme nous pouvons le constater dans cet exemple tiré du corpus 19. Ces reprises des groupes isolés ou des constructions présentatives servent le plus souvent à confirmer sa proposition à l'enfant.

- C19, Pauline, (1 ;10 ;13) :
- P23 coco
- A24 cocorico c'est les poules\  
P24 [mk2si]
- A25 là c'est le < coq  
P25 coq >
- A26 oui c'est le coq il est ici\  
P26 fille
- A27 i(l) y a la fille oui\  
P27 [2voeja]
- A28 elle voit- oui elle voit les canards\  
P28 (cha)peau
- A29 son chapeau oui\  
i(l) y avait du soleil alors elle a mis son chapeau\  
P28 (cha)peau

Dans le début de cette séquence, l'enfant produit à plusieurs reprises des éléments isolés correspondant à des dénominations de référents présents sur les illustrations d'un livre (P23 : coco, P24 : [mk2si], P25 : coq, P26 : fille). L'adulte propose alors des reformulations où il insère ces éléments dans des constructions présentatives (A24 : cocorico c'est les poules, A25 : là c'est le coq, A27 : i(l) y a la fille oui), parfois juxtaposées avec des constructions simples courtes (A26 : oui c'est le coq il est ici).

Dans la suite de l'échange, l'adulte interroge l'enfant sur des objets présents sur l'image, ce qui entraîne des dénominations, de la même façon que dans le corpus 15. Néanmoins, alors qu'en C15 l'adulte reprenait le plus souvent ces dénominations dans des constructions présentatives, en C19 il les insère également dans des constructions simples ou complexes. Ainsi, en A27, l'adulte pose une question à l'enfant qui répond par une suite de sons ininterprétable (A27 : qui c'est qu'elle voit la petite fille, P27 : [2voeja]). L'adulte reprend alors directement par une construction simple qui reprend les termes de la question (A28 : elle voit- oui elle voit les canards [...]) et il conduit de nouveau l'enfant vers une activité de dénomination (A28 : [...] qu'est-ce qu'elle a mis sur sa tête) avec une question à laquelle l'enfant répond par un élément isolé (P28 : (cha)peau). L'adulte (A29) confirme cette dénomination en y ajoutant le déterminant nécessaire puis en proposant la forme conventionnelle du nom (A29 : son chapeau oui [...]), puis dans le même tour de parole, il insère cet élément dans une construction complexe avec « alors » (A29 : [...] i(l) y avait du soleil alors elle a mis son chapeau). Cet exemple illustre la présence encore importante dans ce corpus de groupes nominaux avec omission.

A cette période, l'adulte commence de réelles lectures des textes mais encore de façon très ponctuelle. En comparaison aux corpus 15 et 16, l'adulte propose des séquences un peu

plus longues de narration et l'enfant est capable de répondre aux sollicitations de ce dernier, et de proposer quelques descriptions d'action comme le montre cet extrait du corpus 19.

C19, Pauline, (1 ;10 ;13) :

A103 celui-là/ .. alors .

P103 dodo/

A104 oui ils font dodo\ i(l)s sont où\

P104 lit

A105 i(l)s sont dans leur lit oui\ i(l)s font tous les deux dodo\ . et là c'est Alexandre et il se réveille alors il appelle Gaby et il lui dit tu dors/ et Gaby qu'est-ce qu'elle fait\

P105 [m] {= F, elle} dort

A106 bah elle dort aussi\ elle est pas réveillée Gaby\ alors Alexandre s'est assis dans son lit et il a un peu peur parce qu'il fait tout noir\ alors qu'est-ce qu'il va faire Alexandre\ . ah regarde < qui c'est

P106 (l)apin >

A107 oui il a pris lapin avec lui et lapin de dort pas il a pas peur du noir\ alors Alexandre s'est remis sous la couverture\ il a pris lapin près de lui et qu'est-ce qu'il fait avec lapin/

P107 euh dodo

Dans les tours de parole A105, A106, et A107, l'adulte reformule les productions de l'enfant puis enchaîne directement avec la narration de l'histoire, tout en interrogeant l'enfant sur chaque nouvel événement. Un des indices que l'enfant comprend est qu'il répond aux questions de l'adulte, même quand il s'agit de décrire une action. Nous pouvons néanmoins constater que la forme de ses énoncés reste minimale avec un élément isolé, parfois accompagné d'une forme de transition. Face à ces productions, l'adulte reprend systématiquement les essais de l'enfant dans des constructions simples, comme en A104, au début de A105 (où il insère la production de l'enfant dans une construction simple qu'il juxtapose avec celle déjà proposée en A104), au début de A106 et de A107, et il enchaîne systématiquement ensuite sur la narration de l'histoire.

Les interventions de l'adulte consistent ici à raconter l'histoire tout en sollicitant l'enfant et à lui proposer le plus possible de constructions simples courtes en reprise de ses éléments isolés, ou plus longues à l'aide d'expansions et d'extensions de ses tentatives. L'enfant en est alors à un moment où il produit le plus souvent des groupes verbaux avec forme de transition, ce qui est encore assez rare pour les noms. Les types de constructions simples proposées par l'adulte sont assez diversifiés : clitique sujet + verbe (+ complément), dislocation du groupe nominal sujet + clitique sujet + verbe (+ complément), clitique sujet + verbe (+ complément) + dislocation du groupe nominal sujet, constructions simples juxtaposées. L'adulte propose alors plus de description des actions que de dénominations comme nous pouvons le voir dans cet extrait du corpus 20 :



C20, Pauline, (1 ;10 ;27) :

- A43 c'est Babar oui . Babar au cirque\ . voilà le cirque avec les deux éléphants\ . oh qu'est-ce qu'i(l)s font là les deux éléphants\ . i(l) fait quoi là l'éléphant là\  
P42 [m] {= F, il} danse
- A44 i(l) danse oui et celui-là qu'est-ce qu'i(l) fait\ ..  
P43 [e] {= /est, F, il est/} assis
- A45 i(l) fait d(e) la musique\ il est assis et i(l) fait de la musique\ tu vois i(l) joue de la trompette\  
P44 ouais
- A46 bah oui . oh et voilà le cirque\ oh et qui c'est qu'i(l) y a d'autre dans le cirque\  
P45 clown\  
A47 le clown oui et dans la cage qu'est-ce que c'est\  
P46 [md2ja]
- A48 le nounours\  
P47 et là
- A49 et là c'est encore les éléphants\ . oh i(l)s vont voir la vieille dame\ c'est la vieille dame là\ . oh et i(l)s sont où là les éléphants\  
P48 [m] {= F, la ?} [aty] {= voiture}
- A50 oui i(l)s sont dans la voiture\ . oh et i(l)s sont partis en vacances\ et i(l)s font quoi\  
P49 ski
- A51 du ski oui\ i(l)s sont partis faire du ski\ . et voilà\ .

En A43, l'adulte interroge l'enfant non pas sur le personnage qu'il voit sur l'image mais sur ce qu'il fait (A43 : [...] i(l) fait quoi là l'éléphant là). L'enfant répond en P42 par une forme verbale précédée d'une forme de transition, ensemble que l'on peut assimiler à une construction simple courte (P42 : [m] danse). L'adulte offre alors une confirmation à l'enfant de sa réponse en reformulant le même énoncé mais avec le clitique sujet adéquat, puis il interroge de nouveau l'enfant (A44 : i(l) danse oui et celui-là qu'est-ce qu'i(l) fait).

Après un petit temps de silence que l'on peut supposer comme étant un moment de réflexion pour l'enfant, soit sur le contenu de la réponse soit sur sa forme, l'enfant propose une forme soit correspondant au verbe « être » à la troisième personne du singulier, soit à un amalgame entre le clitique sujet et ce verbe, suivi d'une forme participiale du verbe « asseoir » (P43 : [e] assis). Suite à cette production, l'adulte propose en premier lieu la réponse qu'il attendait à sa question avec une construction simple clitique sujet + verbe + groupe prépositionnel (A45 : i(l) fait d(e) la musique [...]), puis il reformule la tentative de l'enfant qu'il coordonne avec cette réponse (A45 : [...] il est assis et i(l) fait de la musique [...]), pour enchaîner ensuite avec une nouvelle construction simple (A45 : [...] tu vois i(l) joue de la trompette).

La suite de la séquence donne lieu à une énumération des personnages présents dans l'histoire (de A46 à P47), où l'adulte ne reprend que par des groupes nominaux avec articles les noms isolés de l'enfant. En A49, l'adulte produit une construction présentative pour répondre à une sollicitation de l'enfant sur une dénomination (A49 : c'est encore les éléphants [...]), puis il poursuit avec une construction simple composée de clitique sujet + verbe + groupe nominal avec une précision sur le personnage désigné à l'aide d'un présentatif et d'un

locatif (A49 : [...] oh i(l)s vont voir la vieille dame\ c'est la vieille dame là\ [...]). Puis, l'adulte pose une question à l'enfant à laquelle il a la possibilité de ne répondre que par un élément isolé (A49 : oh et i(l)s sont où là les éléphants\), ce qu'il fait en produisant une forme de transition suivie d'une suite de sons interprétable comme le nom « voiture » (P48 : [m] [aty]). L'adulte reprend alors ce groupe nominal dans une construction simple et enchaîne avec une seconde construction simple et de nouveau une question mais plus ouverte que les précédentes (A50 : oui i(l)s sont dans la voiture\ . oh et i(l)s sont partis en vacances\ et i(l)s font quoi\). L'enfant ne répond toutefois que par un élément isolé qui constitue une expression verbale avec le terme de la question « faire du ski » (P49 : ski). L'adulte ratifie la réponse de l'enfant en reformulant le nom accompagné d'un déterminant, puis en l'insérant dans une construction simple répondant à la question posée en A50 (A51 : du ski oui\ i(l)s sont partis faire du ski\ [...]).

Ces trois derniers extraits présentent d'une part la façon dont l'adulte reprend les productions de l'enfant : il reprend le plus souvent l'élément produit par l'enfant dans une construction courte qu'il poursuit ensuite, et d'autre part, les configurations des groupes nominaux de Pauline, le plus souvent avec omissions, et de ses groupes verbaux le plus souvent avec des formes de transition.

#### **13.1.4.2. Emergence de l'allongement des constructions simples en reprise des productions de l'adulte**

Les reformulations de l'adulte consistant à réinsérer les productions de l'enfant dans des constructions syntaxiques plus longues conduisent Pauline à proposer une description des actions mais également à allonger ses constructions simples. Ainsi, dans le corpus 21, nous avons relevé plusieurs séquences où l'enfant commence à combiner plusieurs éléments, notamment après des propositions de l'adulte (C21, A19 à A31, ci-dessous) ou des séquences de narration (C21, A83 à A85, ci-dessous).

C21, Pauline, (1 ;11 ;10) :

A19 oui i(l) y a encore maman\ elle est- elle fait quoi maman\

P19 [mp]- assis

A20 elle est assise oui elle est assise sous le parasol et elle regarde les enfants\

[...]

- A27 c'est le hérisson oui\ . le petit garçon i(l) joue avec le hérisson\ ..  
 P27 maman [e] {= F, elle} est là assis
- A28 oui maman elle est là elle est assise  
 P28 [si]
- A29 oui .  
 P29 ah
- A30 ah et la petite fille là\ qu'est-ce qu'elle fait\  
 P30 [e] {= /est, F, elle est/} assis
- A31 oui elle est assise aussi\ . attends tu glisses hop voilà\ elle est assise sur le banc\ . tu regardes un autre/ ..  
 celui-là/

Dans cette séquence, l'enfant répond à une question de l'adulte par un élément isolé correspondant à une forme verbale participiale, précédée d'une amorce (P19 : [mp]- assis). L'adulte reformule cette tentative par une construction simple où il ratifie cette réponse avec une expansion dans laquelle il ajoute le clitique sujet et le verbe (A20 : elle est assise oui [...]). Il poursuit par une extension de cette construction en premier lieu avec un groupe prépositionnel locatif puis avec une coordination avec une troisième construction simple (A20 : [...] elle est assise sous le parasol et elle regarde les enfants).

Sept tours de parole plus loin (A27), l'adulte propose de nouveau une construction simple, composée d'une dislocation à gauche du groupe nominal sujet, d'un clitique sujet, d'un verbe et d'un complément (A27 : [...] le petit garçon i(l) joue avec le hérisson). En P27, sans sollicitation de l'adulte, l'enfant reprend le même schéma de construction avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet en reprenant le contenu de la production de l'adulte de A20 (P27 : maman [e] est là assis). En comparaison à sa première production en P19, cette construction est plus longue dans la mesure où elle contient un nom disloqué mais surtout une forme de transition en position du clitique sujet et la forme verbale, absente en P19 qui ne contenait que le participe passé. La position du locatif « là » entre le verbe et le participe passé illustre les tâtonnements de l'enfant sur l'organisation des éléments dans cette construction pour laquelle nous pouvons supposer un appui direct sur la production immédiatement précédente de l'adulte. En A28, l'adulte reformule cette production de l'enfant en deux constructions simples juxtaposées qui reprennent les deux idées exprimées par l'enfant : le fait que la maman soit à un certain endroit et qu'elle soit assise. Il offre ainsi à l'enfant un nouveau modèle syntaxique pour exprimer son idée (A28 : oui maman elle est là elle est assise).

En A30, l'adulte interroge l'enfant sur l'action d'un autre personnage. Ce dernier répond de nouveau avec une construction simple composée d'une forme amalgamée (verbe « être » ou amalgame du clitique sujet et du verbe) suivie du participe passé (P30 : [e] assis). Cette forme est plus appropriée que celle de P19, mais moins longue que celle produite par

l'enfant en P27. Une explication pourrait se trouver dans le fait que cette production en P30 répond à une question de l'adulte alors que celle de P27 suivait directement une proposition du modèle syntaxique par l'adulte. La production en P30 est plus éloignée du modèle adulte. Ce phénomène pourrait illustrer la dépendance encore importante de l'enfant par rapport aux verbalisations de l'adulte pour sa production de constructions simples de plus de deux éléments. En A31, l'adulte reformule cette production dans une construction simple qui replace le clitique sujet et le verbe devant le participe passé, puis ensuite, qui propose une extension de cette construction avec un groupe prépositionnel locatif (A31 : oui elle est assise aussi [...] elle est assise sur le banc [...]).

C21, Pauline, (1 ;11 ;10) :

- A83 alors attends je vais juste sortir ma jambe pa(r)ce que .. hop là voilà\ un chapeau en mousse\ . maman dit à Grégoire tu as les cheveux sales je vais te faire un shampoing\ . oh et regarde Grégoire qu'est-ce qu'i(l) fait\  
P83 i(l) pleure\  
A84 il pleure oui Grégoire pleure il ne veut pas se déshabiller\ il veut garder ses cheveux tout sales\ . maman s'est un peu fâchée\ elle a enlevé les vêtements de Grégoire\ Grégoire est tout nu\ et qu'est-ce qu'i(l) fait Grégoire là\  
P84 i(l) monte bain  
A85 i(l) va dans le bain oui et il a pris son canard\ . maman lave la tête du canard et le canard a un chapeau en mousse\ mais Grégoire veut avoir un chapeau en mousse comme le canard\ . oh regarde qu'est-ce qu'i(l) fait là Grégoire alors\  
P85 [se]

Cette séquence, où l'adulte propose la lecture d'un texte, est très différente de celles présentées ci-dessus en C16 (de A91 à A97) ou même en C19 (de A103 à P107). En effet, les productions de l'enfant sont des constructions simples, courtes, composées d'une forme finale du clitique sujet et d'un verbe dans sa forme conventionnelle (P83 : i(l) pleure, P84 : i(l) monte bain) alors qu'il ne s'agissait majoritairement que d'éléments isolés en C16 et en C19. Le corpus C19 montrait une meilleure compréhension et une plus grande réaction de l'enfant aux productions narratives de l'adulte. Nous en avons la confirmation ici avec ces constructions appropriées, qui répondent aux sollicitations de l'adulte.

Face à ces productions, l'adulte propose des reformulations avec des extensions. Ainsi, en A84, l'adulte offre une confirmation de la production de l'enfant en reprenant exactement le même énoncé, puis avec un nom propre qui donne une illustration du fonctionnement anaphorique du clitique sujet « il », juxtaposé avec une construction complexe contenant un verbe suivi d'un verbe à l'infinitif (A84 : il pleure oui Grégoire pleure il ne veut pas se déshabiller). En P84, Pauline produit un clitique sujet suivi d'un verbe mais avec ensuite un groupe nominal avec omission (P84 : i(l) monte bain). L'adulte confirme la tentative de

l'enfant avec une reprise de sa construction qu'il coordonne avec une autre construction simple basée sur le même schéma : clitique sujet + verbe + complément (A85 : i(l) va dans le bain oui et il a pris son canard\).

Ces réactions de l'enfant par rapport à la narration proposée par l'adulte amorcent une nouvelle phase dans la nature des échanges entre l'adulte et l'enfant : l'adulte peut rester plus dans la narration et l'enfant suit plus facilement en comparaison aux corpus 15 et 16. En outre ces productions illustrent la progression de l'enfant dans l'appropriation des clitiques sujets.

Le tâtonnement repéré en P84 sur la construction des groupes nominaux nécessitant deux éléments devant le nom (préposition et déterminant ou déterminant partitif en deux parties) se retrouve dans le corpus 22.

C22, Pauline, (1 ;11 ;18) :

- P14 [do] {= F, de l'} eau/
- A15 oui i(l) y a de l'eau
- P15 (c)anard [ij2] {= il met ?} de l'eau/
- A16 oui le petit canard il est en train de nettoyer avec de l'eau\ i(l) nettoie son bateau\ ..

En P14, l'enfant produit une forme de transition devant le nom indéénombrable « eau » pouvant être assimilée à un amalgame d'un article partitif en deux parties (P14 : [do] eau). L'adulte reformule ce groupe nominal en l'insérant dans une construction présentative avec « il y a » (A15 : oui i(l) y a de l'eau). En P15, l'enfant semble s'appuyer sur cette production pour produire une construction où l'article devant « eau » apparaît sous sa forme finale mais où d'autres unités restent non conventionnelles (P15 : (c)anard [ij2] de l'eau). L'absence d'éléments devant « canard » et la suite de sons qui suit pourraient s'expliquer par le fait que la construction de l'enfant est assez longue, que ce modèle syntaxique avec dislocation d'un nom en début de construction n'a pas été proposé par l'adulte dans le tour de parole précédent et en outre que l'enfant produit sous forme finale l'article partitif sur lequel il tâtonnait.

Dans cette période entre C19 et C21, certaines séquences mettent en évidence une structuration progressive du langage de l'enfant et d'autres restent centrées sur des dénominations, le plus souvent à l'aide de constructions présentatives. Cela semble directement lié au support utilisé par l'adulte et l'enfant. A ce moment-là, l'enfant s'intéresse plus aux livres du format Petit Ours Brun ou Histoires à Parler, c'est-à-dire avec un texte accompagnant chaque illustration et proposant une chronologie d'évènements simples,

souvent de la vie quotidienne. L'adulte en utilise alors de plus en plus. Cependant, Pauline reste toujours quelque fois attirée par les livres cartonnés tenant plutôt lieu d'imagier. Cela explique la présence dans les corpus des deux types de modalités interactionnelles : dénomination et description d'action, même si dans le cas des étiquetages, l'adulte essaie le plus possible d'ajouter une description d'action.

Quelque soit le support utilisé, les exemples présentés ici mettent en évidence la façon dont les verbalisations de l'adulte permettent à l'enfant de progresser dans l'appropriation des éléments morphologiques et des constructions syntaxiques. De nouveau, l'interaction immédiate semble jouer un rôle important.

### **13.1.5. Corpus 24 : une majorité de groupes nominaux et verbaux avec forme de transition corrélée à un allongement des constructions simples chez l'enfant**

L'allongement des constructions simples déjà repéré dans le corpus 21 s'annonce clairement dans le corpus 24 où Pauline parvient à produire des constructions simples juxtaposées et/ou avec dislocation à droite du groupe nominal sujet, la plupart du temps en s'appuyant sur l'adulte.

C24, Pauline, (2 ;0 ;22) :

- P77 et c(el)ui-là aussi  
A78 c(el)ui-là aussi je le mets/  
P78 ouais  
A79 ouais  
P79 c(el)ui-là [sy] {= F, tu} mets\ c(el)ui-là [e] {= F, tu} mets  
A80 c(el)ui-là on le met aussi/  
P80 ouais c(el)ui-là on met [esa]

Dans cet échange, l'adulte et l'enfant discutent à propos des boutons du gilet de l'adulte qui est ouvert. Pauline veut que l'adulte ferme son gilet et lui demande donc de le boutonner. L'enfant commence par désigner un des boutons par un démonstratif (P77 : et c(el)ui-là aussi). L'adulte reprend la production de l'enfant mais avec une extension, en ajoutant à la suite une construction simple clitique sujet + verbe, proposant ainsi un modèle syntaxique avec une dislocation à gauche du groupe objet (A78 : c(el)ui-là aussi je le mets). En P79, l'enfant parvient à s'appuyer sur ce modèle syntaxique et propose une juxtaposition de deux constructions désignant deux actions (P79 : c(el)ui-là [sy] mets\ c(el)ui-là [e] mets). Sa construction est ainsi bien plus longue que celle initiée en P77. L'enfant tâtonne alors sur la forme du clitique sujet : dans le même énoncé, dans la même construction syntaxique, pour



### 13.1.6. Corpus 26 et 27 : entrée de Pauline dans la complexité syntaxique : développement important des formes finales devant les noms et les verbes

Dans les corpus 26 et 27, la nature des productions que l'adulte adresse à l'enfant a considérablement évolué. Il se concentre uniquement sur la narration de l'histoire et n'est plus dans la dénomination. La nature-même de ses questions change : au lieu d'avoir « qu'est-ce qu'on voit ? », l'adulte demande plus systématiquement « qu'est-ce qu'il/elle fait ? ». Parallèlement, le langage de l'enfant s'est considérablement développé au niveau syntaxique et morphologique. Ces deux corpus se situent dans la fin de la période 2 du développement des articles et des clitiques sujets, où les formes de transition devant les noms et les verbes sont majoritaires, juste avant que les formes finales ne les dépassent.

#### 13.1.6.1. Production conjointe de formes de transition et de formes finales dans les groupes nominaux et verbaux

Pauline produit des constructions simples, composées de clitique sujet + verbe (+ complément) mais également de dislocations à gauche ou à droite du groupe nominal sujet et la production de constructions complexes se profile. La plupart du temps, elle décrit les actions des personnages et tâtonne de façon importante sur la forme de l'élément à utiliser devant les noms et les verbes. L'extrait suivant illustre la façon dont Pauline parvient à initier la production de telles constructions, qui comportent alors de nombreux tâtonnements sur les articles et les clitiques sujets.

C26, Pauline, (2 ;1 ;17) :

- A27 et là qu'est-ce qu'i(l) fait le petit garçon là\  
P27 [esa] {= /dessin, et ça/} et la peinture
- A28 i(l) fait de la peinture oui\  
P28 là [e] {= /fait, F, il fait/} dodo [e] {= F, le} lapin \*
- A29 hum\  
P29 là [e] {= F, elle} joue au p(i)ano fille
- A30 oui là elle joue au piano la petite fille\  
P30 et là [e] {= F, le} chat- [e] {= F, le} chat [ti] {= F, qui} dort aussi
- A31 oui le chat i(l) dort aussi\ . oh regarde là\ qu'est-ce qu'i(l) se passe\  
P31 là [e]- [a] {= F, il y a} la pluie
- A32 i(l) y a d(e) la pluie oui\  
P32 et là [e] {= F, ils} prennent la douche
- A33 oui là i(l) prend sa douche\  
P33 là [e] {= F, elle} fait- e(lle) fait la musique
- A34 elle fait d(e) la musique oui . sur le xylophone . et le petit chien i(l) fait quoi\ regarde\  
P34 toc toc
- A35 i(l) fait du tambour oui\ .



A deux reprises, Pauline produit des constructions simples avec dislocation à droite du groupe nominal sujet : en P28 où elle utilise une forme de transition devant le nom disloqué, non reprise par l'adulte (P28 : là [e] dodo [e] lapin), et en P29 où elle produit le nom disloqué seul (P29 : là [e] joue au piano fille). L'adulte reformule alors cette construction simple en proposant une expansion du groupe nominal disloqué : il ajoute l'article manquant et un adjectif antéposé. L'adulte propose également la forme appropriée du clitique sujet, produit sous forme de transition par l'enfant (A30 : oui là elle joue au piano la petite fille).

En P30, Pauline semble tenter soit une construction disloquée, soit une construction avec le relatif « qui » (P30 : et là [e] chat- [e] chat [ti] dort aussi). Le tâtonnement en début d'énoncé après le groupe nominal sujet laisse supposer une construction sur laquelle l'enfant tâtonne. Or dans ses deux tours de parole précédents, l'enfant n'a pas tâtonné pour la production des dislocations à droite, ni dans les corpus précédents pour les dislocations à gauche (corpus 21, P27). Nous privilégions donc plutôt une interprétation comme essai de production du relatif « qui ». Dans cette construction, l'enfant produit une forme de transition devant le nom du groupe nominal sujet disloqué. Face à cette tentative, l'adulte reprend la production de l'enfant avec l'article approprié mais dans une construction simple avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet (A31 : oui le chat i(l) dort aussi [...]).

En P31, l'enfant semble tâtonner sur une construction présentative suivie d'un nom indéénombrable nécessitant un article partitif en deux parties (P31 : là [e]- [a] la pluie). Nous avons déjà relevé ce genre de tâtonnement en C22. Alors qu'elle parvient à produire la forme finale de l'article défini devant « pluie », Pauline tâtonne sur la forme de l'élément qui précède dans la construction, partant d'abord sur [e] pour finalement produire un [a]. Nous pouvons supposer une hésitation sur la construction « il y a de ». Suite à cela, l'adulte produit une construction présentative correspondant à l'essai de l'enfant (A32 : i(l) y a d(e) la pluie oui). Ce tâtonnement sur la construction des groupes nominaux avec nom indéénombrable se retrouve en P33 où l'enfant produit une construction simple constituée d'un clitique sujet sous forme finale suivi d'un verbe avec un objet indéénombrable, comme en P31 (P33 : là [e] fait-e(l)le fait la musique). Pauline produit l'article sous forme finale devant le nom mais omet le « de ».

En A33, l'adulte propose une correction implicite de la production précédente de l'enfant (P32 : et là [e] prennent la douche) en reprenant la même structure syntaxique : clitique sujet + verbe + complément, dans laquelle l'enfant avait produit une forme de transition devant le verbe (A33 : oui là i(l) prend sa douche). En P33, outre le tâtonnement sur la structure du groupe nominal avec nom indéénombrable, Pauline tâtonne sur la forme du

clitique sujet dans la même construction simple qu'en P32, après cette verbalisation de l'adulte. Elle commence ainsi par la production d'un [e] fermé, forme de transition suivie du verbe, pour finalement produire un [E] ouvert, forme parfois trouvée à l'oral chez l'adulte comme forme élidée du clitique sujet « elle » devant consonne. L'adulte reformule alors la construction de l'enfant en gardant la même structure mais avec la forme pleine du clitique sujet et en ajoutant le « de » manquant ; puis il propose une extension de cette construction en ajoutant un groupe prépositionnel à la suite (A34 : elle fait d(e) la musique oui . sur le xylophone).

Enfin, la dernière paire d'énoncés (P34-A35) illustre la façon dont l'adulte reformule dans des constructions simples les éléments isolés de l'enfant.

Cet extrait présente un des types de reprises de l'adulte des constructions simples de l'enfant contenant des groupes nominaux ou verbaux avec omission ou forme de transition, qui semble ratifier les constructions que l'enfant produit tout en lui apportant les clitiques sujets et les articles sur lesquels elle tâtonne. Nous ne repérons cependant pas dans cet échange d'effets directs de ces reformulations sur les tâtonnements de l'enfant mais nous pouvons imaginer un effet général à plus long terme.

Le tâtonnement sur la configuration des groupes nominaux contenant des noms nécessitant la présence de deux éléments antéposés (préposition et article ou article partitif en deux parties) se retrouve également dans le corpus 27 :

C27, Pauline, (2 ;1 ;30) :

P55 Petit Ours Brun piscine après/  
A56 oui Petit Ours Brun à la piscine  
P56 à la piscine

L'enfant propose le titre du livre mais ne produit pas les éléments morphologiques nécessaires devant le nom (P55 : Petit Ours Brun piscine après). L'adulte reformule alors le titre en ajoutant les éléments manquants, à savoir la préposition et l'article (A56 : oui Petit Ours Brun à la piscine). En P56, l'enfant parvient à reprendre ce groupe nominal avec les deux éléments appropriés, sous forme finale mais de façon isolée, sans les autres éléments de la construction qu'il a proposés au départ (P56 : à la piscine). Nous pouvons alors repérer ici une influence directe de la reformulation de l'adulte sur les productions de l'enfant, qui répète ici une partie de ce que l'adulte a produit, avec les éléments qui manquaient dans sa première production.

### 13.1.6.2. Apparition des constructions complexes chez l'enfant : incidence sur la configuration des groupes nominaux et verbaux

Dans le corpus 26, nous n'avons trouvé que peu de séquences consistant en dénomination successives, comme par exemple :

C26, Pauline, (2 ;1 ;17) :

- A75 alors qu'est-ce qu'on voit sur ce livre-là\ . hein/\ . c'est dans la rue qu'est-ce qu'on voit là\  
P75 [e] {= F, des} chiens
- A76 i(l) y a des chiens  
P76 [eja] {= /et la, F, il y a/} [patyR] {= voiture}
- A77 i(l) y a des voitures\  
P77 i(l) y a [pa] {= pas ?} [e] {= F, des} vélos
- A78 oui i(l) y a des vélos aussi  
P78 [e] {= et, F, un} chat
- A79 et un chat oui\ . et là tu sais qui c'est là/  
P79 [e] {= F, le} doc-teur
- A80 le facteur oui  
P80 et là [e] {= F, c'est} la maison de docteur

L'enfant et l'adulte regardent ici un imagier cartonné représentant sur le recto une rue et sur le verso un jardin. Pauline propose successivement des désignations des objets représentés sur l'illustration, avec des groupes nominaux isolés dans lesquels le nom est précédé d'une forme de transition (P75, P78, P79), ou à l'aide de constructions présentatives (P76, P77, P80). Ces productions sont systématiquement reprises par l'adulte, soit avec intégration du groupe nominal dans une construction présentative (A76), soit avec reprise de la construction produite par l'enfant avec les éléments morphologiques appropriés (A77, A78, A79, A80).

Dès le corpus suivant, nous ne trouvons quasiment plus de telles séquences. Ainsi, dans l'extrait suivant, à partir du même support, l'enfant et l'adulte décrivent les actions des personnages et les constructions présentatives ne sont utilisés que pour introduire les différents protagonistes de l'histoire, ou sont accompagnés d'une construction simple ou d'une complexité, décrivant l'action du personnage.

C27, Pauline, (2 ;1 ;30) :

- A78 ça c'est le livre avec les petits mots\ . tu vois là c'est dans le jardin\ . i(l) y a plein d(e) choses dans le jardin\ . regarde comme ça\ tu sais c'est celui qui s'ouvre comme ça\ il est tout grand\ et ça c'est dans la rue\ ce côté-là c'est dans la rue\ .. qu'est-ce qu'i(l) y a dans la rue alors\  
P78 [e] {= F, /le, les/} chats
- A79 i(l) y a les chats\  
P79 [e] {= F, le} docteur\  
A80 i(l) y a le facteur\ i(l) va distribuer le courrier\ .. i(l) y a des petits garçons qui font du vélo\  
P80 i(l) y a petite fille aurevoir

- A81 oui i(l) y a la petite fille qui lui dit aurevoir\ . qu'est-ce qu'i(l) y a encore\  
 P81 [2] {= F, le} chien\  
 A82 i(l) y a le chien oui\  
 P82 et [a] {= F, la} (pe)tite fille [i] {= F, elle} promène [2] {= F, le} chien\  
 A83 oui  
 P83 et la maman [i] {= F, elle} promène [la] {= F, le} bébé  
 A84 < oui

Cette séquence commence par deux dénominations. En P78, Pauline produit un groupe nominal composé d'une forme de transition suivie d'un nom (P78 : [e] chats), l'adulte reformule par une construction présentative avec l'article sous forme standard (A79 : i(l) y a les chats). De nouveau, l'enfant produit un groupe nominal avec forme de transition (P79 : [e] docteur) et l'adulte reformule de la même façon mais il propose en à l'enfant une construction simple : clitique sujet + verbe + groupe nominal complément (A80 : i(l) y a le facteur\ i(l) va distribuer le courrier [...]).

Après une pause dans l'échange, l'adulte produit une construction présentative mais accompagnée du relatif « qui » renvoyant au référent dénommé (A80 : [...] i(l) y a des petits garçons qui font du vélo\). Immédiatement à la suite, en P80, l'enfant tente de reprendre ce modèle d'extraction proposé par l'adulte (P80 : i(l) y a petite fille au revoir). Pauline produit alors un présentatif sous forme finale mais contrairement aux énoncés précédents, le groupe nominal qui suit ne comporte pas une forme de transition mais une omission, puis elle ajoute un élément isolé décrivant une action du personnage qu'elle désigne. La construction de l'enfant étant parallèle à celle de l'adulte, nous pouvons supposer une non production du pronom relatif dans cette construction. L'adulte reformule alors cette tentative en ajoutant l'article approprié et les éléments linguistiques manquants pour que la construction soit complète, c'est-à-dire le relatif « qui » et le verbe (A81 : oui i(l) y a la petite fille qui lui dit au revoir).

L'échange repart ensuite sur la dénomination d'un autre personnage, sur le même modèle qu'en P78 et P79 : l'enfant propose un nom précédé d'une forme de transition et l'adulte reprend par une construction présentative (P81 : [2] chien, A82 : i(l) y a le chien oui). Cette introduction d'un nouveau référent conduit l'enfant à faire deux tentatives successives d'une construction syntaxique constituée d'un groupe nominal sujet, d'une forme de transition, d'un verbe et d'un groupe nominal complément (P82 : et [a] (pe)tite fille [i] promène [2] chien, P83 : et la maman [i] promène [la] bébé). Alors que Pauline produit ici des constructions syntaxiques assez longues, nous n'identifions pas d'influence sur la production des éléments devant les noms et les verbes. La syntaxe semble donc avoir des effets dans certains énoncés mais pas dans d'autres.

Comme pour le corpus 26, nous pouvons nous demander quelle est la nature des tâtonnements de Pauline en P82 et P83 : s'agit-il d'une dislocation à gauche du groupe nominal sujet où la forme de transition renvoie au clitique sujet ? Ou, dans la mesure où la construction présentative suivi du relatif « qui » a été proposée deux fois par l'adulte dans les tours de parole précédents et où l'enfant en a déjà fait une tentative, ne peut-il pas s'agir d'un nouveau tâtonnement sur cette construction, où le présentatif ne serait pas produit et la forme de transition [i] renverrait au relatif « qui » ? Aucun indice ne nous permet ici de trancher entre ces deux possibilités. Néanmoins, ces deux énoncés contiennent chacun des formes de transition ou des formes finales devant les noms et les verbes qu'ils contiennent et leur structure est conforme à celle que l'on peut trouver chez l'adulte. Si nous les comparons à la première tentative de l'enfant en P80, la différence est importante puisque dans cet énoncé, aucun article ni verbe n'était produit (P80 : i(l) y a petite fille au revoir). C'est pour cela que de façon arbitraire, nous avons privilégié l'interprétation d'une construction avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet à celle de l'extraction avec pronom relatif. Les deux solutions restent toutefois envisageables. Dans cette séquence, l'adulte ne propose pas immédiatement une reformulation, c'est seulement trois tours de parole plus loin qu'il reformule les productions de Pauline (P83) avec une dislocation à gauche des groupes nominaux sujets (A87) :

C27, Pauline, (2 ;1 ;30) :

- A87 oui i(l)s vont aller dans la maison oui\ . ah oui i(l) y a les carottes dans la maison j'avais pas vu\ . i(l) y a plein de choses hein\ la maman elle promène le bébé dans la poussette\ la petite fille elle promène le chien\  
P87 [2] {= F, le} docteur i(l) promène quoi\  
A88 le facteur i(l) va distribuer le courrier\  
P88 [e] {= F, c'est} quoi  
A89 tu vois c'est ça  
P89 promène quoi\  
A90 bah ça c'est le chat\ le chat i(l) se promène tout seul .  
P90 chat i(l) veut pas promène tout seul  
A91 le chat i(l) veut pas se promener tout seul/  
P91 oui  
A92 bah i(l) se promène peut-être avec le facteur alors\  
P92 oui  
A93 oui pa(r)ce que c'est vrai qu'il est à côté d(e) lui\ alors peut-être qu'i(l) se promène avec le facteur\

Cet extrait fournit en outre une illustration de l'incidence du développement syntaxique et des tâtonnements lexicaux sur la production des articles et des clitiques sujets chez l'enfant, mais également du lien entre productions de l'adulte et productions de l'enfant.

Ainsi, l'adulte reformule en A87, de façon différée, les deux productions de l'enfant de P82 et P83. Ces deux constructions sont élaborées sur le même modèle syntaxique :

dislocation à gauche du groupe nominal sujet + clitique sujet + verbe + complément, et contiennent le même verbe « promener ». A partir du même modèle, l'enfant interroge l'adulte à propos d'un autre protagoniste de l'histoire (P87 : [2] docteur i(l) promène quoi) ; elle produit alors une forme de transition devant le nom disloqué et une forme finale en position du clitique sujet. L'enfant fait cependant une confusion au niveau lexical entre « docteur » et « facteur ». L'adulte propose donc une reformulation à l'enfant qui reste basée sur le même modèle syntaxique et qui corrige implicitement le lexique (A88 : le facteur i(l) va distribuer le courrier). Néanmoins, l'adulte change le verbe qui est utilisé depuis le début car celui-ci ne convient plus par rapport à l'action du personnage, il remplace « promène » par « va distribuer ». Il introduit également un nouveau terme que l'enfant ne comprend pas, « courrier », et qui est expliqué dans l'échange entre P88 et A89.

En P89, l'enfant réitère sa question de P87 mais en utilisant cette fois-ci une structure plus simple constituée d'une forme verbale et d'un élément interrogatif (P89 : promène quoi). La dislocation du groupe nominal sujet et le clitique sujet ont disparu. Cela pourrait s'expliquer par la difficulté lexicale de l'enfant par rapport au terme à utiliser pour désigner le référent. Mais les raisons de cette nouvelle question peuvent être diverses : l'enfant ne comprend pas la signification du verbe « promener » ou il interprète de façon erronée l'image où un chat est dessiné juste à côté du facteur. Cette deuxième solution nous paraît plus probable que la première. Il est également possible que Pauline sollicite une nouvelle présentation du modèle syntaxique contenant ce verbe, d'autant qu'elle a déjà proposé deux tentatives de construction avec ce dernier en P82 et P83.

L'adulte répond à l'enfant en utilisant un présentatif pour introduire le référent qui semble attirer l'attention de l'enfant, à savoir le chat sur l'illustration, et en réinsérant ce groupe nominal dans le modèle syntaxique proposé en A87 et sollicité par l'enfant en P87 (A90 : bah ça c'est le chat\ i(l) se promène tout seul).

L'enfant réagit alors au contenu de la production de l'adulte en tentant de produire une construction syntaxique complexe comprenant un verbe suivi d'un verbe à l'infinitif, toujours avec le verbe « promener » (P90 : chat i(l) veut pas promène tout seul). Pauline produit alors un groupe nominal en dislocation à gauche composé d'une omission + nom, puis un clitique sujet sous forme finale suivi du verbe « veut », elle ajoute à la suite la fin de la proposition de l'adulte « promène tout seul » qu'elle reprend exactement. Le nom disloqué dans cette construction n'est accompagné ni d'une forme finale, ni d'une forme de transition alors que c'est le cas dans la plupart des dislocations à gauche que produit l'enfant. Cela pourrait eut s'expliquer par la longueur de la construction tentée par l'enfant et par sa complexité.

Afin de s'assurer d'avoir bien compris le sens de la verbalisation de l'enfant, l'adulte reformule sa construction (A91 : le chat i(l) veut pas se promener tout seul/) en y apportant des corrections implicites et en adoptant un ton montant comme pour demander confirmation à l'enfant qui acquiesce (P91 : oui).

L'adulte enchaîne alors avec une reformulation plus ciblée sur le contenu de la proposition avec une construction simple clitique sujet + verbe + complément (A92 : bah i(l) se promène peut-être avec le facteur alors\), proposition que l'enfant accepte. L'adulte enchaîne alors en revenant sur l'interprétation de l'image que l'enfant a faite et en ratifiant cette interprétation en reprenant le même énoncé (A93 : oui pa(r)ce que c'est vrai qu'il est à côté d(e) lui\ alors peut-être qu'i(l) se promène avec le facteur\).

Ces deux corpus illustrent une avancée importante dans le langage de l'enfant. Pauline entre doucement dans la complexité syntaxique, ce qui semble avoir un effet sur la configuration des groupes nominaux et verbaux. Ses constructions se diversifient : groupe nominaux, constructions présentatives, constructions simples avec parfois dislocation à droite ou à gauche du groupe nominal sujet, tentative de constructions plus complexes. Du côté de l'adulte, les contextes syntaxiques dans lesquels les groupes nominaux et verbaux apparaissent se diversifient également de façon importante : en plus des constructions présentatives et des groupes nominaux que l'on trouvait déjà dans les premiers corpus, les constructions simples avec dislocation gauche ou droite du groupe nominal sujet sont de plus en plus présentes et surtout, plus de constructions sont juxtaposées : plusieurs constructions simples, constructions présentatives suivies de constructions simples ou complexes. Les nouvelles constructions complexes qui apparaissent ne sont en outre pas produites dans des nouvelles lectures de textes mais sont directement proposées par l'adulte.

Les types de reprises de l'adulte se multiplient dans la mesure où les productions de l'enfant se diversifient. Ainsi, l'adulte peut corriger implicitement les constructions simples de l'enfant et/ou les compléter avec des expansions ou des extensions. Après avoir ratifié la production de l'enfant en la répétant, l'adulte peut également lui adjoindre une autre construction, ou continuer la narration. Dans le cas où l'enfant ne produit que des éléments isolés, l'adulte les réinsère dans une construction simple ou présentative, selon la nature des tâtonnements de l'enfant. Les exemples que nous avons vus dans les corpus 26 et 27 illustrent la façon dont l'adulte s'adapte aux différents tâtonnements de l'enfant, tant au niveau

morphologique que syntaxique et lexical et l'impact de cette interaction immédiate ajustée aux essais de l'enfant sur ses productions.

### **13.1.7. Corpus 29 à 33 : période finale du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets et diversité des constructions syntaxiques**

Les derniers corpus étudiés illustrent que la diversification syntaxique se poursuit dans le langage de l'enfant qui allonge ses constructions simples et produit de plus en plus de constructions complexes. A partir du corpus 29, les formes finales dominent les formes de transition et les omissions devant les noms et les verbes. Les contextes syntaxiques de production des articles et des clitiques sujets se diversifient. L'adulte allonge bien plus souvent les constructions simples de l'enfant et y ajoute de la complexité.

A cette période, l'enfant produit des constructions présentatives avec le présentatif sous forme finale, l'article devant le nom sous forme de transition ou finale, et le nom sous sa forme conventionnelle. L'adulte reprend alors ces constructions et les allonge avec des expansions et des extensions.

C29, Pauline, (2 ;2 ;28) :

A49 oui là le bébé joue avec un chat\ . oh et regarde là\

P50 i(l) y a [a] {= F, un} chien

A50 oui i(l) y a un petit chien sous la chaise\

P51 sous la chaise [e] {= F, du} bébé

A51 oui sous la chaise du bébé\ i(l) y a un petit chien sous la chaise du bébé\

En A50, l'adulte reprend la construction présentative produite par Pauline (P50 : i(l) y [a] chien) et propose une expansion du groupe nominal avec l'article sous forme appropriée et un adjectif antéposé, puis il propose une extension de la construction avec un groupe prépositionnel locatif (A50 : oui i(l) y a un petit chien sous la chaise). En P51, Pauline reprend ce groupe prépositionnel locatif, avec l'article sous forme finale, et produit également une expansion avec un groupe prépositionnel contenant une forme de transition et un nom (P51 : sous la chaise [e] bébé). L'adulte ratifie la production de l'enfant en la reprenant l'article approprié (A51 : oui sous la chaise du bébé [...]) puis il propose à l'enfant la construction présentative de départ enrichie des différents éléments ajoutés au cours de l'échange (A51 : [...] i(l) y a un petit chien sous la chaise du bébé) ; il offre ainsi à l'enfant une construction rassemblant les différents éléments qu'il a décrit. Cette construction présentative de l'adulte peut être considérée comme résultant d'une co-construction par l'enfant et l'adulte.



Bien que l'enfant produise des constructions simples dans lesquelles apparaissent des formes de transition devant les verbes et les noms, l'adulte ne se focalise pas uniquement sur ces derniers. Le plus souvent, il reformule la construction de l'enfant en modifiant également la syntaxe : il allonge la construction ou la complexifie. Les reprises de l'adulte ne se concentrent ainsi pas sur un seul aspect mais proposent à l'enfant des modifications aux niveaux morphologique, syntaxique, voire lexical, comme nous avons déjà pu le constater en partie dans le corpus 27 (de A87 à A93). Toutes ces reprises répondent aux différents tâtonnements de l'enfant, comme le montrent les exemples suivants.

C29, Pauline, (2 ;2 ;28) :

- A65 ah oui on voit i(l) y a le chat qui est à côté du bébé\ i(l) reste avec lui\ . et le bébé qu'est-ce qu'i(l) fait\ .  
 P66 mette {sic} [a] {= F, un} chapeau\  
 A66 ah oui celui-là il a mis un chapeau\ il est grand son chapeau hein\  
 P67 et là [e] {= F, il} mis une chaussure\  
 A67 oui le bébé il a mis une chaussure mais tu vois comme elle est grande/ c'est la chaussure de sa maman\  
 i(l) veut mett(re) les chaussures de sa maman\ .. et là il essaie de mettre ses chaussettes tout seul\ c'est dur de mettre ses chaussettes hein\

En P66, l'enfant tâtonne sur la forme du verbe « mettre » qui n'est en outre précédée d'aucun élément (P66 : mette [a] chapeau). L'adulte reformule alors la construction simple de l'enfant avec le clitique sujet et l'article appropriés, sans l'allonger ni la complexifier. Il lui juxtapose ensuite une autre construction simple avec dislocation à droite du groupe nominal sujet (A66 : ah oui celui-là il a mis un chapeau\ il est grand son chapeau hein\). Cette reformulation de l'adulte est immédiatement réinvestie par l'enfant qui réutilise le même schéma de construction simple pour formuler une nouvelle idée. Ainsi en P67, Pauline parvient à produire une forme de transition suivie de la forme appropriée du verbe (P67 : et là [e] mis une chaussure). L'adulte reprend alors cette production en allongeant la construction simple de départ avec une dislocation à gauche du groupe nominal sujet (A67 : oui le bébé il a mis une chaussure [...]).

C33, Pauline, (2 ;4 ;23) :

- A16 i(l)s sont à la plage oui\ et qu'est-ce qu'i(l)s ont fait\  
P23 [a] {= F, un} château en sable\  
A17 oui i(l)s ont fait un château de sable\ . Léo veut la pelle de Timothée\ mais Timothée ne veut pas lui  
donner\ oh alors qu'est-ce qu'i(l) fait Léo\ ..  
P24 [e] {= F, il} casse [e] {= F, le} .  
A18 il a cassé le château de Timothée/ .. tu vois/ . et comment il a cassé le château de Timothée Léo\  
P25 avec son pied\  
A19 avec son pied oui\ Léo a cassé le château de Timothée avec son pied\ ... maintenant c'est Timothée qui  
n'est pas content\ alors qu'est-ce qu'i(l) fait là Timothée\  
P26 [e] {= F, il a} cassé son château de sable  
A20 oui il a cassé le château de sable de Léo\ avec son râteau\ . le papa de Léo dit regardez Popi comme il  
est gentil\ alors papa fait un beau château pour consoler Timothée et Léo\ . tu vois papa i(l) refait le  
château\ . voilà le château est fini\ qu'il est beau\ il est encore plus beau avec une pelle et un râteau\ ça  
fait comme deux drapeaux\ tu as vu/

En P23, l'enfant répond à une question de l'adulte par un groupe nominal isolé comportant une forme de transition (P23 : [a] château en sable). L'adulte réinsère alors ce groupe nominal dans une construction simple composée de clitiques sujet + verbe + groupe nominal (A17: oui i(l)s ont fait un château de sable [...]) puis il poursuit la narration et interroge de nouveau l'enfant. Ce dernier tâtonne alors sur une construction simple qu'il ne parvient pas à terminer (P24 : [e] casse [e] . ). L'adulte reformule la construction simple complète (A18 : il a cassé le château de Timothée/ [...]) et pose une question à l'enfant qui répond de nouveau par un groupe nominal isolé mais avec des formes conventionnelles (P25 : avec son pied). L'adulte confirme cette réponse en la reprenant exactement puis il l'introduit ensuite dans une construction simple reprenant la construction de A18 (A19 : avec son pied oui\ Léo a cassé le château de Timothée avec son pied), proposant ainsi trois groupes nominaux à la suite du verbe, il reprend ensuite la narration en interrogeant l'enfant. L'enfant (P26) répond alors à l'aide d'une construction simple basée sur le modèle que l'adulte vient de proposer, mais sans le dernier groupe prépositionnel, dans laquelle il réintroduit le groupe nominal isolé qu'il avait produit au début de l'échange en P23 (P26 : [e] cassé son château de sable). En revanche, bien qu'elle parvienne à produire une construction syntaxique plus longue, Pauline produit de nouveau une forme de transition devant le verbe. En A20, l'adulte reprend cette construction et l'allonge avec un autre groupe prépositionnel (A20 : il a cassé le château de sable de Léo\ avec son râteau).

Dans cette séquence, l'enfant tâtonne à la fois sur les articles et les clitiques sujets et sur les constructions syntaxiques. L'adulte propose alors les formes morphologiques appropriées pour ces éléments et allonge systématiquement les constructions de l'enfant.

Face à des constructions simples bien formées contenant des groupes nominaux ou verbaux avec forme de transition, l'adulte complexifie presque systématiquement les constructions de l'enfant et propose les éléments morphologiques appropriés, comme dans ces deux extraits du corpus 29.

C29, Pauline, (2 ;2 ;28) :

P63 [in] {= F, il} attrape [e] {= F, le} chien  
 A63 oui i(l)s essaient d'attraper le chien\

Dans cet échange, l'enfant propose une construction simple dans laquelle le verbe et le nom objet sont précédés d'une forme de transition, et l'adulte reformule avec le clitique sujet et l'article appropriés tout en complexifiant la construction avec une structure « de » suivi de verbe à l'infinitif.

C29, Pauline, (2 ;2 ;28) :

A38 et là les bébés aiment se rouler par terre\ pour boire\ pour dormir\ pour rire ou pour pleurer\ . t(u) as vu il est pas content le bébé là\  
 P39 ouais i(l) perdu sa maman  
 A39 il a perdu sa maman peut-être oui alors i(l) pleure\ ..  
 P40 voilà sa maman est là  
 A40 et oui il a retrouvé sa maman alors il est content le bébé\ tu vois i(l) pleure plus\ sa maman elle lui fait un gros câlin\  
 P41 (re)ga(r)de [i] {= F, il} arrive pas à attraper [e] {= F, le} canard\  
 A41 bah non là il arrive pas à attraper le canard\ le canard il a dû tomber du bain et le bébé il arrive pas à rattraper le canard\  
 P42 le canard il est dans [e] {= F, le} bain\

En A38, l'adulte commence par lire le texte du livre qui contient plusieurs complexités successives composées de « pour » suivi de verbe à l'infinitif, puis il attire l'attention de l'enfant sur un détail de l'illustration et lui propose une description à l'aide d'une construction simple avec dislocation à droite du groupe nominal sujet (A38 : [...] t(u) as vu il est pas content le bébé là). L'enfant poursuit l'idée de l'adulte avec la production d'une construction simple dans laquelle il ne produit pas l'auxiliaire nécessaire mais un clitique sujet sous forme finale (P39 : ouais i(l) perdu sa maman). L'adulte reprend alors la production de l'enfant en y ajoutant l'auxiliaire et en la complexifiant à l'aide d'une construction avec « alors » dans laquelle il propose un clitique sujet de troisième personne masculin singulier (A39 : il a perdu sa maman peut-être oui alors i(l) pleure). Cette reformulation n'entraîne pas de reprise immédiate de l'enfant qui, après une pause, enchaîne avec une autre idée exprimée par une construction simple (P40 : voilà sa maman est là). En A40, l'adulte reformule cette idée à et complexifie la construction avec l'expression de la conséquence à l'aide de « alors » suivi d'une construction avec dislocation à droite du groupe nominal sujet (A40 : et oui il a

retrouvé sa maman alors il est content le bébé\ [...] ) ; puis il poursuit avec deux constructions simples dont une avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet (A40 : [...] tu vois i(l) pleure plus\ sa maman elle lui fait un gros câlin\).

En P41, l'enfant introduit une nouvelle idée en produisant une construction complexe contenant une préposition « à » suivi de verbe à l'infinitif (P41 : [i] {= F, il} arrive pas à attraper [e] [=F, le] canard). En comparaison au corpus 27, (P90 : chat i(l) veut pas promène tout seul), cette construction a une structure conforme à celle de l'adulte. Néanmoins, l'enfant produit le clitique sujet sous forme de transition alors que ce dernier était sous forme finale en P39 dans la construction simple (P39 : i(l) perdu sa maman). Cette forme de transition pourrait s'expliquer de deux façons. Il se peut que l'enfant ne possède pas encore l'opposition entre « il » et « i(l) » devant consonne et il ne produit alors que la forme élidée « i(l) » qui n'est pas appropriée devant voyelle. Il se peut également que la complexité et la longueur de la construction syntaxique influent sur la production des clitiqes sujets et des articles. Cette dernière hypothèse trouve un autre argument dans la production de l'enfant en P42 que nous allons analyser conjointement à la réponse que fait l'adulte à l'enfant en A41.

En A41, l'adulte reformule d'abord la construction complexe de l'enfant en remplaçant simplement les formes de transition par les articles et les clitiqes sujets adéquats (A41 : bah non là il arrive pas à attraper le canard [...]). Il enchaîne ensuite avec une coordination de deux constructions complexes : une avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet « le canard » et un verbe suivi de verbe à l'infinitif (A41 : [...] le canard il a dû tomber du bain [...]) et l'autre reprenant la construction complexe proposée par l'enfant mais avec une dislocation à gauche du groupe nominal sujet (A41 : [...] le bébé il arrive pas à rattraper le canard).

En P42, l'enfant reprend le modèle de dislocation à gauche du groupe nominal sujet mais produit une construction simple (P42 : le canard il est dans [e] {= F, le} bain). Dans cette construction, les formes de transition produites en P41 devant le verbe et devant « canard » sont remplacées par des formes finales. Mais P41 et P42 diffèrent sur deux points : P42 est une construction simple alors que P41 est une construction complexe. Cela irait dans le sens d'une influence de la syntaxe sur la production des clitiqes sujets et des articles. En outre, entre P41 et P42, l'adulte a reformulé la production de l'enfant en lui présentant le clitique sujet et l'article appropriés. Ces deux facteurs pourraient expliquer la production d'une forme finale pour l'article devant « canard » et pour le clitique sujet.

Un autre phénomène attire notre attention en P42, qui pourrait aller de nouveau dans le sens d'une influence de la syntaxe. En effet, la forme de transition suivie du nom « canard »

se trouvait dans un groupe nominal en position d'objet du verbe. En P42, le groupe nominal en position d'objet du verbe comporte également une forme de transition devant le nom. Nous pouvons alors faire également l'hypothèse que l'enfant ne maîtrise pas totalement la production des articles dans les groupes nominaux objets dans les constructions simples assez longues avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet, ce qui semble cohérent avec les énoncés relevés en C27 : P82 « et [a] {= F, la} (pe)tite fille [i] {= F, elle} promène [2] {= F, le} chien\ » et P83 « et la maman [i] {= F, elle} promène [la] {= F, le} bébé ». Cependant, dans ce même corpus 29, nous trouvons la production enfantine suivante : P95 « ga(r)çon i(l) joue aux poupées ». Dans cette construction avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet, l'article devant le nom objet du verbe est produit sous forme finale, cela semble donc invalider notre hypothèse. Mais, dans cette dislocation à gauche du groupe nominal sujet, l'article est omis, ce qui n'est pas le cas ni dans les exemples du corpus 27, ni dans ce corpus 29 en P42, où le nom est précédé d'une forme de transition (C27, P82) ou d'une forme finale (C27, P83 ; C29, P48). Ces observations vont alors dans le sens de notre hypothèse d'une influence de la longueur et de la structure syntaxique de la construction sur la production des articles.

Quand l'enfant tâtonne ensuite sur les constructions complexes, l'adulte propose soit une construction complète, soit un allongement de la production de l'enfant, en fonction de ses difficultés.

C30, Pauline, (2 ;3 ;12) :

- P58      peux pas appuyer
- A53      bah non tu peux pas appuyer
- P59      là
- A54      hum
- P60      là [j2] {= F, je} peux pas appuyer\
- A55      ah non là tu peux pas appuyer\
- P61      \*\*\* {chuchoté} là [e] {= F, elle} peut met(tre) ses lunettes/
- A56      oui elle peut met(tre) ses lunettes de soleil\ pa(r)ce qu'i(l) y a du soleil hein t(u) as vu\ . elle est au bord de la mer\ .

En P58, Pauline produit une construction complexe composée de « pouvoir » suivi d'un verbe à l'infinitif dans laquelle le groupe verbal comporte une omission (P58 : peux pas appuyer). L'adulte, en A53, reformule alors la construction en insérant le clitique sujet manquant (A53 : bah non tu peux pas appuyer). En P60, l'enfant reprend en différé cette construction en produisant une forme de transition devant le verbe (P60 : là [j2] peux pas appuyer). En A55, l'adulte répète la même construction avec le clitique sujet sous forme

appropriée (A55 : ah non là tu peux pas appuyer). Dans le tour de parole suivant, l'enfant reprend le même modèle de construction « pouvoir » suivi d'un verbe à l'infinitif, toujours avec une forme de transition devant le verbe, mais avec un nouveau verbe et un groupe nominal objet (P61 : là [e] peut met(tre) ses lunettes). L'enfant semble ainsi s'être appuyé sur le schéma de construction proposé par l'adulte pour exprimer une nouvelle idée, en allongeant en outre la construction syntaxique. L'adulte reprend alors cette construction en proposant une expansion du groupe nominal introduit par l'enfant et en la complexifiant avec un « parce que » (A56 : oui elle peut met(tre) ses lunettes de soleil\ pa(r)ce qu'i(l) y a du soleil [...]).

L'ensemble de ces séquences illustrent la façon dont l'adulte s'ajuste progressivement aux productions de l'enfant, ajoutant les articles et les clitiques sujets manquants, proposant des expansions des groupes nominaux ou verbaux et des extensions des constructions produites par l'enfant, sous forme de construction simple dans les cas où l'enfant tâtonne sur ces dernières ou avec de la complexité quand l'enfant propose des constructions simples conformes aux standards de la langue ou tâtonne sur les constructions complexes.

Dans cette dernière période du développement, l'adulte diversifie les constructions complexes qu'il propose à l'enfant, qui en introduit de plus en plus dans ses productions. Les clitiques sujets et les articles apparaissent ainsi dans des cotextes allant de la construction simple courte composée de clitique sujet + verbe (+ complément), ou avec dislocation à gauche ou à droite des groupes nominaux sujets, en passant par des constructions présentatives, jusqu'à des constructions complexes, la plupart du temps avec un seul introducteur de complexité. Pauline tâtonne alors principalement sur la forme des éléments à utiliser devant les noms et les verbes, entre la forme finale et une ou plusieurs formes de transition. La production de constructions syntaxiques longues ou complexes semble avoir une influence sur la configuration des ces groupes nominaux et verbaux (avec omission, forme de transition ou forme finale).

### 13.1.8. Appropriation des articles et des clitiques sujets chez Pauline : appui important sur les verbalisations de l'adulte et correspondance avec la mise en fonctionnement de la syntaxe

Ces observations sur les échanges entre Pauline et l'adulte illustrent la façon dont l'adulte reprend les différentes productions de Pauline, dans les différentes périodes du développement des articles et des clitiques sujets mais également de la syntaxe. Elles font apparaître que les échanges avec l'adulte offrent à Pauline des lieux de tâtonnements, où elle peut proposer différentes configurations de groupes nominaux ou verbaux qui trouvent un écho. Pour l'adulte, les reprises sont utilisées pour répondre directement aux productions de l'enfant. Ainsi, nous pouvons constater, comme chez Gaëtan et Thibaut, l'importance de séquences d'interaction immédiate avec l'adulte au cours du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets, et de la syntaxe.

Les correspondances entre les productions de l'enfant et celle de l'adulte peuvent être mises en évidence dans le tableau ci-après :

Aspect observé	C1 – C9	C10	C14 – C16
Appropriation des articles	période 1 O = 100% <sup>1</sup>	période 1 O = 100%	fin période 1 O > FT
Appropriation des clitiques sujets	/	période 1 O = 100%	transition vers période 2 O = FT > FF
Syntaxe chez l'enfant (principales constructions)	- éléments isolés pour désigner des personnages - pointage	- éléments isolés pour désigner des personnages et des actions - pointage	- syllabe (FT ou pas) + élément isolé - apparition constructions simples
Type d'interaction proposée par l'adulte (principales constructions)	- extension/expansion éléments isolés - constructions présentatives - constructions simples très courtes	- moins de présentatifs - plus de constructions simples, un peu plus longues - quelques constructions simples avec GN sujet disloqué	- plus de constructions simples et plus longues - quelques constructions simples juxtaposées - quelques constructions simples avec GN sujet disloqué

<sup>1</sup> Les lettres FT sont utilisées pour désigner « forme de transition », FF pour « forme finale », O pour « omission », GN pour « groupe nominal » et A pour « adulte ».

C19 – C21	C24	C26 – C27	C29 – C33
fin période 1 O > FT > FF	transition période 2-1 à 2-2 FT > FF = O	période 2-2 FT > FF > O	période 3 FF > FT > O
période 2-1 FT > O > FF	période 2-2 FT > FF > O	transition vers période 3 FT = FF > O	début période 3 FF > FT > O ou FF > O > FT
- éléments isolés - constructions présentatives - constructions simples parfois plus longues - quelques constructions simples avec GN sujet disloqué en appui sur A	- plus de constructions simples, plus longues - quelques constructions simples juxtaposées - quelques constructions simples avec GN sujet disloqué en appui sur A	- constructions simples plus longues - quelques constructions simples avec GN sujet disloqué en appui sur A - premiers essais de constructions complexes	- constructions simples longues - constructions simples avec GN sujet disloqué - plus de constructions complexes
- plus de constructions simples et plus longues - quelques constructions simples avec GN sujet disloqué - quelques constructions complexes	- constructions simples plus longues - quelques constructions simples juxtaposées - quelques constructions simples avec GN sujet ou objet disloqué - quelques constructions complexes	- constructions simples plus longues - constructions simples juxtaposées (parfois avec des constructions complexes) - constructions simples avec GN sujet ou objet disloqué - constructions complexes	- constructions simples plus longues - constructions simples juxtaposées (parfois avec des constructions complexes) - constructions simples avec GN sujet ou objet disloqué - plus de constructions complexes avec parfois plusieurs complexités - constructions complexes juxtaposées

Tableau P8 : Mise en parallèle du développement des articles et des clitiques sujets chez Pauline avec le développement de la syntaxe, et avec les productions de l'adulte adressées à l'enfant, dans les corpus 1 à 33.

Ce tableau met en parallèle le développement des articles et des clitiques sujets avec la mise en fonctionnement de la syntaxe chez Pauline. Ainsi, nous pouvons constater que les tâtonnements sur les clitiques sujets ne commencent qu'à partir du moment où l'enfant commence à proposer des descriptions d'actions et où les constructions syntaxiques simples se développent. En outre, les productions de formes de transition devant les noms et les verbes sont d'autant plus importantes quand les constructions syntaxiques de Pauline s'allongent. Pauline progresse donc à la fois au niveau morphologique et au niveau syntaxique. L'étude simultanée de ces deux développements qui progressent en même temps fait ressortir une inter-influence entre les tâtonnements sur les éléments morphologiques et sur les constructions syntaxiques. De tels exemples se retrouvent chez Pauline principalement à partir du moment où elle commence à produire des constructions complexes.



Ce tableau fait également apparaître les correspondances entre les productions de l'enfant et celles de l'adulte, tant au niveau morphologique qu'au niveau syntaxique. Nous avons ainsi pu identifier chez Pauline les mêmes genres de reprises de l'adulte que chez Gaëtan et Thibaut. L'adulte reprend les productions de Pauline soit en ratifiant la syntaxe et en proposant les articles et les clitiques sujets appropriés, soit en proposant ces éléments et en allongeant ou complexifiant la construction syntaxique, soit en ratifiant la morphologie et en ne proposant qu'une amélioration au niveau syntaxique. Ce dernier type de reprise ne se retrouve qu'à partir du moment où l'enfant produit une majorité de formes finales devant les noms et les verbes, comme nous avons pu l'observer chez les deux enfants précédents. Mais dans tous les cas, l'adulte s'adapte aux tâtonnements de Pauline et ne lui propose que des reprises se situant juste au dessus de ce qu'elle produit et répondant à ses essais. Ainsi, le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets, qui suit un déroulement similaire chez ces trois enfants, semble également s'inscrire dans le même schéma interactionnel.

### **13.2. Etude des corpus de Sophie : informations supplémentaires sur le processus interactionnel d'appropriation des articles et des clitiques sujets**

Nous avons vu dans les corpus de Gaëtan, Thibaut et Pauline que les modalités interactionnelles chez l'adulte évoluaient en fonction de l'évolution langagière de l'enfant. L'adulte produit ainsi progressivement des constructions syntaxiques légèrement plus longues ou plus complexes que celles produites par l'enfant. Cela entraîne des séquences d'interaction où les enfants reprennent les verbalisations de l'adulte et progressent dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets mais également de la syntaxe.

Le développement des articles et des clitiques sujets est plus avancé chez Sophie que chez Pauline et Thibaut, tout comme celui de la syntaxe par rapport à Pauline et Gaëtan. Ainsi, dans les premiers corpus, Sophie produit plutôt des constructions présentatives et des groupes nominaux isolés. Mais assez rapidement, elle produit des constructions simples, qui s'allongent et se complexifient dès le corpus 13. Face à cette différence de maîtrise du fonctionnement syntaxique par rapport aux autres enfants, la question que nous nous posons est de savoir quelles vont être les modalités interactionnelles que l'on va repérer chez l'adulte, et notamment au moment où l'enfant atteint un certain degré de maîtrise de la syntaxe. Nous avons vu chez Pauline et Gaëtan que l'adulte proposait des reprises portant sur différents

aspects langagiers. Chez Thibaut, nous avons constaté que l'adulte continuait à proposer également des reprises portant sur la morphologie et sur la syntaxe, même quand les constructions syntaxiques de l'enfant étaient diversifiées. Nous nous demandons alors si cette modalité interactionnelle de l'adulte se retrouve également chez Sophie qui, bien qu'elle en soit à peu près au même niveau dans la syntaxe, est par rapport à Thibaut, plus avancée dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Quand les constructions syntaxiques sont diversifiées, et que l'enfant produit une majorité de formes finales devant les noms et les verbes, les reprises de l'adulte portent-elles toujours autant sur les aspects morphologiques et syntaxiques ?

Une autre différence intéressante réside dans l'attitude différente entre Sophie et Pauline face à cette situation d'interaction duelle avec un adulte, avec comme support principal des livres illustrés. Nous retrouvons la même différence qu'entre Thibaut et Gaëtan. Ainsi, alors que Pauline reste concentrée un certain temps sur les éléments de chaque page du livre, Sophie change très souvent d'objet d'attention. Cela a pour conséquence des séquences d'échange autour d'un même sujet très courtes, avec au maximum deux ou trois tours de parole. Il est alors intéressant d'observer l'attitude de l'adulte face à ce comportement qui n'entraîne que très peu de reprises immédiates d'un même nom ou verbe chez l'enfant. Chez Pauline, l'adulte reformulait presque systématiquement les productions de l'enfant, mais dans la mesure où l'enfant semble ne pas porter attention à ces reprises, l'adulte va-t-il reprendre de la même façon ? Chez Thibaut, qui reprend également moins souvent en immédiat, l'adulte adapte ses reprises en fonction de l'attention de l'enfant et de sa progression dans la narration de l'histoire.

Nous allons ainsi étudier l'évolution des expériences langagières de Sophie en interaction avec l'adulte au cours de ces séances d'enregistrement. Notre objectif est d'étudier la façon dont l'interaction avec l'adulte évolue chez un enfant plus avancé au niveau syntaxique et les effets sur la production des articles et des clitiques sujets.

### 13.2.1. Corpus 1 à 4<sup>1</sup> : une majorité de groupes nominaux avec omission et une majorité de groupes verbaux avec forme de transition dans des constructions présentatives et des constructions simples

#### 13.2.1.1. Emergence des formes de transition dans les groupes nominaux avec omission

Jusqu'au corpus 4, Sophie ne produit principalement que des éléments isolés, des groupes nominaux ou parfois des constructions présentatives pour référer le plus souvent à des objets ou à des personnages. Ses échanges avec l'adulte consistent alors en dénomination de ce qui est représenté sur les illustrations des supports utilisés. Dans le corpus 3, le support utilisé est un catalogue de jouets et un puzzle. Il semble alors logique que l'enfant fasse principalement de l'étiquetage. Néanmoins, dans le corpus 4, l'adulte propose des échanges à partir de livres illustrés et les productions de l'enfant restent de même nature. Dans ces dénominations, Sophie produit principalement des groupes nominaux composées d'omission + nom. Face à cela, l'adulte propose principalement des expansions des éléments isolés ou des groupes nominaux produits par l'enfant ou des extensions à l'aide de constructions présentatives, comme l'illustrent les deux extraits ci-dessous.

C3, Sophie, (2 ;2 ;8) :

- A1     han c'est tes nounours/ tu me montres/ . han oh il est beau celui-là\ . i(l) s'appelle comment/ . han et celui-là il est rigolo c(e)lui-là\ il a des grandes jambes\ .. et enfin ah ça c'est ton mouton\ hein c'est ton mouton/ .. tu veux qu'on fasse le puzzle/ hein/ . alors qu'est-ce que c'est ça/ tu me montres/  
S1     [afa] {= éléphant}
- A2     c'est un éléphant/ .. et ça qu'est-ce que c'est/  
S2     n=ours
- A3     c'est un ours/  
S3     \*
- A4     et ça/ oh  
S4     c'est [ajil] {= crocodile}
- A5     c'est le crocodile\

Dans cette séquence, Sophie est en train de montrer certaines de ses peluches à l'adulte. Il s'ensuit une série de dénominations des différents objets. En S1, l'enfant répond à la sollicitation de l'adulte par une suite de sons pouvant être interprétée dans la situation comme renvoyant au référent « éléphant » (S1 : [afa]). L'adulte interprète cette production et l'insère dans une construction présentative, puis il interroge de nouveau l'enfant (A2 : c'est un

---

<sup>1</sup> L'ensemble des corpus transcrits de Sophie se trouve sur le CD joint à ce volume.

éléphant/ .. et ça qu'est-ce que c'est/). L'enfant répond alors à l'adulte de nouveau par un nom isolé (S2 : n=ours). Cependant, ce nom est précédé d'un son consonantique. Nous pouvons nous interroger sur le statut de ce dernier. En effet, face à des éléments linguistiques débutant par une voyelle, les enfants réalisent souvent des mécoupures de ce dernier et lui attachent ainsi le dernier son consonantique de l'élément précédent. Il pourrait être le cas ici que pour l'enfant, le nom « ours » soit en fait « nous » et il s'agirait alors d'une mécoupure généralisée par l'enfant pour cet élément. Nous pouvons néanmoins faire une autre hypothèse : lorsque l'adulte reformule dans une construction présentative la suite de sons [afa] (A2), il propose un enchaînement entre l'article indéfini et le nom « éléphant », ce qui conduit à la production d'un son [n] devant ce dernier. Il serait alors possible qu'en S2, l'enfant reproduise ce modèle. Nous ne disposons pas d'autres occurrences de « ours » dans ce corpus et les corpus adjacents pour valider l'une ou l'autre de ces hypothèses. Suite à cette réponse en S2, l'adulte insère de nouveau le groupe nominal de l'enfant dans une construction présentative (A3 : c'est un ours) ; cette reformulation présente cependant le même enchaînement entre un article indéfini masculin et ce nom qui commence par une voyelle et ne propose donc pas une segmentation différente pour « ours ». Puis, en A4, il interroge de nouveau l'enfant. Sophie (S4), contrairement à ces deux premières verbalisations, répond à l'aide une construction présentative, dans laquelle elle produit le présentatif sous forme finale mais un nom précédé d'une omission (S4 : c'est [ajil]). L'adulte reformule alors cette construction avec l'article et le lexique appropriés (A5 : c'est le crocodile). Nous pouvons supposer que cette verbalisation de construction présentative est liée aux différentes reformulations proposées par l'adulte.

Dans ses premières reprises, l'adulte propose des extensions des productions de l'enfant, lui offrant un cadre syntaxique plus large. Suite à la construction présentative de l'enfant, il reproduit la même construction, focalisant ainsi sa reprise sur l'aspect morphologique de l'absence de l'article (A5 : c'est le crocodile). Nous verrons que ce type de reprise portant plus sur la morphologie semble se retrouver plus pour Sophie que pour Pauline.

C4, Sophie, (2 ;2 ;22) :

- A34 ça/ c'est quoi\ c'est une abeille/ ou un papillon/  
 S34 [2no~] {= papillon}
- A35 oui un papillon\  
 S35 non c'est [a] {= F, un} papillon {pron = [papajo~]}
- A36 c'est un papillon oui\  
 S36 pa(pi)llon . mais c'est [maSeetapajo] {= ?} . [e] {= F, /une, c'est} to(r)tue là [atO] {= encore}
- A37 là c'est une tortue/ . ah oui encore\  
 S37 [la] {= F, il y a} [atO] {= encore} [a] {= F, /une, la/} to(r)tue/
- A38 encore une tortue/

Dans cet extrait, l'adulte propose deux dénominations à l'enfant (A34 : ça/ c'est quoi\ c'est une abeille/ ou un papillon/). Sophie répond en reprenant un des deux noms sur la forme duquel elle tâtonne (S34 : [2no~]). L'adulte reformule cet élément isolé sans l'accompagner d'un contexte syntaxique plus large mais en le faisant précéder de l'article approprié (A35 : oui un papillon). L'adulte semble ainsi se focaliser ici plus sur les aspects lexicaux et morphologiques que syntaxiques. L'enfant poursuit alors en reprenant en différé la construction présentative proposée par l'adulte en A34 (S35 : non c'est [a] [papajo~]). Il produit le présentatif sous une forme finale mais il produit une forme de transition en position d'article du nom, dont la forme est alors plus proche de la forme conventionnelle. On pourrait supposer que passée la difficulté lexicale, l'enfant a pu se concentrer sur la structuration de son énoncé.

L'adulte (A36) reprend la même construction, en proposant sous leur forme conventionnelle l'article et le nom tentés par l'enfant (A36 : c'est un papillon oui). En S36, l'enfant reformule de nouveau le nom sous une autre forme. Nous supposons que Sophie se centre ici sur la forme de cet élément puisqu'elle ne produit pas ni le présentatif ni la forme de transition de sa précédente proposition (S36 : pa(pi)llon [...]). Nous pouvons alors supposer une influence des tâtonnements lexicaux sur la présence d'un élément devant les noms, soit par une incidence directe, soit par une production métalinguistique centrée sur la forme du nom expliquant la non production d'élément devant ce dernier. Dans ce même tour de parole, l'enfant produit une forme de transition pouvant correspondre soit à un présentatif, soit à un article, devant un nom, suivi d'un adverbe locatif « là » et de « encore » (S36 : [...] [e] to(r)tue là [atO]). L'adulte propose alors de nouveau une reprise dans une construction présentative avec « c'est » et ajoute également l'adverbe « encore » (A37 : là c'est une tortue/ . ah oui encore). L'enfant (S37) tente alors une construction présentative avec une forme de transition semblant correspondre au présentatif « il y a » et une forme de transition différente devant le nom produit précédemment, tout en insérant « encore » au milieu de sa construction (S37 [la] [atO] [a] to(r)tue/). L'adulte se focalise alors sur la structuration du groupe nominal en proposant une reformulation avec un article sous sa forme appropriée, suivie du nom (A38 : encore une tortue). La reprise de l'adulte semble alors de nouveau porter plus sur les aspects morphologiques que syntaxiques.

Certains des énoncés de l'enfant attirent notre attention, notamment par rapport à leur construction :

C4, Sophie, (2 ;2 ;22) :

- S106 c'est [valo] {= oiseau} là  
A107 oui c'est un oiseau là\  
S107 [2] {= F, /la, une/} vache\  
A108 hum  
S108 là c'est vache\  
A109 oui là c'est la vache\  
S109 [2] {= F, /un, le/} oiseau\

Dans cet exemple, l'enfant produit soit un présentatif sous forme finale suivie d'un nom (S106 : c'est [valo] là, S108 : là c'est vache), soit une forme de transition suivie du nom mais sans le présentatif (S107 : [2] vache, S109 : [2] oiseau). Nous rapprochons cette forme de transition de l'article dans la mesure où l'enfant ne tâtonne que très peu sur la forme du présentatif et où elle est très différente de la forme du présentatif. Nous pourrions alors supposer que l'enfant n'est pas encore capable de produire dans un même énoncé un présentatif et un article ou une forme de transition suivie d'un nom, et supposer ainsi une influence de la longueur de l'énoncé sur la production des éléments morphologiques. Or, dans ce même corpus 4, dans la séquence présentée précédemment, l'enfant produit des constructions bien plus longues, avec présentatif suivi de forme de transition suivie de nom. Cela nous oriente alors plutôt vers l'hypothèse d'un tâtonnement de l'enfant ciblé sur l'élément qui précède directement le nom. En effet, les deux propositions de l'enfant contenant une forme de transition suivie d'un nom (S107 et S109) contiennent d'une part la même forme de transition et d'autre part, suivent directement des productions de l'adulte contenant un présentatif et un article devant un nom.

Nous verrons dans des corpus suivants certains cas où notre première hypothèse de l'influence de la syntaxe sur la production des articles et des clitiques sujets s'observe.

Dans ces corpus 3 et 4, Sophie pose beaucoup de questions pour solliciter des dénominations par l'adulte qui propose plusieurs types de réponses.

C4, Sophie, (2 ;2 ;22) :

- S80 [sese]/ {= qu'est-ce que c'est}  
A81 ça/ c'est le zébu\  
S81 [sese]/ {= qu'est-ce que c'est}  
A82 là c'est le rhinocéros\  
S82 [sese]/ {= qu'est-ce que c'est}  
A83 ça c'est le lémurien je pense\  
S83 [sese]/ {= qu'est-ce que c'est}  
A84 et là c'est l'oiseau\  
S84 hum  
A85 et le pipi de girafe i(l) fait trois mètres < \*\*\*  
S85 [e] {= F, le} singe  
A86 et oui le singe\

- S86 [e] {= F, les} =z= é(l)éphants là\ . [sese]/ {= qu'est-ce que c'est} [sese]/ {= qu'est-ce que c'est}
- A87 là c'est le caméléon/  
S87 [tese]/ {= qu'est-ce que c'est}
- A88 et i(l) fait du pipi de toutes les couleurs\ .  
S88 [sese]/ {= qu'est-ce que c'est}
- A89 et là c'est quoi/ . c'est la petite fille/  
S89 [tese]/ {= qu'est-ce que c'est}
- A90 elle a mis sa bouée\  
S90 [tese]/ {= qu'est-ce que c'est}
- A91 oui là aussi elle a mis la b- il a mis la bouée le petit garçon\  
S91 [tese]/ {= qu'est-ce que c'est}
- A92 c'est quoi ça/  
S92 euh
- A93 c'est le dragon/  
S93 [tese]/ {= qu'est-ce que c'est}
- A94 et là c'est un monstre\  
S94 ouais\ [tese]/ {= qu'est-ce que c'est}
- A95 oh et là qu'est-ce que c'est/  
S95 c'est . [isojOR] {= dinosaure}
- A96 le dinosaure\  
S96 [tese]/ {= qu'est-ce que c'est}
- A97 et là qu'est-ce que c'est/  
S97 [wuwu] {= kangourou}
- A98 le kangourou\

Cette séquence met en évidence une succession de questions « qu'est-ce que c'est ? » posées par l'enfant à l'adulte. Sophie interroge ainsi l'adulte sur les différents personnages présents dans l'histoire. L'adulte répond de plusieurs façons à ces questions.

Les réponses majoritaires de l'adulte consistent en groupes nominaux (A86, A96, A98) ou en constructions présentatives (A81, A82, A83, A84, A87, A89, A93, A94). Cela fournit à l'enfant un format d'échange routinier constitué d'une question « qu'est-ce que c'est ? » et d'une réponse en « c'est + article + nom ».

Suite à la mise en place de cette routine, l'adulte tente de changer le rythme de l'échange en proposant à Sophie un autre type de réponse, qui représente des constructions minoritaires que l'adulte commence à proposer à l'enfant dans ces corpus. Il s'agit de constructions simples composées de clitique sujet + verbe + groupe nominal objet, éventuellement avec dislocation à gauche ou à droite du groupe nominal sujet (A88 : et i(l) fait du pipi de toutes les couleurs, A90 : elle a mis sa bouée, A91 : oui là aussi elle a mis la b- il a mis la bouée le petit garçon\). Dans cette partie de l'échange (entre S87 et A91), l'adulte semble tenter de proposer un autre modèle de constructions à l'enfant que l'énumération des personnages de l'illustration. L'enfant reste cependant dans le format de question de dénomination, peu importe la réponse apportée par l'adulte.

L'adulte revient alors dans le format sollicité par l'enfant mais inverse les rôles à plusieurs reprises dans cette routine en retournant sa question à l'enfant (A89 : et là c'est

quoi/ [...], A92 : c'est quoi ça/, A95 : oh et là qu'est-ce que c'est/, A97 : et là qu'est-ce que c'est/). Les raisons de cette inversion des rôles peuvent être diverses : l'adulte n'ayant pas réussi à changer le format de l'échange décide de donner un autre rôle à l'enfant ; ou l'adulte peut penser que l'enfant est capable de répondre ; ou il utilise cette rupture dans le rythme de l'échange pour attirer l'attention de l'enfant sur un référent nouveau, nécessitant un nom peu utilisé qu'il n'est pas certain que l'enfant connaisse.

La première fois que l'adulte retourne la question de l'enfant (A89), il ne lui laisse que peu de temps pour répondre et lui propose directement le modèle syntaxique de réponse à cette question avec un présentatif suivi d'un groupe nominal (A89 : et là c'est quoi/ . c'est la petite fille/). Dans les cas suivants, il attend la réponse de l'enfant qu'il reprend à chaque fois. En A92, il pose la question à l'enfant qui ne répond que par « euh », l'adulte propose alors la construction présentative correspondant à la réponse (A93 : c'est le dragon).

Dans les tours de parole suivants (S93 à S94), l'enfant reprend son rôle d'interrogateur. Cela rétablit la routine installée au début de l'échange. Mais l'adulte inverse rapidement de nouveau les rôles (A95). Après la question de A95, Sophie répond par une construction présentative avec le présentatif sous forme finale et, après une hésitation, une suite de sons pouvant être interprétée comme le nom « dinosaure » (S95 : c'est [isojOR]), mais elle ne produit pas d'article devant le nom. Cela peut être lié soit à son tâtonnement sur la production de cette construction syntaxique, soit à la difficulté lexicale qu'elle rencontre avec ce nom. L'adulte reprend la réponse de l'enfant avec un groupe nominal, proposant ainsi l'article approprié et le nom sous sa forme conventionnelle, laissant supposer une focalisation de sa reprise sur le lexique plus que sur la structure syntaxique (A96 : le dinosaure). Le même type de reprise de l'adulte se produit avec la question suivante (A97 : et là qu'est-ce que c'est/) à laquelle l'enfant ne répond que par une suite de sons isolée (S97 : [wuwu]) pouvant être interprétée comme « kangourou », reprise par l'adulte dans un groupe nominal composé d'un article et du nom en question (A98 : le kangourou). De nouveau, la difficulté de l'enfant sur la forme du nom pourrait expliquer l'absence d'élément devant ce nom, et la reprise dans un groupe nominal par l'adulte, qui ne propose pas de construction syntaxique plus longue.

Il est intéressant de remarquer que dans cette séquence, l'adulte propose plusieurs constructions présentatives à l'enfant, tantôt avec un article défini, tantôt avec un article indéfini. Cela présente à l'enfant les deux possibilités mais le peu de contexte syntaxique autour de ces constructions ne lui donne aucun indice sur les contextes particuliers dans lesquels utiliser plutôt l'un ou plutôt l'autre. Nous avons rencontré le même phénomène pour Pauline.





Dans le corpus suivant, l'enfant parvient à produire des constructions simples complètes, avec des expressions verbales figées comme « avoir peur », dans lesquelles le verbe est précédé soit d'une forme de transition, soit d'une forme finale.

C4, Sophie, (2 ;2 ;22) :

- S114 là [l] {= F, il} est- là [l] {= F, il} a peur là\  
 A115 il a peur là/  
 S115 ouais\  
 A116 tu vois le chameau avec ses deux bosses/ .  
 S116 il a peur\  
 A117 il a peur/  
 S117 ouais\ . oh c'est loup  
 A118 ça c'est le loup\  
 S118 il a peur loup\  
 A119 hum  
 S119 c'est il a peur loup là\  
 A120 hum  
 S120 il a peur loup\  
 A121 oui c'est un loup  
 S121 il a peur loup\  
 A122 hum  
 S122 c'est il a peur loup  
 A123 hum hum  
 S123 [mesi] {= ?} a peur loup\ il a peur loup\ . oh chien

Dans le début de cette séquence (S114 à A117), Sophie tâtonne sur une construction simple puis finit par produire une forme de transition suivie de l'expression verbale (S114 : là [l] est- là [l] a peur là). L'adulte reformule cette construction avec le clitique sujet approprié mais sans modifier la structure syntaxique (A115 : il a peur là/). Le ton montant laisse supposer une interrogation sur l'interprétation qu'il vient de faire du premier énoncé de l'enfant. L'enfant acquiesce (S115 : ouais\ ) puis l'adulte passe à un autre personnage et propose une dénomination (A116 : tu vois le chameau avec ses deux bosses/). Sophie répond avec une construction simple suivant le même schéma que celle proposée par l'adulte en A115 et propose alors une description d'action (S116 : il a peur). Dans cette reprise différée du modèle syntaxique de construction simple proposé par l'adulte, le clitique sujet apparaît sous forme finale. L'adulte reprend alors exactement le même énoncé, toujours avec un ton montant qui semble interrogatif (A117 : il a peur/). Cela s'explique par le fait que dans cette histoire, aucun des personnages n'est en situation de peur. Cette proposition de l'enfant est liée à une de ses expériences qu'elle applique à beaucoup des personnages des histoires dans ce corpus. L'enfant répond d'ailleurs par un « ouais » (S117).

La suite de cette séquence fournit un exemple de la réaction de l'enfant lorsque l'adulte ne reformule pas ce qu'il tente de dire. Ainsi, nous avons constaté dans nos corpus

que quand l'adulte reformule, l'enfant ne reprend que rarement sa proposition. Nous pourrions alors nous demander si ces reprises sont repérées par l'enfant. Nous avons alors constaté que dans les cas où l'adulte ne reprend pas ce qu'elle dit, Sophie propose à plusieurs reprises sa construction jusqu'à ce que l'adulte reformule ce qu'elle dit. Ainsi, en S117, elle introduit une construction présentative dans laquelle le présentatif est produit sous forme finale et est suivi directement du nom (S117 : [...] oh c'est loup). L'adulte reprend cette construction en insérant l'article approprié (A118 : ça c'est le loup). Sophie poursuit en reprenant le modèle de construction simple avec « avoir peur », de nouveau avec le clitique sujet sous forme finale (S118 : il a peur loup). En outre, elle tente ici une dislocation à droite du groupe nominal sujet, ce qui allonge la construction et qui peut expliquer la non production de l'article. Dans la suite de l'échange, l'adulte ne reformule pas cette tentative de l'enfant (A119/A120 : hum). Les « hum » traduisent peut-être un problème de compréhension de la part de l'adulte par rapport aux productions de l'enfant, notamment par rapport au décalage entre les illustrations et le contenu des productions de l'enfant. Sophie fait alors plusieurs autres tentatives, notamment en S119 où elle mixe les deux modèles syntaxiques proposés précédemment dans l'échange par l'adulte, à savoir construction présentative et construction simple (S119 : c'est il a peur loup là), tout en insistant sur l'image qu'elle décrit avec l'adverbe locatif « là ». Cette construction peut s'expliquer soit par un tâtonnement important sur cette construction, soit par une volonté de l'enfant d'attirer l'attention de l'adulte sur la partie de l'illustration qu'il désigne. L'adulte répondant de nouveau par « hum », Sophie répète sa construction simple (S120 : il a peur loup). L'adulte répond alors à l'enfant mais sans reprendre sa tentative, il reformule une construction présentative en insérant l'article approprié devant le nom « loup » (A121 : oui c'est un loup). L'enfant (S121) répète alors ce qu'elle a dit précédemment en S120 (S121 : il a peur loup), et comme l'adulte répond de nouveau par « hum » (A122), l'enfant tente de nouveau la combinaison des deux structures syntaxiques de construction présentative et simple (S122 : c'est il a peur loup). Cette nouvelle tentative a pu être encouragée par la nouvelle proposition du présentatif par l'adulte. Puis voyant que l'adulte ne reformule de nouveau pas (A123 : hum hum), l'enfant finit par changer de sujet (S123 : [mesi] {= ?} a peur loup\ il a peur loup\ . oh chien).

Dans cet échange, les verbalisations de l'adulte ne répondent pas aux tentatives de l'enfant. Nous pouvons supposer qu'elle l'entraîne à tâtonner sur des constructions qu'il mélange en lien avec les non reprises de l'adulte. Cet échange met en évidence la persistance de Sophie dans ses tentatives lorsque l'adulte ne répond pas à ces dernières : l'enfant fait six propositions avant de passer à autre chose.

Nous retrouvons le même genre de situation un peu plus loin dans ce corpus, où la forme verbale est précédée d'une forme de transition, devant le même verbe mais qui renvoie à un nom féminin :

C4, Sophie, (2 ;2 ;22) :

- A151 oui c'est la baleine encore\  
S151 [e] {= F, elle} a peur baleine\  
A152 oui i(l) y a deux baleines\  
S152 [e] {= F, elle} a peur baleine\  
A153 hum  
S153 [e] {= F, elle} a peur baleine\ . [e] {= F, elle} a peur la baleine\  
A154 elle a peur la baleine/  
S154 ouais . [tese]/ {= qu'est-ce que c'est}

Dans cet échange, suite à une construction présentative de l'adulte (A151 : oui c'est la baleine encore), Sophie produit une construction simple avec « avoir peur », avec une forme de transition devant le verbe et une dislocation à droite du groupe nominal sujet où le nom est seul (S151 : [e] a peur baleine). L'adulte répond par une construction présentative, semblant indiquer une interprétation erronée de ce que l'enfant vient de dire (A152 : oui i(l) y a deux baleines\). L'enfant enchaine alors en répétant sa construction, sous la même forme (S152 : [e] a peur baleine). L'adulte ne répond que par « hum » (A153 : hum). Face à cela, Sophie produit de nouveau la même construction puis après une courte pause, modifie quelque peu sa construction : elle y ajoute l'article sous forme finale devant le nom disloqué (S153 : [e] a peur baleine\ . [e] a peur la baleine). L'adulte reformule alors à ce moment la production de l'enfant en reprenant exactement la même structure avec le clitique sujet approprié (A154 : elle a peur la baleine/). L'enfant qui jusque là produisait toujours la même construction confirme à l'adulte ce qu'il vient de dire avec « ouais » et passe à un autre élément de l'illustration (S154 : ouais . [tese]/).

Ces réactions de Sophie face au manque de reformulation de la part de l'adulte donnent une indication importante pour dire que, même si elle ne reprend pas directement et souvent ce que produit l'adulte, elle est attentive à ses reprises, et s'appuie sur ces dernières pour avancer dans son appropriation langagière. Il est donc important que l'adulte continue de proposer des reprises et des reformulations des tentatives de production de l'enfant, même s'il a l'impression que l'enfant ne réagit pas. C'est ce qu'il va faire dans la suite des corpus.

Jusqu'au corpus 4, l'adulte et l'enfant vont principalement échanger sur la description des images, sur la dénomination des personnages, et plus rarement sur les actions de ces

derniers. L'adulte ne va proposer que peu de narration des livres illustrés. Il commence à introduire cela dans le corpus 4 mais l'enfant ne participe pas, il acquiesce simplement ce que dit l'adulte. Cela peut s'expliquer par le fait que les textes des livres sont d'un niveau pour l'instant supérieur au niveau de développement langagier de l'enfant. Dans certains cas, l'enfant participe mais en revenant sur des dénominations et des questions sur des éléments de l'image. La plupart du temps, l'adulte propose à l'enfant des reformulations mettant l'accent à la fois sur les aspects syntaxiques, morphologiques et lexicaux, ou parfois uniquement sur les aspects morphologiques. Nous ne retrouvons dans ces corpus que peu de séquences de reprises immédiates de l'enfant et de l'adulte.

### **13.2.2. Corpus 5 et 6 : production de formes de transition devant les noms et les verbes et diversification des constructions simples chez l'enfant**

A partir du corpus 5, l'adulte commence à proposer à l'enfant de façon plus systématique des lectures des textes des livres. Les textes sont toutefois encore d'un niveau trop supérieur aux capacités langagières de l'enfant, principalement au niveau syntaxique. Sophie intervient alors très peu, même dans les cas où l'adulte lui laisse le temps de le faire. Néanmoins, lorsque l'adulte la sollicite avec des questions, ou lorsqu'il sort de la narration, Sophie répond soit par un élément isolé, soit par une tentative de construction simple. Elle sort à ce moment-là progressivement de la dénomination pour proposer plus de descriptions d'action. L'adulte reprend alors ce que l'enfant a produit et revient assez rapidement à la narration.

C5, Sophie, (2 ;3 ;7) :

- A19 non/ . qu'est-ce qu'il fait là Petit Ours Brun/ . il enlève son pyjama\ .. oh et là Petit Ours Brun qu'est-ce qu'il a mis/ . regarde à ses pieds il a mis quoi/ c'est quoi/ .. c'est quoi ça après les pieds/ . c'est quoi qu'on met après les pieds/ ..  
 S19 euh [e] {= F, /les, des/} chaussettes\  
 A20 les chaussettes oui  
 S20 met ses chaussettes\  
 A21 alors Petit Ours Brun a mis ses chaussettes/ . et il a mis sa chemise/ . il a mis son short/ . oh et là qu'est-ce qu'il fait Petit Ours Brun\  
 S21 [sasa] {= Petit Ours Brun} va met(tre) [e] {= F} [pop] {= /bottes, pantalon/}  
 A22 oui . il met son pantalon\ . mais i(l) y a quelque chose qui va pas\ . regarde\

Dans cette séquence, l'adulte propose la lecture du texte du livre à l'enfant, tout en posant régulièrement des questions pour décrire ce que fait le personnage sur l'illustration (A19, A21). Sophie, qui ne répond pas systématiquement, propose alors différents types de

réponses. En S19, elle répond par un groupe nominal constitué d'une forme de transition suivie d'un nom (S19 : euh [e] chaussettes). L'adulte semble alors cibler sa reprise sur les éléments morphologiques plus que sur la syntaxe en reformulant ce groupe nominal avec l'article approprié, sans proposer de construction syntaxique plus longue (A20 : les chaussettes oui). Sophie prend alors l'initiative de produire une construction simple composée d'un verbe suivi d'un déterminant possessif sous forme finale et du nom repris par l'adulte (S20 : met ses chaussettes). L'adulte reprend alors cette construction avec un groupe nominal sujet (A21 : alors Petit Ours Brun a mis ses chaussettes/ [...]), puis y juxtapose ensuite plusieurs constructions basées sur le même modèle et le même verbe, mais avec un clitique sujet (A21 : [...] et il a mis sa chemise/ . il a mis son short/ [...]). Cela peut fournir à l'enfant un exemple du fonctionnement anaphorique du clitique sujet « il ». Dans le même tour de parole, l'adulte interroge de nouveau l'enfant. Sophie reprend le même schéma que celui proposé par l'adulte en A21 avec le groupe nominal sujet, elle modifie la forme du verbe et produit une forme de transition devant le nom dont la forme n'est pas conventionnelle (S21 : [sasa] va met(tre) [e] [pop]). L'adulte (A22) reprend de nouveau avec un schéma clitique sujet + verbe + groupe nominal objet (A23 : oui . il met son pantalon [...]).

Si nous observons les différentes productions de l'enfant et de l'adulte, nous pouvons constater que cette construction simple proposée par l'enfant en S21 résulte d'une co-construction entre l'enfant et l'adulte entre S19 et A21. Cette séquence met en évidence que l'enfant fait des essais de constructions simples décrivant des actions de personnage, et produit simultanément des noms ou verbes seuls, des formes de transition et des formes finales devant les noms ou les verbes.

Dans un contexte hors narration, nous pouvons observer le même phénomène de tentative de description d'action. Nous pouvons observer comment Sophie s'appuie sur les verbalisations de l'adulte et met progressivement en place les différents éléments de la construction qu'elle tente de produire.

C5, Sophie, (2 ;3 ;7) :

- A4 les bottes oui/ . et sur la tête qu'est-ce qu'on met/  
S4 met un chapeau  
A5 on met un chapeau\  
S5 attends mais c'est- ça c'est chapeau regarde  
A6 hum  
S6 mais ça c'est chapeau  
A7 ah oui là aussi i(l) y a des chapeaux\  
S7 oh c'est [a] {= F, un} lion  
A8 c'est le lion oui  
S8 met chapeau\ lion  
A9 il a mis son chapeau\ .

Dans cet échange, nous percevons l'avancée de l'enfant des dénominations vers la description d'actions dans la mesure où la question posée par l'adulte en A4 (A4 : et sur la tête qu'est-ce qu'on met/) entraîne une réponse de l'enfant avec une construction simple décrivant une action (S4 : met un chapeau) avec un verbe seul et un article sous forme finale, alors que la réponse aurait pu consister uniquement en un groupe nominal. L'adulte reformule cette construction avec le clitique sujet nécessaire (A5 : on met un chapeau\).

En S5, Sophie dénomme un autre objet sur l'image à l'aide d'une construction présentative dans laquelle elle produit le présentatif sous forme finale mais pas d'article (S5 : attends mais c'est- ça c'est chapeau regarde). L'adulte (A6) ne reformule pas cette production et répond par « hum ». L'enfant (S6) répète la même construction, avec la même forme (S6 : mais ça c'est chapeau). L'adulte (A7) reprend ce que dit l'enfant en proposant une autre construction présentative, avec « il y a » au lieu de « c'est », et l'article nécessaire (A7 : ah oui là aussi i(l) y a des chapeaux\). L'enfant passe alors à la description d'un autre référent (S7 : oh c'est [a] lion). Nous retrouvons les mêmes modalités interactionnelles de la part de l'enfant que dans les corpus 3 et 4 face à un manque de reformulation.

Dans ce tour de parole (S7), l'enfant produit une construction présentative mais en ajoutant une forme de transition en lieu et place de l'article après le présentatif. L'adulte reprend cette construction en proposant l'article approprié (A8 : c'est le lion oui). Sophie poursuit avec une construction simple basée sur le modèle proposé par l'adulte en A5 mais en ajoutant une dislocation à droite du groupe nominal sujet, avec le nom qu'elle a introduit juste avant avec le présentatif (S8 : met chapeau\ lion). Elle produit alors un groupe verbal composé d'omission + verbe et un groupe nominal composé d'omission + nom alors qu'elle avait produit devant ce dernier une forme de transition dans la construction présentative (S7). Nous pouvons supposer ici une influence de la longueur et/ou de la difficulté de la construction syntaxique sur la production des articles et des clitiques sujets. En A9, l'adulte reformule la construction de l'enfant en proposant le clitique approprié devant le verbe mais

en supprimant la dislocation du groupe nominal sujet (A9 : il a mis son chapeau). La reformulation de l'adulte porte plus ainsi plus sur les aspects morphologiques que syntaxiques, d'autant que l'enfant a déjà produit le même tâtonnement sur le clitique en S4, avec la même construction.

La construction simple de l'enfant en S8 (S8 : met chapeau\ lion) semble découler d'une élaboration progressive des idées de l'enfant. Ainsi, concernant le référent « chapeau », l'enfant a commencé par une description de l'action pour enchaîner sur un présentatif. Pour le référent « lion », l'enfant commence d'abord par la construction présentative pour ensuite insérer le groupe nominal sujet dans la construction simple décrivant l'action.

Cet extrait illustre les différents types de productions de l'enfant pour les groupes nominaux et verbaux, avec production de nom ou verbe seul, forme de transition ou forme finale, parfois devant un même nom ou verbe dans deux énoncés successifs, comme pour « chapeau » en S4 : « met un chapeau » et en S5, S6 : « ça c'est chapeau », ou encore pour « lion » en S7 : « oh c'est [a] lion » et en S8 : « met chapeau\ lion ».

Ces séquences illustrent que les modalités interactionnelles de l'adulte ont évolué par rapport aux premiers corpus. Alors qu'il produisait en majorité des groupes nominaux et des constructions présentatives, l'adulte produit ici – hors lecture des textes des livres – de plus en plus de constructions simples, et des constructions de plus en plus longues ou parfois juxtaposées. C'est le cas notamment dans l'extrait suivant où l'adulte juxtapose à une construction présentative une construction simple.

C6, Sophie, (2 ;3 ;19) :

S47 c'est maman ours/  
A38 oui c'est maman ours/ elle prépare à manger\  
[...]  
S73 c'est [a] {= F, un} nounours\  
A64 oui c'est un nounours\ i(l)s jouent à la poupée\

Dans ces corpus, l'adulte introduit également des constructions complexes. Beaucoup sont contenues dans les textes des livres et sont alors assez peu adaptées à l'enfant dans la mesure où elles peuvent parfois dépasser ce que l'enfant est capable de comprendre. Néanmoins, une petite partie de ces constructions est produite hors narration, parfois en reformulation des constructions simples de l'enfant. Leur utilisation revêt alors un caractère plus approprié dans la situation d'échange.



C5, Sophie, (2 ;3 ;7) :

- A36 il a ses bottes et il a quoi/ il a une pelle/  
S36 hum
- A37 tu vois il a pris une pelle\ . pour planter  
S37 [l] {= F, il} a p(r)is [y] {= F, une} pelle/  
A38 oui il a pris une pelle pour planter les graines\  
S38 les [sowa] {= arrosoirs}
- A39 oui c'est les arrosoirs/ . Papa ours arrose les grosses salades  
S39 eh [e] {= F, le} lion
- A40 oui le lion\ .

Dans cette séquence, l'adulte propose une coordination de constructions simples (A36 : il a ses bottes et il a quoi/ il a une pelle/). Sophie répond uniquement par « hum », nous ne pouvons alors pas être certaines qu'elle ait compris ce que l'adulte a dit. En A37, l'adulte produit une construction simple correspondant à la deuxième construction coordonnée en A36, puis après une courte pause, il lui adjoint une construction complexe avec « pour » suivi de verbe à l'infinitif (A37 : tu vois il a pris une pelle\ . pour planter). L'enfant (S37) reprend la construction simple proposée par l'adulte avec une forme de transition en position du clitique sujet et en position de l'article devant le nom objet du verbe (S37 : [l] a p(r)is [y] pelle). Nous pouvons alors supposer que Sophie s'appuie ici directement sur la verbalisation de l'adulte pour produire cette construction. L'adulte reprend alors cette construction, toujours suivie de la complexité « pour + infinitif » mais avec une extension qui ajoute un objet à ce verbe (A38 : oui il a pris une pelle pour planter les graines\). Nous pouvons supposer que ces propositions de constructions complexes dépassent pour le moment les compétences de l'enfant qui parvient sans problème à reprendre la construction simple en S37 mais qui passe à un autre sujet en S38 suite à la deuxième production de construction complexe de l'adulte (S38 : les [sowa]).

En S38, l'enfant produit un groupe nominal avec un article sous forme finale et une suite de sons pouvant être interprétée comme « arrosoir ». L'adulte reformule alors à l'aide d'une construction présentative qu'il juxtapose, après une pause, à une construction simple (A39 : oui c'est les arrosoirs\ . papa ours arrose les grosse salades). Puis en S39, l'enfant propose de nouveau un groupe nominal mais cette fois-ci avec une forme de transition devant le nom (S39 : eh [e] lion). L'adulte, en A40, répond à l'enfant en reformulant le groupe nominal (A40 : oui le lion).

Ces différentes reprises de l'adulte montrent que la nature des reformulations qu'il propose à l'enfant dépend des propositions que fait ce dernier. Si l'enfant propose des groupes nominaux, l'adulte les reprend sous la même forme ou les insère dans une construction

présentative. Lorsque l'enfant tente une construction simple, l'adulte reformule cette même construction soit en proposant les éléments morphologiques manquants ou appropriés, soit en l'allongeant à l'aide d'expansions ou d'extensions, soit plus rarement en y ajoutant de la complexité.

Dans ces corpus, les modalités interactionnelles adoptées par l'adulte consistent à proposer à l'enfant des reformulations axées sur les aspects à la fois morphologiques et syntaxiques mais qui semble parfois plus ciblées sur les aspects morphologiques, lorsqu'il reprend exactement la même construction que l'enfant.

Dans le corpus 5, l'adulte ne sollicite que très peu l'enfant qui intervient peu. Cela peut s'expliquer par le fait que c'est dans ce corpus que l'adulte raconte pour la première fois les histoires à l'enfant. Dans le corpus 6, l'adulte reprend les mêmes histoires et l'enfant, qui les connaît alors, intervient plus sans sollicitation, soit pour décrire les illustrations, soit pour évoquer des choses de son quotidien en rapport avec l'histoire.

Dans ces deux corpus, Sophie produit beaucoup de groupes nominaux forme de transition et une majorité de groupes verbaux avec formes de transition. Mais les extraits étudiés illustrent leur production conjointe à des omissions et des formes finales, parfois devant un même nom, et présentent donc la nature des productions de l'enfant.

### **13.2.3. Corpus 7 à 12 : une majorité de formes de transition devant les noms et les verbes concomitante à l'allongement des constructions simples chez l'enfant**

#### **13.2.3.1. Production de formes de transition : augmentation devant les noms, stabilité devant les verbes au moment de l'allongement des énoncés chez l'enfant**

A partir du corpus 7, les narrations proposées par l'adulte sont plus adaptées que dans le corpus 5 ou le corpus 6. Ainsi, il propose à l'enfant des séquences plus courtes décrivant chacun des événements. L'enfant participe un peu plus, d'autant plus à partir du corpus 9.

Cela peut s'expliquer par le fait que la maîtrise du fonctionnement syntaxique chez l'enfant se rapproche progressivement du niveau syntaxique des textes lus par l'adulte mais également par le fait qu'après une période d'adaptation de ses narrations, l'adulte finit par trouver le fonctionnement qui convient à l'enfant. Sophie est une enfant qui ne reste pas

concentrée sur un même objet mais qui porte son attention successivement sur différents objets. L'adulte doit donc adapter ses narrations en fonction de cela s'il veut garder toute l'attention de l'enfant et répondre en même temps à ses différents essais de construction, comme nous pouvons le voir dans les séquences suivantes :

C7, Sophie, (2 ;4 ;6) :

- A51 et les bébés font aussi de grosses bêtises\ . han regarde lui qu'est-ce qu'i(l) fait/  
S53 i(l) déchi(r)er\  
A52 i(l) déchire le livre oui\  
S54 hum  
A53 et là qu'est-ce qu'elle fait la petite fille\  
S55 [e] {= F, elle} (r)enver(se)  
A54 elle renverse son verre\ . han c'est pas très bien hein\ . ah mais le plus souvent les bébés-

Dans cette séquence, l'adulte interrompt sa narration pour interroger l'enfant (A51 : et les bébés font aussi de grosses bêtises\ . han regarde lui qu'est-ce qu'i(l) fait/). L'enfant répond par une construction simple composée d'un clitique sujet sous forme finale et d'une forme verbale (S53 : i(l) déchi(r)er). L'adulte reformule cette construction avec une extension en ajoutant un groupe nominal objet du verbe, tout en ratifiant la production de l'enfant (A52 : i(l) déchire le livre oui\). Puis en A53, suite à un « hum » de l'enfant (S54), l'adulte change d'objet attentionnel et interroge de nouveau Sophie (A53 : et là qu'est-ce qu'elle fait la petite fille\). Elle répond par le même type de construction qu'en S53, avec une forme de transition en position du clitique sujet suivie d'une forme verbale (S5 : [e] (r)enver(se)). En A54, l'adulte propose le même type de reprise qu'en A52, avec clitique sujet + verbe + groupe nominal objet (A54 : elle renverse son verre [...]). Dès ce tour de parole, après un commentaire et une pause, l'adulte reprend la narration de l'histoire.

Cette séquence montre comment l'adulte entraîne l'enfant à rester concentrée sur l'histoire, en la sollicitant et en attirant successivement son attention sur différents détails de l'illustration. En outre, elle illustre les tâtonnements de l'enfant sur la forme de l'élément à utiliser devant le verbe, entre forme de transition et forme finale.

Dans les corpus 7 à 12, Sophie produit toujours une majorité de formes de transition devant les verbes, mais également à partir de C7 devant les noms. Parallèlement, elle produit de plus en plus de constructions simples, qui s'allongent d'un corpus à l'autre. Sophie s'appuie toutefois encore souvent sur les verbalisations de l'adulte, comme nous pouvons le voir dans les extraits ci-dessous des corpus 7, 9 et 10.

C7, Sophie, (2 ;4 ;6) :

- A62 et là elle a mis quoi/  
S65 ah euh [buSi] {= radis ?}  
A63 les radis/  
S66 [e] {= F, les} (r)adis\  
A64 et elle a mis le gâteau\  
S67 [e] {= F, elle} mis [a] {= F, /le, un/} gâteau\ \*

Après une première réponse de l'enfant à sa question par une suite de sons renvoyant à un élément isolé (S65 : ah euh [buSi]), l'adulte reformule cette unité à l'aide d'un groupe nominal (A63 : les radis). Sa reprise semble ainsi porter sur les aspects morphologiques et lexicaux. L'enfant parvient ensuite à reprendre cette production avec une forme de transition en position de l'article et un nom se rapprochant plus de la forme conventionnelle (S66 : [e] (r)adis\).

L'adulte produit ensuite la construction simple qu'il attendait en réponse à sa question de départ composée d'un clitique sujet, d'une forme verbale et d'un groupe nominal objet (A64 : et elle a mis le gâteau\). L'enfant reprend alors la même construction (S67 : [e] mis [a] gâteau\), avec des formes de transition en position du clitique sujet et de l'article devant le nom objet. La production de cette construction simple semble directement liée à la production de l'adulte.

C9, Sophie, (2 ;5 ;0) :

- A164 t(u) as glissé > dans la neige toi/  
S165 ouais\ ça glisse  
A165 oui ça glisse\ moi aussi j'ai glissé\  
S166 moi s- moi aussi [ve] {= F, j'ai} glissé\  
A166 toi aussi tu as glissé\  
S167 ouais .

Dans cet échange, l'adulte interroge l'enfant à l'aide d'une construction simple composée d'un clitique sujet + verbe + groupe prépositionnel locatif (A164 : t(u) as glissé dans la neige toi/). L'enfant répond par l'affirmative à l'adulte et enchaîne avec une construction que l'on pourrait considérer comme figée, S165 : « ça glisse ». L'adulte reprend cette construction et la juxtapose avec une réponse impliquant l'utilisation d'un clitique sujet personnel dans une construction simple clitique sujet + verbe (A165 : oui ça glisse\ moi aussi j'ai glissé\). En S166, l'enfant reprend exactement la même construction que l'adulte et produit une forme semblant amalgamer le clitique sujet et l'auxiliaire (S166 : moi s- moi aussi [ve] glissé\). L'adulte reformule alors cette proposition en A166 : « toi aussi tu as glissé ».

C10, Sophie, (2 ;5 ;16) :

- A94 et qu'est-ce que tu m'as dit tout à l'heure sur ton front\ tu me racontais\ . qu'est-ce que tu as fait là\  
S94 [e]- [e] {= F, la} barrière\  
A95 avec la barrière\  
S95 ouais  
A96 tu t'es cognée dans la barrière/  
S96 ouais\ . [ve] {= F, j'ai} [a] {= F, suis} cognée [a] {= F, /la, dans la} barrière\  
A97 hum tu t'es cognée dans la barrière\  
S97 ouais\

Enfin dans cette séquence, l'adulte interroge l'enfant sur un évènement qu'il lui a rapporté précédemment et dont il sollicite de nouveau la narration (A94 : et qu'est-ce que tu m'as dit tout à l'heure sur ton front\ tu me racontais\ . qu'est-ce que tu as fait là). L'enfant répond par un groupe nominal constitué d'une forme de transition et d'un nom (S94 : [e]- [e] barrière). En A95, l'adulte propose une reformulation de ce groupe, sans en élargir le contexte syntaxique (A95 : avec la barrière). Puis, suite à une confirmation de l'enfant (S95 : ouais), il produit une construction simple contenant ce groupe nominal (A96 : tu t'es cognée dans la barrière). L'enfant acquiesce cette proposition et la reprend (S96 : ouais\ . [ve] [a] cognée [a] barrière). Dans cette construction, Sophie produit, comme en C9, une forme semblant amalgamer le clitique sujet et l'auxiliaire, mais également un seul élément devant le nom « barrière », pouvant alors renvoyer à la préposition ou à l'article. Nous pouvons alors noter que la forme de transition produite devant le nom « barrière » est différente de celle de S94, et nous pouvons alors supposer un effet de la verbalisation de l'adulte. L'adulte reformule alors la construction telle qu'il l'a proposée précédemment (A97 : hum tu t'es cognée dans la barrière).

Une des modalités interactives repérée chez l'adulte dans ces corpus consiste en l'allongement des constructions de l'enfant, comme nous l'avons vu dans les échanges présentés ci-dessus. L'adulte propose également des reprises où il juxtapose ou coordonne les constructions de l'enfant avec d'autres constructions. Nous repérons alors à partir du corpus 9, un développement des constructions juxtaposées chez Sophie.

C9, Sophie, (2 ;5 ;0) :

- S97 [e] {= /est, F, elle est/} tombée/  
A97 oui elle est tombée\ elle a pas réussi à attraper l'étoile\  
S98 [e] {= F, elle} (r)éussit/ [e] {= /est, F, elle est/} tombée/  
A98 oui elle est tombée\ les étoiles elles sont tout là-haut dans le ciel\

En S97, l'enfant propose une construction simple composée d'une forme de transition, pouvant correspondre soit à l'auxiliaire « être » à la troisième personne du singulier, soit à un

amalgame « elle + est », suivie d'une forme verbale (S97 : [e] tombée). L'adulte propose alors à l'enfant une reprise de cette construction, juxtaposée avec une construction complexe « à + verbe à l'infinitif » (A97 : oui elle est tombée\ elle a pas réussi à attraper l'étoile\). Sophie tente de reprendre les deux constructions de l'adulte mais dans l'ordre inverse, où la deuxième correspond à sa première tentative de S97 (S98 : [e] (r)éussit/ [e] tombée/). L'adulte reformule uniquement la deuxième construction, qu'il juxtapose cette fois-ci avec une construction simple (A98 : oui elle est tombée\ les étoiles elles sont tout là-haut dans le ciel\).

### 13.2.3.2. Production de constructions complexes chez l'adulte : impact sur la structuration des énoncés de l'enfant et sur la production de formes de transition devant les noms et les verbes

Alors que Sophie commence à produire des constructions syntaxiques simples plus longues, juxtaposées ou coordonnées, l'adulte produit de plus en plus de constructions complexes hors narration, particulièrement pour reformuler des constructions simples de l'enfant. Dans plusieurs des productions de Sophie, on repère une amorce du développement de la complexité syntaxique, sans pour autant qu'elle ne produise de telles constructions – qui n'apparaissent réellement que dans le corpus 13.

C7, Sophie, (2 ;4 ;6) :

- A45 et ensuite les bébés veulent tout faire tout seul\ . qu'est-ce qu'i(l) veut faire tout seul lui/  
 S47 euh [ja] {= F, il a ?} mangé\  
 A46 i(l) veut manger tout seul\ . et lui/  
 S48 euh [ja] {= F, il} [s2] {= /veut, se/} met(tre) [e] {= F, les} [sabEt] {= chaussettes}  
 A47 i(l) veut met(tre) ses chaussettes\ tout seul\  
 S49 hum . [e] {= /veut, F, il/} met(tre) [e] {= F, les} chaussettes [de]- [sos91]/ {= tout seul}  
 A48 oui . i(l) veut met(tre) ses chaussettes tout seul\  
 S50 moi [se] {= F, j'ai} [e] {= F, des} chaussettes hein/  
 A49 toi aussi t(u) as des chaussettes/

Dans cet échange, l'adulte produit une construction complexe avec « vouloir » suivi de verbe à l'infinitif et pose ensuite une question qui reprend cette construction (A45 : et ensuite les bébés veulent tout faire tout seul\ . qu'est-ce qu'i(l) veut faire tout seul lui/). L'enfant répond à l'adulte avec une construction composée d'une forme de transition et d'une forme verbale (S47 : euh [ja] mangé).

L'adulte (A46) reformule la production de l'enfant avec la construction complexe attendue pour la réponse à sa question de A45. Il propose ainsi une nouvelle fois ce modèle

syntaxique à l'enfant, tout en le sollicitant de nouveau (A46 : i(l) veut manger tout seul\ . et lui/). En S48, l'enfant semble répondre à l'adulte en s'appuyant sur le schéma de sa construction syntaxique. Sa construction peut être rapprochée du modèle clitique sujet + « vouloir » + verbe à l'infinitif (S48 : euh [ja] [s2] met(tre) [e] [sabEt]). Comme en S47, Sophie utilise la forme de transition [ja] en position du clitique sujet. Cette fois-ci, elle produit en plus une syllabe [s2] avant la forme verbale suivante, pouvant correspondre à « vouloir » ou à une forme de pronom réfléchi. Elle allonge en outre sa construction avec un groupe nominal objet composé d'une forme de transition et d'une suite de sons interprétable comme « chaussette ».

L'adulte, en A47, reformule exactement la même construction que l'enfant et y ajoute une extension en position finale (A47 : i(l) veut met(tre) ses chaussettes\ tout seul/). Suite à cela, l'enfant répète ce que l'adulte vient de dire et par conséquent, ce que lui-même avait produit juste avant, mais avec l'extension proposée par l'adulte (S49 : hum . [e] met(tre) [e] chaussettes [de]- [sos9l]/). Dans cette construction, nous pouvons noter que la forme de transition utilisée en position de clitique sujet a changé, passant de [ja] à [e]. Ce changement illustre l'instabilité de cette forme et surtout le tâtonnement de l'enfant sur cet élément morphologique. En outre, « chaussette », prononcé [sabEt] en S48, est prononcé de façon conventionnelle, ce qui pourrait expliquer qu'il reste précédé d'une forme de transition puisque l'enfant semble s'être concentré ici sur le lexique. Cette forme de transition pourrait également être liée au fait que l'enfant est en train de tâtonner sur la première forme de transition de sa construction, comme dans sa proposition de S50 : « moi [se] [e] chaussettes hein/ ».

Les formes de transition en position de clitiques sujets dans cette séquence semblent traduire un réel tâtonnement morphologique, qui ne semble pas lié à des aspects syntaxiques. Nous pouvons simplement dire que ces différentes formes se trouvent dans des constructions syntaxiques assez longues produites par l'enfant. Dans tous les cas, des constructions plus longues ou plus complexes offrent à l'enfant d'autant plus d'occasions de produire des articles et des clitiques sujets puisqu'elles sont susceptibles d'en contenir un plus grand nombre que des constructions courtes.

L'amorce de construction complexe que nous pouvons repérer dans les productions de l'enfant en S48 et S49 se retrouve plus loin dans le corpus 7, où Sophie parvient finalement à produire, après un premier essai, une construction avec « vouloir » suivi de verbe à l'infinitif.

C7, Sophie, (2 ;4 ;6) :

- A137 qu'est-ce qu'i(l) s(e) passe là\ . qu'est-ce qu'elle veut faire Nina\  
S140 Nina . [2] {= veut} jouer  
A138 elle veut aller jouer dehors\ alors-  
S141 [e] {= F, elle} veut jouer dehors/  
A139 oui elle veut jouer dehors\ qu'est-ce qu'elle fait alors/

Dans cet échange, qui a lieu dans le même corpus que le précédent, l'adulte sollicite de nouveau l'enfant avec la construction « vouloir » suivi de verbe à l'infinitif (A137 : [...]) qu'est-ce qu'elle veut faire Nina). L'enfant répond avec une construction plus conforme à ce qui est attendu que dans ses productions précédentes (S48, S49). L'élément devant le verbe « jouer » est ainsi assez proche de la forme à la troisième personne du verbe « vouloir » (S140 : Nina . [2] jouer). L'adulte reformule cette construction en la complexifiant davantage, c'est-à-dire, en combinant deux verbes à l'infinitif (A138 : elle veut aller jouer dehors\ alors-). L'enfant reprend cette construction, mais avec une seule complexité, celle proposée au départ (S141 : [e] veut jouer dehors), dans laquelle « vouloir » apparaît sous sa forme conventionnelle et est précédé d'une forme de transition. Cette progression dans la production du clitique sujet et de la construction syntaxique semble directement liée à la verbalisation de l'adulte. L'adulte répète alors exactement la construction produite par l'enfant avec le clitique sujet approprié (A139 : oui elle veut jouer dehors\ [...]). La reformulation de l'adulte porte ici à la fois sur l'aspect syntaxique, qui ratifie la construction de l'enfant, et morphologique avec la production du clitique approprié.

Enfin, dans le corpus 9, nous repérons des essais d'autres constructions complexes, notamment avec le relatif « qui » dans des extractions.

C9, Sophie, (2 ;5 ;0) :

- S202 oh [tese] {= qu'est-ce que c'est} là\  
A202 là c'est la raie\  
S203 c'est [a] {= F, la} raie/  
A203 c'est monsieur raie qui vient voir\  
S204 ouais . c'est monsieur raie [a] {= qui ?} vient voir/  
A204 oui c'est monsieur raie qui vient voir\

En S202, Sophie interroge l'adulte sur un personnage présent sur l'illustration du livre et l'adulte lui répond à l'aide d'une construction présentative (A202 : là c'est la raie). Sophie répète cette construction en produisant toutefois une forme de transition en position d'article (S203 : c'est [a] raie). L'adulte enchaîne par une construction complexe avec le relatif « qui » (A203 : c'est monsieur raie qui vient voir). Nous pouvons noter que dans cette reprise l'adulte ne propose pas l'article correspondant à la forme de transition produite par l'enfant devant le



nom dans la mesure où il utilise une autre façon de désigner le personnage, dans laquelle l'article n'est pas nécessaire. Sophie répète alors ce que l'adulte vient de dire, tout en produisant un son vocalique en lieu et place du relatif « qui » (S204 : ouais . c'est monsieur raie [a] vient voir). L'adulte répète alors la même construction complexe (A204 : oui c'est monsieur raie qui vient voir). Ce type de construction avec extraction à l'aide du relatif « qui » va être amorcée dans le langage de l'enfant notamment par des constructions en « c'est X il/elle + verbe », reformulée par l'adulte avec le relatif « qui », comme dans le corpus 11 :

C11, Sophie, (2 ;6 ;1) :

S167 c'est papa i(l) met [de] {= F, de} [a] {= F, la} pommade\  
 A169 c'est papa qui t'as mis de la pommade\  
 \

Dans ces corpus, l'interaction proposée par l'adulte semble répondre aux tâtonnements syntaxiques, morphologiques et lexicaux de l'enfant, bien que les reformulations semblent parfois plus orientées vers les tâtonnements morphologiques, comme dans cet extrait du corpus 8 :

C8, Sophie, (2 ;4 ;17) :

S121 c'est Babar\  
 A120 c'est Babar oui  
 S122 [e] {= /est, F, il est/} dans cirque Ba- Babar\  
 A121 c'est Babar au cirque\  
 S123 ouais . [e] {= F, c'est} Baba(r) [pe] {= F} ci(r)que\  
 A122 oui Babar au cirque\  
 S124 [e] {= F, c'est} Babar au cirque\  
 [...]  
 S137 [a] {= F, il y en a} deux [e] {= F, des} ci(r)ques/  
 A136 hum . i(l) y en a deux des cirques\  
 S138 i(l) y a deux [e] {= F, des} ci(r)ques\  
 A137 ouais\  
 \

Dans la première séquence, Sophie propose une construction présentative (S121 : c'est Babar). L'adulte ratifie cette construction en la répétant exactement (A120 : c'est Babar oui). Sophie tente alors de produire une construction simple pour décrire la situation du personnage (S122 : [e] dans cirque Ba- Babar). Elle produit une forme de transition pouvant correspondre soit au clitique amalgamé au verbe « être », soit au verbe « être » à la troisième personne du singulier, puis omet l'article devant le nom « cirque ». L'adulte reprend alors la verbalisation de l'enfant en donnant le titre du livre à l'aide d'une construction présentative, qui correspond au contenu de ce que l'enfant tente de dire (A121 : c'est Babar au cirque). Avec cette

production, l'adulte offre à l'enfant un modèle de cotexte possible pour le nom « cirque », précédé de l'article contracté « au ». L'enfant tente alors de reprendre cette construction (S123 : ouais [e] Babar [pe] ci(r)que). Nous pouvons constater que le présentatif produit précédemment sous forme finale est ici remplacé par une forme de transition. L'enfant a toutefois ajouté une forme de transition devant le nom « cirque ». Cette apparition d'une forme devant « cirque » pourrait expliquer la forme du présentatif. Face à ce tâtonnement sur deux éléments morphologiques, l'adulte reformule la deuxième partie de la construction, c'est-à-dire sans le présentatif (A122 : oui Babar au cirque) et offre alors de nouveau à l'enfant le modèle de l'article « au » devant « cirque ». L'enfant reprend cette proposition en produisant de nouveau une forme de transition à la place du présentatif mais il semble que la proposition de l'adulte ait eu pour effet la production sous forme finale de « au » (S124 : [e] Babar au cirque), cette forme découle d'une imitation immédiate et n'est probablement pas stabilisée.

Si nous comparons les productions de Sophie en S121 et S124, nous constatons qu'en S121, dans une construction présentative courte, le présentatif apparaît sous forme finale ; puis, en S124, dans une construction présentative plus longue, il apparaît sous forme de transition alors que l'article dans le groupe nominal qui suit apparaît lui sous forme finale. Nous pouvons alors envisager dans cet échange une incidence d'une part entre les tâtonnements morphologiques devant les noms et devant les verbes et d'autre part entre les tâtonnements morphologiques et syntaxiques. Dans le même temps, cette séquence illustre la façon dont l'enfant progresse dans ses productions en s'appuyant sur les verbalisations de l'adulte.

Dans la deuxième séquence, Sophie produit des formes de transition en position du présentatif et de l'article dans le groupe nominal dans les constructions présentatives (S137 : [a] deux [e] ci(r)ques/). L'adulte reformule alors la même construction syntaxique avec les éléments appropriés (A136 : hum i(l) y en a deux des cirques). Suite à cette proposition, l'enfant répète la même construction mais parvient à produire le présentatif sous forme finale (S138 : i(l) y a deux [e] ci(r)ques). La forme de transition devant le nom « cirque » reste la même. Cela va alors dans le sens de l'hypothèse posée ci-dessus sur l'inter-influence entre les différents tâtonnements.

Dans ces corpus 7 à 12, les compétences syntaxiques et morphologiques de l'enfant se développent progressivement. Elle produit un plus grand nombre de constructions simples, et

de plus en plus longues, mais également de plus en plus de formes de transition et de formes finales devant les noms et les verbes, tout en s'appuyant encore de façon importante sur les verbalisations de l'adulte. L'adulte lui propose des allongements de ses constructions mais introduit également de plus en plus de constructions complexes, en plus de celles proposées dans les textes des livres. Sophie entre alors tout doucement dans la complexité syntaxique. Jusqu'à ce que l'enfant entre dans la complexité, les modalités interactionnelles repérées chez l'adulte restent les mêmes que dans les corpus 5 et 6, à la différence qu'il propose plus souvent des constructions simples et des constructions complexes hors narration. La distribution des constructions proposées par l'adulte évolue mais leur diversité reste la même, à savoir :

- expansion des groupes nominaux :

C11, Sophie, (2 ;6 ;1) :  
 S144 oui [a] {= F, la} cape\  
 A146 oui . la cape rouge\  
 S145 oui [a] {= F, la} cape rouge

- allongement des constructions présentatives :

C11, Sophie, (2 ;6 ;1) :  
 S38 oui [le] {= F, il y a} un mouton\  
 A40 et oui i(l) y a un mouton dans le bateau\  
 S100 [e] {= F, il} joue\  
 A102 i(l) joue avec un cerf-volant\  
 S164 [e] {= F, elle} est tombée\  
 A166 elle est tombée\ et elle se cogne contre la table\  
 S71 [e] {= F, elle} pe(r)du son [bato] {= chapeau}

- allongement des constructions simples :

C11, Sophie, (2 ;6 ;1) :  
 A101 oh avec quoi i(l) joue là le petit nounours/  
 S100 [e] {= F, il} joue\  
 A102 i(l) joue avec un cerf-volant\  
 S164 [e] {= F, elle} est tombée\  
 A166 elle est tombée\ et elle se cogne contre la table\  
 S71 [e] {= F, elle} pe(r)du son [bato] {= chapeau}

- juxtaposition de constructions simples :

C11, Sophie, (2 ;6 ;1) :  
 S164 [e] {= F, elle} est tombée\  
 A166 elle est tombée\ et elle se cogne contre la table\  
 S71 [e] {= F, elle} pe(r)du son [bato] {= chapeau}

- complexification des constructions simples :

C11, Sophie, (2 ;6 ;1) :  
 S71 [e] {= F, elle} pe(r)du son [bato] {= chapeau}  
 A73 oh bah oui elle a perdu son chapeau parce que le vent souffle très très fort\ et il emporte le chapeau de la poupée\  
 S71 [e] {= F, elle} pe(r)du son [bato] {= chapeau}

Outre le fait de présenter à l'enfant les articles et clitiques sujets appropriés, les productions de l'adulte se situent ainsi dans un certain nombre de cas à un niveau syntaxique juste supérieur et présentent alors à l'enfant d'autres contextes syntaxiques de production de ces éléments.

### **13.2.4. Corpus 13 à 18 : entrée dans la complexité syntaxique et développement des formes finales chez l'enfant : diversification des modalités interactionnelles chez l'adulte**

Les graphiques d'évolution de la production des articles et des clitiques sujets dans le langage de Sophie montrent que les corpus 13 à 18 constituent les derniers moments où les formes de transition dominent les formes finales, devant les noms mais également devant les verbes. Alors que quelques amorces de constructions complexes se retrouvent dans les corpus 7 à 12, à partir du corpus 13, Sophie va progressivement produire de plus en plus de constructions complexes.

#### **13.2.4.1. Focalisation de l'adulte sur les essais de constructions syntaxiques**

L'adulte, qui propose toujours la même diversité de reprises en fonction des productions de l'enfant, va continuer de produire plus de constructions complexes, hors narration, et plus souvent en réponse aux essais de l'enfant, comme l'illustrent les trois extraits ci-dessous.

C13, Sophie, (2 ;6 ;27) :

- A20 i(l)s font des bêtises les chiens oui\ . i(l)s courent partout dans la cuisine et i(l)s font tout tomber\  
S22 bah i(l)s (re)tournent au lit\ i(l)s (re)tournent au lit\  
A21 i(l)s sont tout sales oui\ i(l)s sont tout sales\  
S23 i(l)s (re)tournent- (v)oilà\  
A22 et i(l)s retournent se coucher\

Dans cette séquence, après que l'adulte ait produit des constructions juxtaposées, Sophie répète successivement deux constructions simples identiques composées de clitique sujet + verbe + groupe nominal complément (S22 : bah i(l)s (re)tournent au lit\ i(l)s (re)tournent au lit). Les deux verbes et les deux noms sont précédés de formes finales, ce qui illustre une avancée importante dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets par l'enfant. L'adulte répond sur le même modèle mais avec un contenu différent, correspondant certainement à la réponse qu'il attendait de l'enfant (A21 : i(l)s sont tout sales oui\ i(l)s sont tout sales\). Sophie produit alors de nouveau la même forme finale, suivie de la même forme verbale puis elle s'interrompt et termine par « voilà » (S23 : i(l)s (re)tournent- voilà\). Il est alors possible qu'elle ait tenté de produire une construction différente de la première qu'elle a proposée puis après une hésitation, ait abandonné. L'adulte insère ce début de construction

dans une construction complexe correspondant au contenu de la production précédente de l'enfant (S22), A22 : « et i(l)s retournent se coucher ».

C13 ; Sophie, (2 ;6 ;27) :

A44 oh là il fait le fou\ . oh et regarde là qu'est-ce qu'i(l) se passe/ . regarde qu'est-ce qu'i(l) s'est passé/

S46 (v)e(r)sé [so] {= F, son} [vEt] {= verre}

A45 oui i(l) y a Léo- i(l) y a Popi qui a renversé son verre alors Léo il le gronde\ . oh et là Léo il fait une bonne soupe avec de la terre et des cailloux\ oh\ .

Dans cet échange, l'adulte interroge l'enfant sur un évènement (A44 : [...] regarde qu'est-ce qu'i(l) s'est passé). Ce dernier répond à l'aide d'une construction simple composée de verbe + objet (S46 : (v)e(r)sé [so] [vEt]) dans laquelle aucun élément n'apparaît sous une forme conventionnelle. L'adulte reformule alors cette production dans une construction complexe composée d'une extraction avec un présentatif et le relatif « qui », qu'il poursuit avec l'expression de la conséquence avec « alors » (A45 : [...] i(l) y a Popi qui a renversé son verre alors Léo il le gronde [...]).

C17, Sophie, (2 ;8 ;22) :

A156 i(l) se roule sur le dos pour essayer d'enlever la feuille\ . oh oh bah zut alors\ qu'est-ce qu'i(l) s'est passé\

S156 [I] {= F, il} a deux feuilles [alaete] {= ?}

A157 oui i(l) y a deux feuilles qui se sont accrochées sur son dos\

S157 [I] {= F, il} a essayé [apape] {= attraper} hein\

A158 hum bah oui il a essayé d(e) les attraper\ . oh j'ai une idée pour m'en débarrasser\ qu'est-ce qu'il va faire Nestor\

Dans cette séquence du corpus 17, l'enfant répond à une question de l'adulte par une construction simple composée d'une forme de transition en position de clitique sujet, d'un verbe et d'un complément (S156 : [I] a deux feuilles [alaete]). L'adulte propose alors une reformulation de cette dernière avec un présentatif et une extension à l'aide d'un relatif « qui » qui rend cette construction complexe (A157 : oui i(l) y a deux feuilles qui se sont accrochées sur son dos). L'enfant continue ensuite la narration des évènements en proposant une construction avec un enchaînement d'un verbe et d'un verbe à l'infinitif où le verbe est précédé de la même forme de transition qu'en S156 (S157 : [I] a essayé [apapae] hein). L'adulte reprend la construction de l'enfant, sans ajouter de complexité syntaxique supplémentaire (A158 : bah oui il a essayé d(e) les attraper). Il confirme ainsi à l'enfant la construction de son énoncé et lui apporte le clitique sujet approprié. Après un temps de pause, il poursuit la narration.



C13, Sophie, (2 ;6 ;27) :

- A107 bah oui puisque Gaby ne dit rien du tout\ ses yeux sont fermés et i(l) ronfle un petit peu\ . alors Alexandre s'est assis dans son lit\ et il a un peu peur\ pourquoi il a peur Alexandre\  
S109 pa(r)ce que là c'est [a] {= F, la} nuit\  
A108 pa(r)ce que c'est la nuit oui\ . il fait noir\  
S110 oui  
A109 mais heureusement lapin ne dort pas\ alors Alexandre parle à lapin\ pa(r)ce que lapin il a pas peur du noir\  
S111 non  
A110 bah non  
S112 c'est Alexandre qui a peur [2] {= F, du} noir\  
A111 oui c'est Alexandre qui a peur du noir\

Dans cette séquence, l'adulte commence par une lecture du texte du livre et s'interrompt pour interroger l'enfant à l'aide de l'interrogatif « pourquoi » (A107 : [...] pourquoi il a peur Alexandre). Sophie introduit alors sa réponse par « parce que » (S109 : pa(r)ce que là c'est [a] nuit\). Cette utilisation de « parce que », qui est ici appropriée, ne signifie pas que l'enfant maîtrise le fonctionnement de cette complexité dans la mesure où nous avons pu constater dans ce même corpus 13 que l'enfant tâtonnait sur son utilisation. L'enfant produit alors un présentatif sous forme finale et une forme de transition devant le nom.

En A108, l'adulte reprend cette réponse avec la même construction syntaxique incomplète mais contenant l'article adéquat, et il l'allonge en y juxtaposant une construction simple (A108 : pa(r)ce que c'est la nuit oui \ . il fait noir). Ensuite, l'adulte poursuit la narration, avec un énoncé qui contient deux constructions complexes (A109 : mais heureusement lapin ne dort pas\ alors Alexandre parle à lapin\ pa(r)ce que lapin il a pas peur du noir\).

Puis en S112, l'enfant initie la production d'une construction complexe en extraction avec un présentatif sous forme finale « c'est » et le relatif « qui », et de nouveau une forme de transition devant le nom (S112 : c'est Alexandre qui a peur [2] noir). L'adulte reprend exactement cette construction, et apporte alors à l'enfant une confirmation de la structure qu'il vient d'utiliser (A111 : oui c'est Alexandre qui a peur du noir).

Les reprises proposées par l'adulte en A108 et A111 offrent à l'enfant des ratifications des constructions syntaxiques utilisées. Il est possible que ce type de modalité interactionnelle apparaisse chez l'adulte dans le cas présent parce que l'enfant produit des constructions syntaxiques plus élaborées que la plupart de celles qu'il produit, et que ces dernières contiennent des formes de transition devant les noms.

Les différentes reformulations en constructions complexes de l'adulte dépassent parfois de façon trop importante les capacités de l'enfant, notamment quand il en propose plusieurs à la suite. Face à cela, soit Sophie ne répond que par « oui » ou « hum », soit elle essaie de reprendre le raisonnement de l'adulte, comme dans cette séquence du corpus 13 :

C13, Sophie, (2 ;6 ;27) :

A15 et pourquoi il est tout blanc tu te souviens/

S17 pa(r)ce que i(l)- i(l) pleut\

A16 pa(r)ce qu'il a fait tomber sur lui plein de farine\

S18 oui

A17 alors il est tout blanc\

S19 [dOs] {= ?} [IEs] {= ?} [tisane] {= ?} alors i(l) y a [a] {= F, un} petit chien blanc\

Dans cet échange, l'adulte interroge l'enfant sur les raisons d'un évènement, le fait que le chien représenté dans le livre soit blanc (A15 : et pourquoi il est tout blanc tu te souviens/). L'enfant commence sa réponse par « parce que » mais ne fournit pas la bonne explication (S17 : pa(r)ce que i(l)- i(l) pleut). Nous pouvons noter la présence d'une forme finale devant le verbe ; l'amorce qu'elle présente peut traduire un tâtonnement soit sur cette dernière, soit sur le contenu qui va suivre. L'adulte lui propose alors la réponse appropriée en reprenant la construction avec « parce que » mais en la combinant avec une autre complexité, à savoir un verbe suivi d'un verbe à l'infinitif (A16 : pa(r)ce qu'il a fait tomber sur lui plein de farine). Face à cette réponse complexe et assez longue, Sophie acquiesce simplement (S18 : oui). Nous ne pouvons pas savoir si elle a réellement compris la verbalisation de l'adulte. Ce dernier poursuit son explication en exprimant la conséquence – qui reprend la question initiale – à l'aide de « alors » (A17 : alors il est tout blanc). Sophie tente alors de reprendre le raisonnement proposé par l'adulte à l'aide de ces différentes constructions complexes (S19 : [dOs] [IEs] [tisane] alors i(l) y a [a] petit chien blanc). Elle commence par produire des suites de sons difficilement interprétables mais enchaîne avec « alors » suivi d'une construction présentative appropriée, avec un présentatif sous forme finale mais une forme de transition dans la position de l'article. La première partie de l'énoncé illustre la difficulté pour l'enfant à verbaliser ce raisonnement qui nécessite la production de plusieurs constructions complexes, et un enchaînement de plusieurs idées.



### 13.2.4.2. Focalisation de l'adulte sur la production de groupes nominaux et verbaux avec omission ou forme de transition

En parallèle à ces constructions complexes, l'adulte continue de proposer des reprises du même type que celle rencontrées dans les corpus précédents, portant toujours sur les aspects morphologiques et/ou syntaxiques. Nous avons vus ci-dessus que ces reprises pouvaient entraîner chez l'enfant des essais de constructions syntaxiques, mais elles entraînent également une progression dans la production d'articles et de clitiques sujets, comme dans les cinq extraits ci-dessous.

C13, Sophie, (2 ;6 ;27) :

- A5 tu me racontes l'histoire-là/  
S5 oui . petit chien blanc [i] {= F, il} est pas là\  
A6 il est pas là le petit chien blanc\  
S6 attention\ . et là/  
A7 et là qu'est-ce qu'i(l) s(e) passe/  
S7 qu'est-ce qu'i(l) s(e) passe/ [a] {= F, un} petit chien blanc\  
A8 le petit chien/

Dans cet échange, Sophie initie la production d'une construction simple avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet (S5 : oui . petit chien blanc [i] est pas là). L'article nécessaire devant le nom n'est pas produit, et une forme de transition apparaît en position du clitique sujet. Cette forme de transition peut être rapprochée d'une forme finale utilisée dans un cotexte non adéquat, en l'occurrence la forme [i] du clitique sujet de troisième personne masculin devant une voyelle. Cette utilisation de formes finales dans des cotextes non adéquats illustre l'avancée de l'enfant dans l'appropriation des clitiques sujets. En A6, l'adulte reprend la même construction simple mais change la place de la dislocation qui passe à droite. Il propose les formes appropriées pour le clitique sujet et l'article (A6 : il est pas là le petit chien blanc). Deux tours de parole après, l'enfant reprend le même groupe nominal et produit alors devant le nom une forme de transition (S7 : [...] [a] petit chien blanc\). L'adulte répète cette production avec l'article adéquat (A8 : le petit chien). Sa reprise semble porter alors directement sur la production d'une forme de transition dans le groupe nominal, et moins sur la construction syntaxique où il pourrait apparaître.

C15, Sophie, (2 ;7 ;25) :

- S88 [dade] {= F, le} chat\  
A93 oui c'est Léonard joue avec son chat\ . Léonard a envie d'être un peu méchant\ alors qu'est-ce qu'il va faire Léonard\  
S89 euh [I] {= F, il} a griffé\  
A94 regarde le chat i(l) fait dodo et qu'est-ce qu'i(l) fait Léonard/  
S90 [e] {= F, il} griffe là\  
A95 ah là i(l) le griffe oui parce que Léonard a réveillé le chat\ . alors le chat n'est pas content et il se retourne pour griffer la main de Léonard\ . Léonard regarde sa main\ han et qu'est-ce qu'i(l) voit sur sa main\  
S91 [e] {= F, il} voit- [e] {= F, il} voit [e] {= F, le} rouge  
A96 i(l) voit une griffure rouge\ ça saigne un tout petit peu\ . alors Léonard pleure\ et regarde le chat qu'est-ce qu'i(l) fait\  
S92 i(l) frotte  
A97 il est là il est descendu d(e) la chaise i(l) se frotte après Léonard\ il veut le consoler\ . comme Léonard n'a pas vraiment mal\ regarde qu'est-ce qu'il fait\  
S93 [e] {= F, il} fait [a] {= F, un} bisou\  
A98 il fait un bisou à chouchou\ chouchou c'est le chat\ . et là Léonard et chouchou sont de nouveau copains\  
S94 [I] {= F, il} est où chouchou\  
A99 c'est lui chouchou tu vois c'est le chat\

Dans cette longue séquence, l'enfant propose une succession de constructions simples, toutes basées sur le modèle clitique sujet de troisième personne + verbe (+ complément). L'adulte reformule systématiquement ces productions. Cet enchaînement met en évidence un tâtonnement de l'enfant sur la forme du clitique sujet de troisième personne, qui apparaît alternativement sous forme finale (S88 : [...] i(l) joue avec [2] chat, S92 : i(l) frotte, , puis sous différentes formes de transition (S89 : euh [I] a griffé, S90 : [e] griffe là, S91 : [e] voit- [e] voit [e] rouge, S93 : [e] fait [a] bisou, S94 : [I] est où chouchou), illustrant que la production de forme finale est loin d'être stabilisée.

Dans cet échange, les différentes reformulations de l'adulte offrent à l'enfant un écho à ses essais. L'adulte fournit ici à l'enfant l'expérience de ce clitique sujet dans différents contextes syntaxiques, accompagné d'éléments différents.

C17, Sophie, (2 ;8 ;22) :

- A31 le zèbre avec son petit i(l)s sont tout rayés\ . oh et là on a quoi/  
S32 [e] {= F, le} chien avec [e] {= F, le} cheval\  
A32 on a le chien avec le cheval\ . oh  
S33 le lapin\  
A33 le lapin\ et là c'est les pigeons\

Après la question de l'adulte (A31 : [...] oh et là on a quoi/), Sophie répond par une coordination de deux groupes nominaux où les deux noms sont précédés de formes de transition (S32 : [e] chien avec [e] cheval). L'adulte propose alors à l'enfant une reprise qui insère ces éléments dans une construction simple et avec les articles appropriés (A32 : on a le

chien avec le cheval\ . oh). Suite à cette verbalisation, Sophie poursuit les dénominations et produit alors un nom accompagné cette fois-ci d'une forme finale de l'article (S33 : le lapin). La reformulation de l'adulte (A33 : le lapin\ et là c'est les pigeons), qui ne développe pas le contexte syntaxique pour ce groupe nominal, offre une ratification de cette production de l'article sous forme finale.

C17, Sophie, (2 ;8 ;22):

S81 là [l] {= F, il} a [e] {= F, les} ballons\  
A82 il a tous les ballons et regarde où il est\  
S82 il est dans [2] {= F, le} ciel\

En S81, l'enfant produit une construction simple qu'il commence par une forme de transition en position de clitique sujet (S81 : là [l] e [e] ballons). L'adulte lui propose alors le clitique sujet en allongeant sa construction avec une expansion puis il interroge l'enfant (A82 : il a tous les ballons et regarde où il est\). Ce dernier répond en reprenant le même schéma de construction simple : clitique sujet + verbe + complément, mais en produisant alors le clitique sous forme finale (S82 : il est dans [2] ciel).

C17, Sophie, (2 ;8 ;22) :

S108 [e] {= F, une} [sEbR] {= chèvre}  
A109 une chèvre oui  
S109 une chèvre\

Enfin dans cet exemple, l'enfant propose une dénomination en produisant une forme de transition devant un nom (S108 : [e] [sEbR]). L'adulte répète le même groupe nominal, sans rien ajouter d'autre, mais avec l'article approprié et la forme conventionnelle du nom (A109 : une chèvre oui). L'enfant répète alors ce groupe nominal avec l'article et le nom sous la forme proposée par l'adulte (S109 : une chèvre\).

L'ensemble de ces extraits met en évidence que dans certains cas, les reprises de l'adulte portent plus sur la production des éléments morphologiques par l'enfant que sur les constructions syntaxiques.

Dans les corpus précédents, nous avons relevé une certaine réaction, de répétition, chez Sophie lorsque l'adulte ne reprend pas ses productions. Nous relevons le même type de réaction dans ces corpus 13 à 18.

C13, Sophie, (2 ;6 ;27) :

- S120 [e] {= F, les} boutons [e] {= F, ils} est parti\  
A119 les boutons i(l)s sont partis oui  
S121 oui  
A120 pourquoi t(u) avais les boutons\  
S122 pa(r)ce que [e] {= F, j'ai} [vate] {= aller} voir [e] {= F, le} do(c)teur\  
A121 pa(r)ce que t(u) es- tu es allée voir le docteur/  
S123 oui [e] {= F, il} [gage] {= regardé} [a] {= F, /la, dans la/} bouche/  
A122 il a regardé dans ta bouche/  
S124 oui [sa] {= F, j'ai} [2] {= F} pleuré  
A123 hum  
S125 moi [s2] {= F, j'ai} [2] {= F} pleuré  
A124 hum t(u) avais pleuré/  
S126 oui

Dans cette séquence, l'enfant et l'adulte discutent sur la varicelle que l'enfant a eue la semaine précédente. L'enfant commence par produire une construction simple avec dislocation à gauche du groupe nominal sujet dans laquelle des formes de transition apparaissent en position de l'article de ce groupe nominal et du clitique sujet (S120 : [e] boutons [e] est parti). L'adulte ratifie la construction syntaxique proposée par l'enfant en la reprenant telle quelle, et apporte l'article et le clitique sujet appropriés (A119 : les boutons i(l)s sont partis oui).

Puis suite à une question en « pourquoi » de l'adulte (A120), l'enfant propose une réponse qui commence par « parce que ». Comme nous l'avons vu dans un extrait du corpus 13 ci-dessus, l'utilisation du « parce que » n'est pas maîtrisée par l'enfant qui mentionne alors ici la conséquence et non la cause (S122 : pa(r)ce que [e] [vate] voir [e] do(c)teur). La réponse de l'adulte semble alors porter principalement sur les aspects morphologiques de cette production dans la mesure où, bien que son contenu ne soit pas approprié, il la reprend telle qu'elle est en proposant les formes appropriées du clitique sujet et de l'article produits sous forme de transition par l'enfant (A121 : pa(r)ce que t(u) es- tu es allée voir le docteur/). L'enfant enchaine de nouveau avec une construction simple (S123 : oui [e] [gage] [a] bouche) que l'adulte reprend de nouveau exactement en ne modifiant que la forme des éléments morphologiques sous forme de transition chez l'enfant (A122 : il a regardé dans ta bouche). Puis l'enfant continue sa narration.

Jusque-là, l'adulte a repris toutes les productions de l'enfant, avec les clitiqes sujets et les articles nécessaires, et l'enfant a continué sa narration. En S124, Sophie propose une construction simple dans laquelle deux formes de transition se succèdent devant le verbe, semblant renvoyer à l'enchaînement entre clitique sujet et auxiliaire (S124 : [sa] [2] pleuré). En A123, l'adulte ne reprend pas la production de l'enfant. Sophie propose alors une nouvelle fois la même construction en modifiant la première forme de transition (S125 : [s2] [2]

pleuré). L'adulte reformule alors cette construction avec le clitique sujet et l'auxiliaire (A124 : hum tu avais pleuré), et ce n'est qu'alors que Sophie passe à autre chose.

Cette séquence met en évidence d'une part que les reprises de l'adulte ne portent pas toujours sur l'ensemble des aspects langagiers (syntaxiques, morphologiques, lexicaux) mais peuvent également porter uniquement sur les aspects morphologiques. D'autre part, elle montre que Sophie porte toujours attention aux reprises de l'adulte dans la mesure où lorsque celui-ci reformule ses productions, elle poursuit sa narration, mais dès lors que l'adulte ne répond que par une approbation, elle produit une nouvelle fois la même construction, avec quelques modifications. Cette réaction indique que Sophie est bien sensible aux reprises de l'adulte, même si elle ne les reprend pas toujours directement et que de façon générale elle reprend moins que Gaëtan et que Pauline.

### 13.2.4.3. Progression de l'enfant dans la production de formes finales devant les noms et les verbes et sur le plan syntaxique

Dans les corpus 13 à 18, si Sophie gagne en autonomie dans la production des différentes constructions syntaxiques au cours des différents corpus, ce n'est pas le cas pour la narration des histoires. En effet, elle a encore besoin d'un certain nombre de sollicitations de l'adulte pour raconter, comme le montre ces deux séquences des corpus 13 et 15, reflétant des échanges autour du même livre.

C13, Sophie, (2 ;6 ;27) :

- A129 oui . alors Plic Ploc chien mouillé\ . dehors il pleut\ Nina écoute les gouttes de pluie qui tapent sur le carreau . plic ploc plic ploc\ . et Nina aimerait bien aller jouer dehors alors qu'est-ce qu'elle met Nina\  
 S131 [ee] {=/elle met, met le/} chapeau\  
 A130 elle met son chapeau/  
 S132 ouais avec des bottes\  
 A131 elle met ses bottes/  
 S133 oui  
 A132 et elle met/  
 S134 euh son manteau\  
 A133 elle met son manteau oui\  
 S135 oui  
 A134 le chien des voisins est sorti lui aussi pour jouer sous la pluie\ . il court\ il saute\ il aboie\ . et une goutte lui mouille le museau\ . c'est le bout de son nez\  
 [...]  
 A138 et là Nina touche le dos du chien des voisins\ han mais ses poils sont tout mouillés\ . comment ça se fait qu'i(l)s sont tout mouillés ses poils\  
 S140 pa(r)ce que [e]- [e] {= F, le} chien est tout mouillé\  
 A139 pa(r)ce que le chien est tout mouillé parce qu'il n'a pas de manteau\  
 S141 non  
 A140 le chien des voisins donne la patte à Nina\ et Nina dit\ toi tu t'appelles Plic Ploc chien mouillé\  
 S142 non

- S142 [e] {= qu'est-ce qu'il} fait [e] {= F, le} chien mouillé\  
 A141 qu'est-ce qu'i(l)s font/  
 S143 [e] {= qu'est-ce} qu'i(l)s font\ . [e] {= qu'est-ce qu'il} fait là\  
 A142 bah Nina et Plic Ploc chien mouillé i(l)s sautent dans toutes les flaques d'eau\  
 S144 oui  
 A143 et ils jouent à se mouiller jusqu'à l'heure du goûter\  
 S145 oui  
 A144 et voilà\

C15, Sophie, (2 ;7 ;25) :

- A79 oui qu'est-ce qu'i(l) s(e) passe là/  
 S75 [e] {= F, il} pleut\  
 A80 oui  
 S76 [e] {= /est, F, il est/} où [2] {= F, le} chien\  
 A81 il est où le chien\ bah attends regarde là i(l) pleut alors qu'est-ce qu'elle fait Nina\  
 S77 [e] {= F, elle} met des- son chapeau\  
 A82 elle met son chapeau/ . elle met quoi d'autre/  
 S78 [e] {= F, elle} met des bottes/  
 A83 ses bottes/ et en dernier elle met/  
 S79 [e] {= F, elle} met . un manteau\  
 A84 un manteau\ . pour pouvoir aller jouer dehors  
 S80 [adad] {= regarde} [e] {= F, le} chien [adad] {= regarde} [e] {= F, il} pleut\  
 A85 ah oui là i(l) pleut sur son nez/ . et qu'est-ce qu'elle fait là Nina/  
 S81 [e]- [e] {= F, elle} touche [2] {= F, le} chien\  
 A86 elle touche le chien et comment il est le chien\  
 S82 [e]- [e] {= F, il} fait touché  
 A87 il est tout mouillé\ à cause de la pluie\ . pa(r)ce qu'il a pas d(e) manteau le chien\  
 S83 moi aussi j'ai un manteau moi  
 A88 bah oui toi aussi t(u) as un manteau quand i(l) pleut\ . mais tu vois le chien il en avait pas alors il était tout mouillé\  
 S84 [dad] {= regarde}  
 A89 oui et là le chien/ regarde qu'est-ce qu'i(l) fait\  
 S85 i- i(l) touche [e] {= F, les} pattes\  
 A90 i(l) donne la patte à Nina oui\ et Nina elle dit toi tu t'appelles plic ploc chien mouillé\ . qu'est-ce qu'ils font là Nina et plic ploc chien mouillé/  
 S86 i(l)s sautent dans- dans [e] {= F, les} flaques d'eau  
 A91 oui i(l)s sautent dans les flaques d'eau et i(l)s vont être tout mouillés\ . voilà\

Dans le corpus 13, Sophie répond aux sollicitations de l'adulte par des groupes de d'éléments isolés, quelques constructions simples, ou encore par une construction complexe incomplète. Les articles et les clitiques sujets apparaissent souvent sous forme de transition.

Dans le corpus 15, Sophie répond toujours aux questions de l'adulte mais bien plus souvent à l'aide de constructions simples, qui semblent mieux construites. Elle décrit en outre plus d'évènements, sur lesquels elle avait interrogé l'adulte dans le corpus 13. Les articles et clitiques sujets apparaissent toujours sous forme de transition mais également sous forme finale à plusieurs reprises.

Ces deux séquences montrent comment Sophie a progressé dans ses productions de différentes constructions syntaxiques et dans la production des articles et des clitiques sujets (qui sont présents malgré la longueur des énoncés). En ce sens, l'enfant a progressé dans sa

capacité de narration. Elle a toutefois toujours besoin des sollicitations de l'adulte pour produire ces narrations. L'enfant gagne donc progressivement en autonomie par rapport à la forme de ses productions, mais pas par rapport à l'activité proposée. Cela change à partir du corpus 19 où Sophie signale à l'adulte sa volonté de lui raconter des livres seule.

Nous avons pu constater, depuis le premier corpus jusqu'au corpus 18, que les reprises de l'adulte présentent plusieurs fonctions. Certaines lui permettent de ratifier la construction syntaxique de l'enfant, tout en lui proposant les articles et les clitiques sujets appropriés. D'autres portent sur les aspects morphologiques en proposant à l'enfant une reformulation dans des contextes syntaxiques plus simples. Enfin, et dans la majorité des cas, les reformulations de l'adulte portent sur l'ensemble des aspects langagiers, autant syntaxiques que morphologiques ou encore lexicaux.

Jusqu'au corpus 18, Sophie produit une certaine diversité de constructions syntaxiques, allant des groupes nominaux isolés ou des constructions présentatives, aux constructions simples avec ou sans dislocation du groupe nominal sujet, jusqu'aux constructions complexes. Elle n'a cependant pas encore atteint le niveau de l'adulte, qui présente une plus grande diversité des constructions et des complexités, et une combinatoire des constructions complexes importante. Sophie en est alors dans ces corpus au niveau syntaxique de Pauline et Thibaut dans leurs derniers corpus observés. En outre, elle en est plus avancée dans le fonctionnement syntaxique par rapport à la période du développement des articles et des clitiques sujets où elle se situe (avec majorité de formes de transition). Par rapport aux autres enfants.

La question que nous pouvons alors nous poser est de savoir si, à partir d'un certain niveau de diversité et de complexité syntaxiques atteint par l'enfant (comme en C18), les modalités interactionnelles chez l'adulte vont changer ou pas. En effet, à ce moment-là, l'évolution syntaxique de l'enfant peut être plus difficile à percevoir que quand il passe des éléments isolés aux constructions simples, ou des constructions simples aux constructions complexes. L'adulte va-t-il alors continuer à proposer des reformulations syntaxiquement légèrement supérieures aux propositions de l'enfant ? Ou ses reformulations vont-elles se concentrer majoritairement sur les aspects morphologiques (articles et clitiques sujets) qui ne sont pas encore maîtrisés ? Et quand l'enfant produira en majorité des formes finales devant les noms et les verbes, l'adulte fera-t-il toujours des reprises et le cas échéant, sur quoi porteront-elles ?

Notre hypothèse est que les reprises de l'adulte vont continuer à remplir les trois mêmes fonctions, mais avec des variations dans les fréquences de chacune, selon la configuration des productions de l'enfant. En effet, en s'appuyant sur l'idée que les différents aspects langagiers sont liés entre eux, toute évolution au niveau syntaxique peut avoir un effet au niveau de la production des articles ou des clitiques sujets, et inversement, toute évolution au niveau morphologique peut avoir des conséquences sur les constructions syntaxiques. Les tâtonnements sur les différents aspects restent par conséquent conjoints, même s'ils diminuent. En outre, même si l'enfant produit en majorité des formes finales, il continue de produire des formes de transition et des omissions devant les noms et les verbes, ce qui montre que l'acquisition des articles et des clitiques sujets n'est pas terminée et stabilisée. Les reprises de l'adulte devraient alors continuer de répondre aux différents tâtonnements de l'enfant et porter sur les différents aspects du langage, soit conjointement, soit séparément. L'observation des corpus 24 à 27, alors que Sophie en est à un niveau bien plus avancé dans la mise en fonctionnement de la syntaxe et des articles et clitiques sujets que dans ces corpus, devrait apporter un éclairage sur cette question. Nous allons auparavant observer rapidement ce qu'il se passe dans les corpus 19 à 23.

### **13.2.5. Corpus 19 à 23 : une majorité de formes finales devant les noms et les verbes en concomitance avec une diversification des constructions complexes**

A partir du corpus 19, Sophie prend parfois l'initiative de raconter les livres et décide dans un certain nombre de cas de raconter l'histoire à l'adulte. Dans ces séquences, nous trouvons alors un peu plus de constructions présentatives ou de constructions simples courtes que quand l'enfant répond aux verbalisations de l'adulte. Cela peut être lié au fait que Sophie, d'une part, initie la production, mais surtout, s'investit dans l'activité de narration dans laquelle elle ne répondait auparavant qu'aux sollicitations de l'adulte. L'adulte adapte alors ses reformulations aux productions de l'enfant.

C19, Sophie, (2 ;9 ;20) :

- S28 t(u) as vu [e] {=/est, F, il est/} jaune\  
A29 il est quelle couleur le crocodile\  
S29 [e] {=/est, F, il est/} jaune\  
A30 il est vert\  
S30 [e] {=/est, F, il est/} vert\  
A31 oui  
S31 là [l] {= F, il} est vert aussi/  
A32 oui\ qui c'est qui est jaune\



- S32 le- le petit poussin\  
 A33 le petit poussin il est jaune le petit poussin\  
 S33 le renard il est- il est =n= orange\  
 A34 il est orange le renard oui\

Dans cet exemple, l'enfant introduit un personnage de l'histoire à l'aide d'une construction simple composée d'une forme de transition correspondant soit à la forme de troisième personne singulier du verbe « être », soit à un amalgame entre le clitique sujet et cette forme, suivie d'un adjectif (S28 : t(u) as vu [e] jaune\). Mais l'enfant ne propose pas la bonne description alors l'adulte lui pose la question directement (A29 : il est quelle couleur le crocodile\), tout en proposant le clitique sujet et l'auxiliaire apparaissant sous forme de transition chez l'enfant. Sophie produit de nouveau une construction simple (S29 : [e] jaune\), à l'identique de sa première verbalisation. L'adulte reformule alors la construction avec le bon adjectif (A30 : il est vert\). L'enfant répète cette production tout en maintenant la forme de transition utilisée depuis le début (S30 : [e] vert). Néanmoins, nous pouvons supposer qu'il est alors concentré à ce moment-là sur l'adjectif qu'il modifie en reprenant celui proposé par l'adulte, et par conséquent, un impact des tâtonnements lexicaux sur les tâtonnements morphologiques. En effet, après une approbation de l'adulte (A31 : oui), l'enfant produit une nouvelle fois cette construction mais modifie ce qui précède l'adjectif, que l'on peut identifier comme étant une forme de transition en position de clitique sujet suivie d'une forme verbale de « être » (S31 : là [l] est vert aussi).

L'adulte se recentre ensuite sur le contenu en demandant quel personnage correspond à la description que l'enfant avait initialement proposée (A32 : oui\ qui c'est qui est jaune\). L'enfant répond à cette question par un groupe nominal composé d'un article sous forme finale, d'un adjectif antéposé et d'un nom (S32 : le- le petit poussin\). L'hésitation qui se trouve dans l'amorce d'un premier « le » peut porter soit sur la forme de l'article, soit sur l'adjectif ou le nom qui suivent. Aucun indice ne nous permet de le déterminer. En A33, l'adulte répond à l'enfant en lui proposant un autre modèle de construction simple, avec dislocation du groupe nominal sujet, ce qui allonge la première construction utilisée jusque là par l'enfant et l'adulte, d'autant que l'adulte propose à la fois une dislocation à gauche et à droite du même groupe nominal (A33 : le petit poussin il est jaune le petit poussin). Sophie utilise alors ce même schéma de construction pour décrire un autre personnage de l'histoire (S33 : le renard il est- il est =n= orange\). Dans la même verbalisation, elle parvient à la fois à allonger sa construction syntaxique de base et à produire le clitique sujet sous forme finale. Le tâtonnement après le groupe « il est » peut être rapproché de la difficulté de syllabation

de « orange » que l'enfant accompagne ici d'un son consonantique pouvant être associé à une mécoupure. Nous pouvons supposer que cette mécoupure porte sur « orange » et non sur la fin de « est » dans la mesure où dans cet échange, l'adulte n'a pas proposé d'élément commençant par [n] après « est ». Au vu des productions précédentes de l'enfant, nous pouvons supposer que la production de cette construction syntaxique par l'enfant, en outre avec le clitique sujet sous forme finale, est liée à la production immédiatement précédente de l'adulte, dont le schéma serait réinvesti ici par l'enfant.

Dans les corpus 19 à 23, Sophie continue de progresser dans la production des constructions complexes et dans l'allongement de ses constructions simples. Les modalités interactionnelles de l'adulte ne diffèrent ainsi pas de celles observées dans les corpus 13 à 18, comme l'illustrent les extraits ci-dessous.

C19, Sophie, (2 ;9 ;20) :

- A233 oui . un chapeau en mousse\ . maman dit à Grégoire tu as les cheveux sales je vais te faire un shampoing\ et qu'est-ce qu'i(l) fait Grégoire\  
S230 i(l) pleure\  
A234 oui Grégoire pleure Grégoire ne veut pas se déshabiller\ il veut garder ses cheveux tout sales\ maman s'est un peu fâchée\ elle a enlevé les vêtements de Grégoire\ Grégoire est tout nu\ et qu'est-ce qu'il fait Grégoire/  
S231 il euh =n= a enlevé les habits\  
A235 oui il a enlevé ses habits et il monte dans la baignoire avec son canard\  
S232 hum  
A236 oh et maman qu'est-ce qu'elle fait/  
S233 [e]- [e] {= F, elle} fait [a] {= F, /la, de la/} mousse [sy] {= F, sur} [a] {= F, la} tête canard\  
A237 oui elle fait d(e) la mousse sur la tête du canard\ elle lave la tête du canard\ le canard a un chapeau en mousse Grégoire veut avoir un chapeau en mousse comme le canard\ maman a versé du shampoing sur la tête de Grégoire\ on ne voit plus ses cheveux\ et qu'est-ce qu'il fait Grégoire\  
S234

Dans cette séquence, nous pouvons remarquer que l'enfant produit plusieurs constructions simples avec des clitiques sujets et des articles sous forme finale. Face à cela, l'adulte propose des reformulations qui allongent la construction de l'enfant, soit avec une construction complexe (A234), soit avec une coordination avec une construction simple (A235). Nous pourrions supposer que ces reprises portent principalement sur les aspects syntaxiques dans la mesure où l'enfant semble maîtriser ici les articles et les clitiques sujets. Il s'agirait alors d'une quatrième fonction des reformulations de l'adulte avec ratification des éléments morphologiques et proposition d'aspects syntaxiques plus avancés. Néanmoins, la production d'articles et de clitiques sujets sous forme finale n'est pas stabilisée et par conséquent, ces reformulations offrent à l'enfant des contextes d'utilisation de ces éléments et

le confortent dans le choix des formes utilisées. Il s'agirait donc de reformulations morpho-syntaxiques.

En effet, dans la mesure où tout énoncé contient des articles et des clitiques sujets, qui participent à la structuration syntaxique de cet énoncé, peut-on considérer que des reprises de l'adulte portent principalement sur des aspects syntaxiques de la construction globale ? Nous préférons considérer qu'il s'agit de reformulations morpho-syntaxiques dans tous les cas car même si elles proposent une autre construction syntaxique, elles ratifient les éléments morphologiques utilisés par l'enfant, et en outre, elles lui fournissent d'autres cotextes de production de ces éléments puisque l'adulte allonge la construction ou la complexifie en ajoutant de nouveaux constituants.

Il en va de même pour les reprises qui ne semblent porter que sur les éléments morphologiques, comme c'est le cas ici en A237. Après que l'adulte ait posé une question à l'enfant (A236 : oh et maman qu'est-ce qu'elle fait), ce dernier répond à l'aide d'une construction simple assez longue dans laquelle des formes de transition sont utilisées en lieu et place des articles et clitiques sujets, qui sont également parfois omis (S233 : [e]- [e] fait [a] mousse [sy] [a] tête canard\). L'adulte, en A237, reprend exactement la même construction syntaxique en proposant le clitique sujet et les articles appropriés (A237 : oui elle fait d(e) la mousse sur la tête du canard\ [...]). Même si cette reformulation semble alors porter uniquement sur la morphologie, elle ratifie la construction syntaxique de l'enfant et est donc alors morpho-syntaxique.

C21, Sophie, (2 ;10 ;19) :

A57 ah et qu'est-ce qu'elle fait après maman\

S57 [e] {= F, elle} met de [a] {= F, la} pommade\

A58 oui elle lui met de la pommade sur la bosse\ et elle frotte doucement\ et Magali ne pleure plus\ et qu'est-ce qu'elle a fait après maman\

S58 [l] {= F, elle} a f- [l] {= F, elle} a mis le pansement\

A59 bah oui elle a mis le pansement sur le front de Magali

S59 hum

Dans cette séquence, l'enfant produit à deux reprises une construction simple composée d'une forme de transition suivie d'un verbe et d'un complément (S57 : [e] met de [a] pommade, S58 : [l] a f- [l] a mis le pansement\). Dans les deux cas, l'adulte d'une part propose une extension de la construction de l'enfant en ajoutant un groupe prépositionnel et d'autre part propose à l'enfant les éléments morphologiques appropriés (A58 : oui elle lui met de la pommade sur la bosse [...], A59 : bah oui elle a mis le pansement sur le front de Magali). Sophie semble tâtonner dans cet extrait sur la forme du clitique de troisième

personne au féminin, elle tente d'abord [e], puis suite à la proposition de l'adulte, change pour [l], tout en ayant un lien avec le contexte phonétique dans lequel ces deux formes de transition sont produites, tantôt devant consonne, tantôt devant voyelle.

C21, Sophie, (2 ;10 ;19) :

A67 han t(u) as un bobo ici/

S67 oui

A68 comment ça se fait t(u) as fait quoi/

S68 mais- mais c'est- j'ai montré m- a- m- avec mes sandalettes ça fait- fait mal\

A69 ah c'est quand t(u) as mis tes sandalettes ça t'a fait mal/

S69 oui et quand [se] {= F, je suis allée} voir le- le [datifRis] {= feux d'artifice}

Dans cet échange, l'adulte demande une explication à l'enfant sur sa blessure (A68 : comment ça se fait t(u) as fait quoi/). La réponse de l'enfant contient un certain nombre d'amorces qui laissent à penser que ce dernier cherche à réaliser une construction qu'il ne maîtrise pas encore. Il finit alors par produire une construction simple (S68 : mais- mais c'est- j'ai montré m- a- m- avec mes sandalettes ça fait- fait mal\). L'adulte interprète ces tâtonnements en proposant à l'enfant une construction complexe pouvant correspondre à ce qu'il tente de dire (A69 : ah c'est quand t(u) as mis tes sandalettes ça t'a fait mal/). Dans le tour de parole suivant immédiatement, l'enfant produit ce même schéma de construction avec « quand » pour compléter ce qu'il a dit auparavant (S69 : oui et quand [se] voir le- le [datifRis]). Cette reprise immédiate du schéma syntaxique illustre que la reformulation de l'adulte répond aux tâtonnements de l'enfant, soit immédiatement précédents, soit de façon plus générale. Cela met aussi en évidence que l'enfant, qui ne reprend pas de façon systématique les verbalisations de l'adulte, se base sur ces dernières lorsqu'elles lui permettent d'exprimer plus clairement son idée.

Dans ces corpus, nous avons pu constater que les reprises de l'adulte gardaient les mêmes fonctions qu'entre C13 et C18. Ses reformulations restent de même nature, même si les constructions de l'enfant s'allongent de plus en plus et se complexifient. Il semble néanmoins que même si toutes les reprises sont de nature morpho-syntaxiques, certaines répondent plus à des tâtonnements syntaxiques et d'autres à des tâtonnements morphologiques. Cela peut s'expliquer par l'avancée sur les plans morphologique et syntaxique de l'enfant, qui tâtonne dans certains cas sur la construction syntaxique mais produit des articles et des clitiques sous forme finale, et dans d'autres cas produit des

constructions syntaxiques appropriées avec des formes de transition devant les noms et les verbes.

### **13.2.6. Corpus 24 à 27 : Groupes nominaux et verbaux avec forme finale et diversité des constructions syntaxiques**

#### **13.2.6.1. Ajustements de l'adulte à la diversité des constructions syntaxiques chez l'enfant**

A partir de C24, les groupes nominaux et verbaux avec formes finales représentent aux alentours de 80% des groupes nominaux ou verbaux produits par Sophie. Le langage de l'enfant atteint un certain niveau de complexité syntaxique, notamment avec sa prise d'initiative de production d'un certain nombre de constructions complexes. Les reprises de l'adulte sont alors différentes ; nous en trouvons parfois des similaires au moment où l'enfant entrait dans la complexité (C13, C15) mais elles sont ici plus fréquentes car plus appropriées aux productions de l'enfant. Suite à une production complexe, nous trouvons ainsi par exemple :

- ajout de complexité sur une construction complexe :

C24, Sophie, (3 ;0 ;15) :

- S132 elle a mis la belle robe\  
A133 oui elle a mis sa belle robe hein dis donc\  
S133 elle pourrait danser au bal hein\  
A134 oui elle peut aller danser au bal là hein oui\..  
S134 t(u) as vu/

Dans cet échange, l'enfant et l'adulte discutent sur une poupée de l'enfant. En S133, Sophie produit une construction complexe composée d'un clitique sujet sous forme finale puis d'un verbe suivi d'un verbe à l'infinitif (S133 : elle pourrait danser au bal hein\). Sophie utilise ici le conditionnel, ce qui ajoute une certaine complexité à la construction. En A134, l'adulte reprend la même construction que l'enfant mais en y ajoutant une autre complexité syntaxique, à savoir un verbe à l'infinitif (A134 : oui elle peut aller danser au bal là hein oui\). Dans cette construction, l'adulte reprend toutefois le verbe au conditionnel présent de l'enfant sous une forme à l'indicatif présent, ce qui peut réduire la difficulté de cette construction déjà suffisamment complexe.

- extension de constructions complexes :

C26, Sophie, (3 ;1 ;8) :

A105 c'est une surprise pour papa/

S108 oui pa(r)ce que c'est Tchoupi qui va faire une surprise

A106 c'est Tchoupi qui va faire une surprise à papa/

Dans cet extrait, l'adulte produit une construction présentative (A105 : c'est une surprise pour papa). Sophie reprend cette verbalisation avec une construction complexe incomplète commençant par « parce que », suivie d'une extraction qui complète l'idée de l'adulte et dans laquelle une forme finale est utilisée en position de l'article (S108 : oui pa(r)ce que c'est Tchoupi qui va faire une surprise). L'adulte reprend alors exactement la même construction que l'enfant en lui adjoignant une extension mais en supprimant le « parce que » qui introduisait la réponse de l'enfant qui n'était pas approprié (A106 : c'est Tchoupi qui va faire une surprise à papa).

C26, Sophie, (3 ;1 ;8) :

S114 et p(u)is i(l) veut pas jouer\

A112 i(l) veut pas jouer au ballon Tchoupi/

Sophie produit ici une construction complexe composée d'une forme finale pour le clitique sujet puis d'une complexité consistant en un verbe suivi d'un verbe à l'infinitif (S114 : et p(u)is i(l) veut pas jouer\). L'adulte reprend cette construction avec une extension à l'aide d'un groupe nominal complément du verbe et d'une dislocation à droite du groupe nominal sujet (A112 : i(l) veut pas jouer au ballon Tchoupi/). L'adulte offre ici à l'enfant un schéma de construction plus complète que celle qu'il a proposé.

- reformulation dans une construction complexe complète :

C27, Sophie, (3 ;1 ;24) :

S81 mais pa(r)ce que on l'a déjà vu\

A82 ah tu les ranges ceux-là pa(r)ce qu'on les a déjà vu/

- reformulation du raisonnement de l'enfant lorsqu'il tâtonne sur la construction de la complexité :

C27, Sophie, (3 ;1 ;24) :

S93 ouais > regarde là un- un- une girafe mais j'[a] {= ai} déjà déchiré- j'[a] {= ai} déchiré sa- la trompe de l'éléphant pa(r)ce que [l] {= F, elle} est- elle est déchirée

A94 t(u) as déchiré la trompe de l'éléphant/

S94 oui

A95 bah pa(r)ce que c'était dur de l'enlever du papier/

S95 oui bah oui

Dans cet échange, l'enfant tente de proposer une explication à l'aide d'une construction complexe assez longue (S93 : ouais > regarde là un- un- une girafe mais j'[a] déjà déchiré j'[a] déchiré sa- la trompe de l'éléphant pa(r)ce que [l] est- elle est déchirée). Cette production traduit un tâtonnement sur l'utilisation de « parce que », illustré notamment par le contenu identique des deux propositions avant et après « parce que ». Au niveau morphologique, nous pouvons relever une hésitation sur la forme de l'article devant « girafe », que nous attribuons à une réflexion sur le genre de ce nom. Les autres articles de cette proposition sont produits sous forme finale. Sophie produit également le clitique de première personne singulier sous forme finale ; quant au clitique sujet de troisième personne féminin, l'enfant produit d'abord une forme de transition puis reprend avec une forme finale. Cela montre que ces formes finales ne sont pas encore stabilisées. Dans la mesure où Sophie produit dans ce corpus une grande majorité de formes finales, nous pouvons envisager ici une explication de la production de formes de transition par une influence de la longueur et de la complexité syntaxique sur la production des articles et des clitics sujets. Suite à cette verbalisation, l'adulte répond à l'enfant en décomposant ce raisonnement et en lui offrant alors une reformulation des deux parties de la construction de façon progressive, d'abord la première partie (A94 : t(u) as déchiré la trompe de l'éléphant/), puis la seconde (A95 : bah pa(r)ce que c'était dur de l'enlever du papier/), dans laquelle il ajoute en outre une autre complexité (« de » + verbe à l'infinitif). L'enfant acquiesce ces propositions.

Dans ces corpus, l'enfant s'appuie également encore sur l'adulte pour produire certaines constructions, qui de nouveau sont reprises par l'adulte.

C25, Sophie, (3 ;0 ;26) :

A110 elle relève les cheveux de Magali\ et le front de Magali est tout rouge\ regarde tu vois là son front qui est tout rouge/

S116 moi j'[a] {= ai} pas front qui est tout rouge\

A111 non tu as pas le front qui est tout rouge toi\

En A110, l'adulte attire l'attention de l'enfant sur un détail de l'illustration à l'aide d'une construction complexe avec « qui » relatif (A110 : [...] regarde tu vois là son front qui est tout rouge/). Sophie répond en rapportant ce détail à elle-même et en reprenant la construction complexe de l'adulte (S116 : moi j'[a] pas front qui est tout rouge\). Elle produit alors le clitique sujet de première personne sous forme finale, mais omet l'article devant le nom « front ». En A111, l'adulte reprend la production de l'enfant, en modifiant le clitique sujet par nécessité du fonctionnement des premières et deuxièmes personnes, puis en ajoutant

l'article devant « front » ; il ajoute en outre le pronom tonique « toi » en fin d'énoncé, qui reprend celui proposé par l'enfant au début de son énoncé (A111 : non tu as pas le front qui est tout rouge toi).

Face au nombre grandissant de constructions complexes et de formes finales dans les productions de l'enfant, l'adulte propose ainsi des reformulations d'un niveau toujours légèrement supérieur.

Concernant les constructions simples, les modalités interactionnelles de reprise de l'adulte sont les mêmes que celles utilisées jusque là, à savoir :

- allongement de la construction proposée par l'enfant :

C24, Sophie, (3 ;0 ;15) :

A3 ah c'est une fusée/ j'avais- j'avais pas bien vu\ bah oui\ . et qu'est-ce qu'elle fait la fusée/

S3 mais [e] {= F, elle} vole\

A4 elle vole oui\ . elle vole très très haut dans le ciel la fusée hein\

Dans cette séquence, l'enfant répond à la question de l'adulte avec une construction simple courte composée d'une forme de transition suivie d'une forme verbale (S3 : mais [e] vole). L'adulte commence par ratifier cette proposition avec le clitique sujet sous sa forme appropriée, puis propose une extension de cette dernière avec l'ajout d'un adverbe puis d'un groupe prépositionnel locatif et enfin d'une dislocation à gauche du groupe nominal sujet (A4 : elle vole oui\ . elle vole très très haut dans le ciel la fusée hein).

- complexification de la construction de l'enfant :

C27, Sophie, (3 ;1 ;24) :

S12 [la] {= F, il y a} une poupée [la] {= F, il y a} une \*

A13 alors . c'est croco loup qui part en voyage/

S13 oui

Dans cet échange, l'enfant produit deux constructions présentatives successives (S12 : [la] une poupée [la] une \*). L'adulte construit à partir de cette verbalisation une extraction à l'aide d'un présentatif a priori différent de celui utilisé par l'enfant et du relatif « qui » (A13 : alors c'est croco loup qui part en voyage/).

- ratification syntaxique et/ou morphologique :

C27, Sophie, (3 ;1 ;24) :

A58 ouais les barbapapa et les barbamaman

S58 oui mais e(lle) va se met(tre) la farine et p(u)is [i] {= F, elle} va être toute blanche

A59 c'est vrai elle va être pleine de farine et elle va être toute blanche barbamaman/



Dans cet échange, Sophie propose une construction simple assez longue dans laquelle elle produit le premier clitique sous forme finale et le deuxième sous forme de transition (S58 : oui mais e(lle) va se met(tre) la farine et p(u)is [i] va être toute blanche). Ces deux clitiques désignent pourtant le même référent. Cela illustre soit que l'enfant tâtonne encore sur le genre du référent désigné, soit sur la forme de l'élément à utiliser pour désigner les référents féminins, soit que la longueur de la construction conduit l'enfant à tâtonner sur certains des éléments qui la compose. L'adulte répète alors cette construction avec le deuxième clitique sujet sous sa forme appropriée (A59 : c'est vrai elle va être pleine de farine et elle va être toute blanche barbamaman/).

Cette attitude de ratification de la syntaxe se retrouve le plus souvent quand l'enfant produit des constructions simples assez longues ou des constructions complexes qui contiennent des groupes nominaux ou verbaux avec omission ou forme de transition.

Dans ces exemples, nous pouvons constater que les modalités interactionnelles repérées chez l'adulte restent en partie identiques à celles qu'il utilisait quand l'enfant en était à un niveau moins avancé. L'enfant produit une plus grande diversité de constructions et par conséquent, les configurations des reprises de l'adulte sont elles aussi plus diversifiées, et parfois portent plus sur la syntaxe ou sur la morphologie, en fonction de là où se situent les tâtonnements de l'enfant, bien que les deux aspects restent liés.

Cependant, une nouvelle approche se distingue. Jusque là, nous avons pu constater que les reprises de l'adulte portaient principalement sur la forme des énoncés de l'enfant. A partir du corpus 24, l'adulte se focalise plus souvent sur le contenu des histoires. Au moment où l'enfant maîtrise plus de constructions syntaxiques et plus d'articles et de clitiques sujets, l'adulte essaie de revenir plus sur le détail des événements. Nous pouvons identifier cela comme une nouvelle modalité interactionnelle de l'adulte par rapport au niveau langagier de l'enfant, dont un exemple est présenté dans l'extrait suivant.

C27, Sophie, (3 ;1 ;24) :

- A45 et qu'est-ce qu'i(l) s'est passé avec la galette\  
 S45 mais le lapin i(l) veut le manger\  
 A46 oui la galette elle est tombée d(e) la fenêtre/ et elle roule elle roule alors-  
 S46 oui et p(u)is le loup i(l) va- i(l) veut le manger\  
 A47 oui au début le lapin i(l) veut la manger mais il arrive pas à l'attraper\  
 S47 non  
 A48 alors le loup il la voit/ il essaye de l'attraper/  
 S48 bah oui  
 A49 pa(r)ce qu'i(l) veut la manger aussi le loup\  
 S49 bah oui  
 A50 et qu'est-ce qu'i(l) se passe\

- S50 un grand =n= ours\  
 A51 oui il ar- le loup n'arrive pas à attraper la galette et là c'est un gros ours qui rencontre la galette alors  
 qu'est-ce qu'i(l) veut faire l'ours\  
 S51 i(l) veut manger a- a- .  
 A52 i(l) veut manger la galette/  
 S52 oui  
 A53 et après qu'est-ce qu'i(l) se passe/  
 S53 j'en sais rien\  
 A54 c'est le renard qui voit la galette/  
 S54 oui et p(u)is il (l') a mangé  
 A55 oui il a réussi à l'attraper et p(u)is il a mangé la galette\

Dans cette séquence, l'adulte commence par interroger l'enfant (A45 : et qu'est-ce qu'i(l) s'est passé avec la galette\), qui répond par une construction complexe appropriée au niveau de sa forme mais qui ne l'est pas au niveau du contenu (S45 : mais le lapin i(l) veut le manger\). En effet, l'enfant est passé sur un certain nombre d'évènements que l'adulte souhaite détailler. Il revient alors sur ces évènements (A46 : oui la galette elle est tombée d(e) la fenêtre/ et elle roule elle roule alors-). Sophie passe déjà à l'évènement suivant en S46 (S46 : oui et p(u)is le loup i(l) va- i(l) veut le manger\)) mais l'adulte ne répond pas de suite à cette verbalisation et reprend d'abord le premier évènement décrit par l'enfant (A47 : oui au début le lapin i(l) veut la manger mais il arrive pas à l'attraper\). Ce n'est qu'en A48 qu'il reformule la description de S46 (A48 : alors le loup il la voit/ il essaye de l'attraper/). Dans la suite de la séquence, l'adulte continue à revenir sur le détail des évènements oubliés par l'enfant, qui finit par adopter le même rythme. Même s'il porte plus d'attention au contenu, l'adulte continue de s'adapter à l'enfant du point de vue de la forme de ses productions, comme en A47, A48 ou encore A55, où il allonge les constructions produites par l'enfant.

L'observation des différents types de reprises proposées par l'adulte à l'enfant dans ces corpus confirme l'hypothèse posée suite à l'observation des corpus 13 à 18 : bien que Sophie soit plus avancée au niveau morphologique et syntaxique par rapport aux autres enfants, l'adulte continue de reprendre ses productions, de répondre à ses essais ou de ratifier ses productions, à tous les niveaux langagiers.

### 13.2.6.2. Présence de groupes nominaux et verbaux avec forme de transition : impact de la syntaxe sur la production des articles et des clitiques sujets ?

Nous avons vu que dans ces corpus, le fonctionnement syntaxique chez Sophie avait atteint un certain degré de maîtrise. Au niveau des articles et des clitiques sujets, les graphiques d'évolution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms et les verbes mettent en évidence que, dans ces corpus, Sophie produit en majorité des formes finales. Considérant une inter-influence des différents aspects langagiers dans l'appropriation du langage – et notamment entre la morphologie et la syntaxe comme nous avons pu le constater dans certains exemples des corpus – nous pourrions alors faire l'hypothèse que les formes de transition que produit encore l'enfant, le sont dans des contextes syntaxiques pour lesquels l'enfant rencontre certaines difficultés. D'autant plus que comme nous l'avons vu dans les corpus de Pauline, certaines formes finales dans des constructions simples apparaissent sous forme de transition dans des contextes syntaxiques plus complexes.

Si nous observons alors les contextes de production des différentes formes de transition devant les noms et les verbes dans les corpus 24 à 27 chez Sophie, nous constatons que la majorité apparaît dans des constructions simples alors que l'enfant se situe à un niveau syntaxique plus avancé.

C24, Sophie, (3 ;0 ;15) :

S9 ça\ . je [va] {= vais} regarder dans [e] {= F, les} =z= animaux\

S140 [e] {= F, il} met [a] {= F, un} chapeau

C25, Sophie, (3 ;0 ;26) :

S9 [e] {= F, il} marche p(l)us\

S22 oh [I] {= F, il} est tombé mon stylo

C26, Sophie, (3 ;1 ;8) :

S136 là [e] {= F, il} pleure regarde

S183 non [I] {= F, il} a fait comme ça

C27, Sophie, (3 ;1 ;24) :

S60 oui tu vas voir [i] {= F, elle} va met(tre) tout [a] {= F, la} farine\

S99 bah oui . [e] {= F, ils} sont où les autocollants\ [e] {= F, ils} sont où les autocollants\

Parallèlement, des formes finales apparaissent dans les mêmes positions que ces formes de transition, voire dans des contextes syntaxiques plus longs ou plus complexes, comme par exemple pour le clitique sujet « elle » dans le corpus 24 ou le corpus 27 :

C24, Sophie, (3 ;0 ;15) :

- A3 ah c'est une fusée/ j'avais- j'avais pas bien vu\ bah oui\ . et qu'est-ce qu'elle fait la fusée/  
S3 mais [e] {= F, elle} vole\  
A4 elle vole oui\ . elle vole très très haut dans le ciel la fusée hein\  
S4 et [le] vole aussi là\  
[...]  
S132 **elle** a mis la belle robe  
A133 ah oui elle a mis sa belle robe hein dis donc\  
S133 **elle** pourrait danser au bal hein\  
A134 oui elle peut aller danser au bal là hein oui\ ..

C27, Sophie, (3 ;1 ;24) :

- A58 ouais les barbabapa et les barbamaman  
S58 oui mais **e(lle)** va se met(tre) la farine et p(u)is [i] {= F, elle} va être toute blanche  
A59 c'est vrai elle va être pleine de farine et elle va être toute blanche barbamaman/  
S59 hum . la maman noire  
A60 oui donc i(l)s font un gâteau pa(r)ce que c- i(l) y a un anniversaire  
S60 oui tu vas voir [i] {= F, elle} va met(tre) tout [a] {= F, la} farine  
[...]  
A93 d'accord c'est toi qui racontes < vas-y  
S93 ouais > regarde là un- un- une girafe mais j'[a] {= ai} déjà déchi- j'[a] {= ai} déchiré sa- la trompe de l'éléphant pa(r)ce que [i] {= F, elle} est- **elle** est déchirée  
A94 t(u) as déchiré la trompe de l'éléphant/  
S94 oui  
A95 bah pa(r)ce que c'était dur de l'enlever du papier/  
S95 oui bah oui

Ces extraits constituent-ils alors des contre-exemples de notre hypothèse sur l'influence de la syntaxe sur la production des articles et des clitiques sujets ?

La distribution des cotextes dans lesquels apparaissent les formes de transition dans ces corpus reflète la distribution du type de constructions produites par l'enfant, à savoir en majorité des constructions simples. Il paraît donc normal de trouver une majorité de formes de transition dans les constructions simples.

Nous nous sommes ici concentrées sur la forme de ces éléments mais il est important de ne pas négliger le fait que ces éléments ne se réduisent pas à des formes que l'enfant doit maîtriser. Les clitiques sujets et les articles renvoient à un ensemble de propriétés (phonétiques, sémantiques, pragmatiques, morphologiques, syntaxiques). En outre, ces éléments constituent des ensembles où chaque paramètre d'une forme se définit par opposition au paramètre d'une autre forme. L'enfant a donc besoin d'acquérir un ensemble de propriétés et de fonctionnements afin de maîtriser l'ensemble des articles ou des clitiques sujets. La présence de formes de transition dans ces derniers corpus met en évidence que l'acquisition des clitiques sujets ou des articles de l'enfant n'est pas encore stabilisée. Elle illustre que les tâtonnements de l'enfant sur ces éléments sont toujours présents. Ainsi, dans les extraits du corpus 24, comme dans ceux du corpus 27, nous pouvons constater que Sophie

tâtonne notamment sur la production du clitique sujet de troisième personne permettant de désigner un référent féminin, produisant en position de ce dernier deux formes de transition différentes et une forme finale.

Les formes de transition peuvent ainsi s'expliquer par différentes raisons :

- l'enfant maîtrise les différentes propriétés de l'élément mais tâtonne sur la forme phonétique à utiliser ;
- l'enfant ne parvient pas à définir suffisamment de paramètres dans la position concernée pour savoir quelle forme utiliser et il utilise alors une forme de transition qui montre qu'il a conscience de la nécessité de la présence d'une forme mais qu'il ne sait pas encore laquelle produire.

Ces exemples illustrent alors la complexité de l'appropriation des articles et des clitiques sujets. L'enfant n'acquiert pas les formes de façon isolée mais bien un ensemble de formes avec des propriétés qui se définissent par opposition les unes aux autres. Le processus d'appropriation est dynamique et implique plusieurs réorganisations des éléments. Dans ce cadre, il paraît difficilement envisageable de considérer que l'enfant maîtriserait les articles et clitiques sujets jusqu'à un certain niveau de complexité syntaxique mais pas au-delà. Lors d'une avancée dans le développement général du langage, c'est l'ensemble des éléments qui est réorganisé et pas seulement dans certains contextes syntaxiques. Ces exemples ne sont alors pas à prendre comme des preuves que la syntaxe n'a pas d'influence sur l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Il s'agit ici de considérer la présence générale de formes de transition dans le langage de l'enfant pour illustrer que l'acquisition des clitiques sujets et des articles n'est pas encore stabilisée. Il est en outre possible que ce soit une réorganisation au niveau syntaxique qui soit la cause d'une réorganisation des éléments morphologiques, puisque l'enfant progresse en même temps sur ces différents aspects langagiers.

L'influence de la syntaxe sur la production des articles et des clitiques sujets telle que nous avons pu l'observer dans les corpus des autres enfants doit être envisagée à un autre niveau, celui d'un facteur parmi d'autres contribuant au poids cognitif que toute production langagière implique chez l'enfant. Il ne s'agit pas de savoir si l'enfant produit des formes de transition uniquement dans des constructions syntaxiques complexes, mais de considérer que l'ensemble des paramètres que l'enfant doit maîtriser pour s'approprier ces éléments constitue une charge cognitive importante.

Ainsi, la production de formes de transition, tant dans des constructions simples que complexes, pourrait s'expliquer d'une part par une réorganisation générale de l'ensemble des



- [...]  
 S132 **elle** a mis la belle robe  
 A133 ah oui elle a mis sa belle robe hein dis donc\  
 S133 **elle** pourrait danser au bal hein\  
 A134 oui elle peut aller danser au bal là hein oui\..

En A3, l'adulte pose à l'enfant une question qui contient le clitique sujet nécessaire pour répondre, doublé du groupe nominal auquel il fait référence (A3 : [...] et qu'est-ce qu'elle fait la fusée/). L'enfant répond à l'adulte en produisant une forme de transition qui semble renvoyer au référent mentionné par l'adulte, suivie d'une forme verbale (S3 : mais [e] vole). L'adulte reprend ensuite exactement la même construction que l'enfant et lui offre la forme appropriée du clitique sujet (A4 : elle vole oui\ [...]). Il ratifie ainsi la construction syntaxique et apporte de l'information sur l'élément morphologique. Il propose ensuite un allongement de cette construction, se focalisant ainsi plus sur les aspects syntaxiques (A4 : [...] elle vole très très haut dans le ciel la fusée hein\). La reprise de l'adulte porte sur un double aspect dans ce tour de parole. L'enfant répond alors à l'adulte de nouveau avec la même construction simple mais avec une forme de transition différente (S4 : et [le] vole aussi là\). Nous pouvons supposer que la reformulation de l'adulte a conduit l'enfant à produire une autre forme de transition devant le verbe.

Parallèlement, dans le même corpus, Sophie produit une forme finale correspondant au même clitique sujet, dans une construction simple (S132 : elle a mis la belle robe) et dans une construction complexe (S133 : elle pourrait danser au bal hein\). Comme nous l'avons présenté plus haut, la reprise de l'adulte en A134 ratifie la morphologie et porte davantage sur la syntaxe (A134 : oui elle peut aller danser au bal là hein oui\).

Si nous nous basons sur l'hypothèse du poids cognitif présentée ci-dessus, les formes de transition utilisées par l'enfant en S3 et S4 pourraient s'expliquer par la difficulté de l'enfant à identifier le genre du référent. Ainsi, les facteurs intervenants dans le poids cognitif ne semblent pas ici liés à la syntaxe de la construction qui est très simple, ni aux constructions précédentes produites par l'enfant dans la mesure où l'échange entre l'adulte et l'enfant vient de commencer. D'autres influences sont toutefois possibles mais nous ne possédons pas les moyens de les déterminer. A l'inverse, en S132 et S133, l'enfant semble maîtriser le genre du référent qui est une poupée facilement identifiable comme étant une fille. Cet aspect permet alors d'alléger le poids cognitif lié au clitique sujet et l'enfant parvient à produire une forme finale dans une construction complexe.

C27, Sophie, (3 ;1 ;24) :

- A58 ouais les barbapapa et les barbamaman  
S58 oui mais **e(lle)** va se met(tre) la farine et p(u)is [**i**] {= F, elle} va être toute blanche
- A59 c'est vrai elle va être pleine de farine et elle va être toute blanche barbamaman/  
S59 hum . la maman noire
- A60 oui donc i(l)s font un gâteau pa(r)ce que c- i(l) y a un anniversaire  
S60 oui tu vas voir [**i**] {= F, elle} va met(tre) tout [a] {= F, la} farine
- [...]
- A93 d'accord c'est toi qui racontes < vas-y  
S93 ouais > regarde là un- un- une girafe mais j'[a] {= ai} déjà déchi- j'[a] {= ai} déchiré sa- la trompe de l'éléphant pa(r)ce que [**I**] {= F, elle} est- **elle** est déchirée
- A94 t(u) as déchiré la trompe de l'éléphant/  
S94 oui
- A95 bah pa(r)ce que c'était dur de l'enlever du papier/  
S95 oui bah oui

En S58, Sophie produit une coordination de deux constructions simples dans lesquelles le clitique sujet renvoie au même référent féminin. Cependant, elle produit une fois une forme finale et ensuite une forme de transition (S58 : [...] e(lle) va se met(tre) [...] [**i**] va être [...]). Cette forme de transition est en fait une forme pouvant être assimilée à la forme masculin du clitique sujet. Cette alternance nous conduit à supposer une hésitation sur le genre du référent qui entraîne la production d'une forme différente de la première. L'adulte confirme la construction de l'enfant en la reprenant de façon presque identique et en proposant le clitique sujet approprié (A59 : c'est vrai elle va être pleine de farine et elle va être toute blanche barbamaman/). L'hypothèse d'un tâtonnement sur le genre du référent semble se confirmer en S59 où l'enfant dénomme le référent dont il est question (S59 : hum . la maman noire). En A60, l'adulte enchaine avec la description d'un autre évènement où, sans introduire explicitement de nouveaux référents, il propose un clitique sujet masculin de troisième personne (A60 : oui donc i(l)s font un gâteau pa(r)ce que c- i(l) y a un anniversaire). Cette proposition peut alors entraîner l'enfant à assimiler la forme du clitique sujet proposé au référent qu'il a désigné auparavant. En S60, Sophie enchaine ainsi sur une construction simple qui reprend le même évènement que celui décrit au départ avec une forme finale mais ici avec une forme de transition, traduisant la méconnaissance du genre du référent (S60 : oui tu vas voir [**i**] va met(tre) tout [a] farine), qui contribue au poids cognitif impliqué par cette production.

Dans la deuxième séquence, Sophie tente de raconter toute seule une histoire. Elle commence par une construction complexe pour expliquer l'état de son livre à l'adulte (S93 : ouais > regarde là un- un- une girafe mais j'[a] déjà déchi- j'[a] déchiré sa- la trompe de l'éléphant pa(r)ce que [**I**] est- **elle** est déchirée). Après « parce que », Sophie semble hésiter sur la production du clitique sujet, apparaissant successivement sous une forme de transition



puis sous une forme finale. Dans cette construction, l'enfant produit à plusieurs reprises des amorces d'éléments linguistiques. Cela traduit soit plusieurs hésitations au niveau du lexique, ou de la morphologie mais peut également traduire une difficulté liée à la construction syntaxique, d'autant que la production de l'enfant n'est pas appropriée puisqu'il propose le même contenu de chaque côté de « parce que ». Nous pourrions interpréter ces amorces comme l'illustration du fait que l'enfant réfléchisse à la structure de sa construction en même temps qu'il la produit. La syntaxe pourrait être dans le cas présent un des facteurs pouvant expliquer la présence de l'alternance entre forme de transition et forme finale, et constituer une part importante dans le poids cognitif lié à cette production. Comme nous l'avons décrit plus haut, face à cette hésitation, l'adulte se concentre plus sur les aspects syntaxiques et reformule progressivement la construction appropriée, qui ne reprend pas le clitique sujet pour lequel l'enfant a produit une forme finale. La reprise de l'adulte porte alors plus ici sur les aspects syntaxiques que morphologiques, même s'il ratifie une partie des éléments utilisés par l'enfant.

Ces exemples mettent en évidence qu'il est essentiel que les reprises de l'adulte portent à la fois sur les aspects morphologiques et syntaxiques et répondent aux tâtonnements de l'enfant, afin que celui-ci s'approprie progressivement les différents aspects liés à l'utilisation des articles et des clitics sujets et parvienne à gérer le poids cognitif généré par l'utilisation de ces éléments.

Ces corpus 24 à 27 illustrent les différentes modalités interactionnelles adoptées par l'adulte face aux productions de l'enfant quand celui-ci a atteint un certain degré de maîtrise des éléments morphologiques et des constructions syntaxiques. Les reprises de l'adulte s'adaptent en fonction du niveau de l'enfant. Leur diversité s'accroît à mesure que la diversité des constructions syntaxiques produites par l'enfant se développe et elles s'adaptent le plus souvent aux tâtonnements de l'enfant. Ainsi, dans ces corpus, l'adulte semble proposer plus de reformulations en constructions complexes, outre les reprises déjà décrites en réponse aux constructions simples. Alors que ses reformulations portaient jusque là principalement sur la forme des énoncés de l'enfant, l'adulte se focalise maintenant également plus souvent sur le contenu de ce que l'enfant produit et notamment sur les détails des différents événements des histoires qu'ils racontent.

### **13.2.7. Des verbalisations de l'adulte fonction du degré de maîtrise des articles et des clitiques sujets et des constructions syntaxiques**

La question de départ pour les observations de Sophie concernait les modalités interactionnelles adoptées par l'adulte face à un certain degré de maîtrise des éléments morphologiques et des constructions syntaxiques. L'observation de l'évolution de ses reprises a montré qu'elles ont toujours les mêmes fonctions, mais que leur distribution change. Alors que jusque dans le corpus C18, elles tendent à porter le plus souvent sur plusieurs aspects simultanément, la tendance amorcée entre C19 et C23 se confirme dans les derniers corpus. Ainsi, les reformulations de l'adulte ont le plus souvent une fonction de ratification morphologique ou syntaxique et proposent alors une amélioration sur un autre aspect, respectivement syntaxique ou morphologique. Ainsi, la fonction de ratification morphologique et d'amélioration de la syntaxe semble apparaître plus souvent dans les corpus 19 à 27 où Sophie produit une majorité de formes finales. Toutefois, lorsque Sophie produit des formes de transition en position d'articles ou de clitiques sujets et que la syntaxe peut être améliorée, l'adulte propose souvent une amélioration de la morphologie et en même temps de la syntaxe.

Nous avons noté que lorsque Sophie produit une construction avec les éléments morphologiques et une structure appropriés, l'adulte ne se contente pas de ratifier les deux aspects, il ratifie la morphologie utilisée et allonge ou complexifie la construction syntaxique. Les reprises de constructions identiques ne sont pas fréquentes.

En outre, nous avons noté dans certains cas, une double fonction des reprises de l'adulte dans le sens où ce dernier propose deux reprises dans le même tour de parole, une plus centrée sur la morphologie qui ratifie la syntaxe et améliore la morphologie, et une autre plus centrée sur la syntaxe qui améliore la morphologie mais également la syntaxe. Dans la mesure où l'enfant devient capable de produire des constructions de plus en plus longues, les productions de l'adulte le sont également et nous trouvons alors des tours de paroles où les différents types et fonctions des reprises se combinent.

Enfin, après une omission ou une forme de transition en position d'article ou de clitique sujets, nous avons trouvé jusqu'au corpus 18 des contextes où l'adulte propose une reprise de l'élément concerné mais en simplifiant le contexte syntaxique. Avec l'avancée de l'enfant dans la morphologie, ce type de reformulation a eu tendance à disparaître à partir du corpus 19.

La majorité des reprises de l'adulte dans les derniers corpus de Sophie porte sur les mêmes aspects que dans les premiers, c'est-à-dire sur des améliorations aux niveaux morphologique et syntaxique. Les articles et les clitiques sujets, participant à la structuration des énoncés, sont directement concernés par les reformulations syntaxiques qui soit ratifient leur utilisation, soit proposent les éléments appropriés. Dans tous les cas, elles offrent à l'enfant des exemples d'utilisation. Nous considérons donc que les reformulations de l'adulte ne peuvent pas être uniquement syntaxiques mais renvoient au fonctionnement global des énoncés, à savoir morpho-syntaxique.

L'étude des données de Sophie a donc permis d'illustrer, comme chez les autres enfants, le rôle de l'interaction immédiate avec l'adulte dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Bien que Sophie reprenne moins que Gaëtan ou que Pauline, nous avons observé dans les extraits de ses corpus la façon dont ses reprises immédiates de l'adulte lui permettent de progresser dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Nous avons également constaté que l'adulte adopte toujours cette même attitude de reprise immédiate, qu'il adapte en fonction de l'attention de l'enfant, et qui lui offre des réponses à ses essais de production. Les correspondances entre les productions de Sophie et celles de l'adulte peuvent être représentées dans le tableau ci-après :

Tableau S8 : Mise en parallèle du développement des articles et des clitiques sujets chez Sophie avec le développement de la syntaxe, et avec les productions de l'adulte adressées à l'enfant, dans les corpus 1 à 27.

Aspect observé	C1 – C4	C5 – C6	C7 – C12
Appropriation des articles	période 1 O > FT <sup>1</sup>	transition vers période 2 O > FT > FF ou O = FT > FF	période 2-1 et 2-2 FT > O > FF (jusqu'à C8) FT > FF > O
Appropriation des clitiqes sujets	début période 2 FT > O > FF	période 2-1 FT > O = FF	période 2-2 FT > FF > O
Syntaxe chez l'enfant (principales constructions)	- éléments isolés - groupes nominaux - constructions présentatives - constructions simples avec expressions figées - premiers essais sur dislocation du GN sujet	- éléments isolés - constructions présentatives - constructions simples - quelques constructions simples avec GN sujet disloqué	- constructions simples un peu plus longues - quelques constructions simples juxtaposées - premiers essais de constructions complexes
Type d'interaction proposée par l'adulte (principales constructions)	- extension/expansion éléments isolés - constructions présentatives - constructions simples - quelques constructions simples avec parfois GN sujet disloqué	- moins de présentatifs - plus de constructions simples, un peu plus longues - quelques constructions simples avec GN sujet disloqué - quelques constructions simples juxtaposées - quelques constructions complexes	- constructions simples plus longues - constructions simples juxtaposées - constructions complexes

C13 – C18	C19 – C23	C24 – C27
période 2-2 FT > FF > O	début période 3 FF > FT > O < 10%	période 3 FF > (FT > O < 10%)
transition vers période 3 FT > FF > O	début période 3 FF > FT > O < 10%	période 3 FF > FT > O < 10%
- constructions simples un peu plus longues - constructions simples juxtaposées - constructions simples avec GN sujet disloqué - quelques constructions complexes	- constructions simples un peu plus longues - constructions simples juxtaposées - constructions simples avec GN sujet disloqué - quelques constructions complexes > initiative de la narration	- constructions simples un peu plus longues - constructions simples juxtaposées - constructions simples avec GN sujet disloqué - plus de constructions complexes - quelques constructions complexes avec plusieurs complexités
- constructions simples plus longues - plus de constructions complexes - quelques constructions complexes avec plusieurs complexités	- constructions simples plus longues - constructions simples avec GN sujet disloqué - plus de constructions complexes - constructions complexes juxtaposées	- constructions simples plus longues - constructions simples avec GN sujet disloqué - constructions simples juxtaposées - plus de constructions complexes et plus longues - constructions complexes juxtaposées. - constructions complexes avec plusieurs complexités

<sup>1</sup> Les lettres FT sont utilisées pour désigner « forme de transition », FF pour « forme finale », O pour « omission », et GN pour « groupe nominal ».

Ce tableau fait apparaître que l'adulte se situe toujours à un niveau légèrement supérieur à celui de l'enfant, dans une zone de développement potentiel, rejoignant ainsi les observations faites chez les autres enfants.

Nous pouvons également constater que la production de formes de transition en position d'articles et de clitiques sujets se développe surtout à partir du moment où l'enfant commence à produire des constructions simples, et augmentent à mesure que ces constructions s'allongent. Ces deux aspects langagiers progressent ainsi en parallèle et semblent en partie liés. En outre, alors que l'appropriation des clitiques sujets semble être en avance par rapport à celle des articles, elle semble se synchroniser à partir du moment où Sophie atteint un certain niveau de diversité dans les constructions syntaxiques qu'elle utilise (C19). Alors que chez les autres enfants, nous avons repéré des influences évidentes entre les tâtonnements morphologiques et syntaxiques, elles ne s'observent que dans certains extraits chez Sophie. Ainsi, nous avons pu constater que, outre les tâtonnements syntaxiques, beaucoup de facteurs peuvent avoir une influence sur l'appropriation des articles et des clitiques sujets. Cela est plus facile à observer avec Sophie dans la mesure où elle a atteint un niveau syntaxique élevé avec une diversité importante de constructions.

L'interaction avec l'adulte est un élément constitutif important du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets. Tant que l'enfant ne maîtrise pas l'intégralité des différentes propriétés des articles et des clitiques sujets (morphologiques, syntaxiques,

Les observations du langage de Sophie ont mis en évidence un développement des articles et des clitiques sujets qui suit le même déroulement général que chez les autres enfants. Les observations fines de ses échanges avec l'adulte font ressortir un processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets dans l'interaction avec l'adulte également similaire.

## **Chapitre 14 : Conclusion des analyses : une interaction adaptée et des « séquences potentiellement acquisitionnelles » dans le processus morpho-syntaxique d'appropriation des articles et des clitiques sujets**

Une première analyse du langage des enfants nous a permis de mettre en évidence que l'acquisition des articles et des clitiques sujets, bien que suivant des mises en œuvre individuelles, suit un déroulement général commun aux quatre enfants observés. Ainsi, bien que chacun progresse à des rythmes différents, avec des décalages entre les deux types d'éléments, avec des formes de transition qui lui sont propres, la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets subit plusieurs réorganisations des ensembles de formes jusqu'à leur stabilisation.

L'étude des échanges entre l'adulte et les quatre enfants a également fait ressortir que le processus d'appropriation commun aux enfants observés s'inscrit de façon similaire dans l'interaction entre l'enfant et l'adulte. Ainsi au début du processus, les enfants semblent s'appuyer de façon importante sur l'adulte puis se détacher progressivement de ses verbalisations pour parvenir à produire des articles et des clitiques sujets appropriés dans les cotextes adéquats. Mais, les études de l'évolution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms et les verbes dans les différents contextes de production chez Gaëtan et Thibaut ont montré que ce détachement progressif n'est pas linéaire. Nous avons constaté que même dans certains corpus situés dans la deuxième période de l'appropriation des articles et des clitiques sujets, les deux enfants s'appuient parfois directement de façon importante sur les verbalisations de l'adulte, alors qu'ils s'en détachaient jusque là, et que le contexte de reprise immédiate présente alors à ce moment-là un retour en arrière dans la distribution des configurations des groupes nominaux et verbaux produits par l'enfant (entre omission, forme de transition et forme finale devant nom/verbe). Outre les allers-retours dans les productions de l'enfant, nous avons alors observé des allers-retours dans les appuis sur les verbalisations de l'adulte.

Les reprises immédiates semblent constituer un élément important du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets dans la mesure où lors des réorganisations des éléments produits devant les noms et les verbes, l'enfant produit plus de ces reprises. Ce

phénomène a également été observé dans le cadre du développement syntaxique, dans le processus d'appropriation des constructions complexes. Canut, Bocéréan et al. (2010) remarquent ainsi qu'alors que l'enfant produit des constructions complexes en majorité en reprise différée, ce dernier s'appuie durant certaines périodes plus sur les verbalisations de l'adulte dans l'interaction immédiate. Ces auteurs observent ainsi également des variations dans les taux de reprises immédiates. Notre étude de l'évolution des reprises chez l'adulte a mis en évidence que ce dernier produit également une grande quantité de reprises immédiates, ajustées aux productions de l'enfant.

Ces premières observations illustrent le rôle important de l'interaction immédiate entre l'enfant et l'adulte, par laquelle les réorganisations des éléments utilisés par les enfants semblent passer, même dans la dernière période de leur acquisition. Cependant, si les reprises immédiates sont utilisées à la fois par l'adulte et l'enfant, elles ne le sont pas de la même façon chez tous les enfants. Alors que Gaëtan les utilise de façon importante, ce n'est pas le cas de Thibaut. Une des raisons à cette différence peut se trouver dans la capacité/volonté de l'enfant à rester concentré sur un thème identique. Mais le fait que Thibaut ait une plus grande maîtrise du fonctionnement syntaxique que Gaëtan et soit déjà entré dans la narration des livres illustrés peut également expliquer cette quantité moins importante de reprises immédiates.

La mise en parallèle de la configuration des groupes nominaux et verbaux des enfants dans les différents contextes interactionnels de production avec les reprises faites par l'adulte a en outre suggéré un ajustement aux tâtonnements morphologiques de l'enfant, selon leurs variations dans ces différents contextes. Des observations plus fines des échanges chez chacun des quatre enfants ont permis d'étudier de façon conjointe l'évolution des tâtonnements morphologiques des enfants et la nature des reprises de l'adulte par rapport aux productions de l'enfant. Elles ont permis de constater que les reprises de l'adulte répondent le plus souvent aux essais de l'enfant et se situent alors toujours légèrement au dessus de son niveau, dans une zone potentielle de développement, que nous pouvons rapprocher de la notion de « zone proximale de développement » développée par Vygotsky (1991 [1934]) et appliquée au langage. Ces formats interactionnels peuvent en outre être rapprochés de la notion d'« étayage » développée par Bruner (1983, 1987). Ces observations ont ainsi fait ressortir la présence de séquences d'interaction où l'enfant progresse dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets en s'appuyant sur les reprises ajustées que lui propose l'adulte. Les

séquences d'interaction immédiate, dans lesquelles les reprises de l'adulte apportent un écho direct aux productions de l'enfant, offrent ainsi à l'enfant des occasions de progresser dans ses tâtonnements morphologiques.

En linguistique de l'acquisition, dans l'étude du rôle de l'interaction entre l'adulte et l'enfant dans le développement de la syntaxe, Lentin et ses collaborateurs se basent sur la notion d'« interaction langagière adaptée », que l'on peut transposer à celle de « zone proximale de développement ». L'adulte se situe dans la zone de développement potentiel de l'enfant en lui proposant des constructions qui répondent à ses essais, et légèrement plus longues ou plus complexes. Il offre ainsi à l'enfant des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs, qui lui fournissent des schémas de fonctionnement des différentes structures syntaxiques.

Il semble que nous puissions rapprocher les modalités interactionnelles de l'adulte que nous avons observées dans nos données à cette notion d'interaction langagière adaptée, observée dans le développement de la syntaxe : en plus des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs, l'adulte propose à l'enfant des schèmes d'utilisation des articles et des clitiques sujets, qui correspondent aux besoins de ce dernier dans la situation. Le gain d'autonomie de l'enfant dans la production des articles et des clitiques sujets, c'est-à-dire sa capacité à initier la production appropriée de formes finales devant les noms et les verbes, témoigne de l'intégration progressive de ces schèmes.

L'analyse de nos données a illustré la façon dont les enfants progressent à la fois sur le développement des articles et des clitiques sujets, et à la fois sur le développement syntaxique. Face au langage de l'enfant, nous repérons différents types de modalités interactionnelles chez l'adulte, qui se retrouvent à tous les moments du processus et dont l'utilisation dépend de la nature des tâtonnements :

- l'adulte reformule exactement la construction utilisée par l'enfant en apportant les articles et les clitiques sujets appropriés ; ce type de reprise se repère notamment quand l'enfant en est au début du processus d'appropriation des articles et des clitiques ou quand il produit une construction syntaxique dans le maximum de ses capacités, avec groupes nominaux ou verbaux contenant des omissions ou des formes de transition ;

- dans les cas les plus courants, l'adulte propose à la fois les articles et les clitiques sujets appropriés et allonge ou complexifie la construction syntaxique ;



- l'adulte se focalise sur les aspects syntaxiques, en ratifiant l'utilisation des éléments produits sous forme finale ; ce type de reprise de retrouve plutôt en fin de développement quand les formes finales d'articles et de clitiques sujets sont majoritaires.

Dans l'étude de l'acquisition des langues étrangères, Py (1989), De Pietro, Matthey et Py (1989) décident de s'intéresser au rôle de l'interaction dans les conversations exolingues, qu'ils considèrent comme un constituant de l'acquisition et pas comme un simple cadre (Py, 1989). Dans ce contexte particulier de conversation asymétrique entre un locuteur natif et un locuteur apprenant, ces auteurs repèrent la présence de séquences pouvant mener à une appropriation de certains éléments de la langue-cible. Des formats particuliers d'interaction semblent ainsi se repérer, notamment quand le locuteur apprenant rencontre un problème de formulation, que le locuteur natif lui apporte une formulation répondant à cette difficulté, et que ce dernier s'en saisit pour poursuivre son énonciation. De telles séquences sont alors nommées « séquences potentiellement acquisitionnelles » (SPA) dans la mesure où elles contiennent les éléments pouvant permettre une appropriation de la langue-cible mais où rien n'assure que l'apprenant va les exploiter à cette fin. Bien que telles séquences soient relevées majoritairement en lien avec des difficultés lexicales, des interventions sur des schèmes syntaxiques ont également été observées (Jeanneret, Py, 2002). Les SPA lexicales et syntaxiques fonctionnent de façon légèrement différente, notamment par rapport à la réutilisation par l'apprenant d'un même élément lexical dans un contexte différent mais d'un même schème syntaxique avec des éléments lexicaux différents. Mais ces auteurs concluent à la complémentarité de ces deux types de SPA dans la mesure où dans certains cas, il est difficile de déterminer s'il s'agit plutôt d'une intervention du locuteur natif sur la syntaxe ou sur le lexique. Jeanneret et Py (2002) soulignent alors l'importance des mécanismes conversationnels dans l'acquisition d'une langue seconde.

Nos observations du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets dans les interactions adulte-enfant nous conduisent à envisager l'idée que de telles séquences puissent exister également entre un adulte compétent et un enfant en train d'acquérir sa langue maternelle. Ces échanges constituent également des conversations asymétriques entre un locuteur compétent et un locuteur apprenant mais dans le cadre de l'acquisition de la langue maternelle. Ainsi, après avoir constaté l'importance de l'interaction immédiate entre l'adulte et l'enfant dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets, nous avons relevé dans nos corpus de nombreuses séquences d'interaction immédiate où suite à un tâtonnement de l'enfant sur un article ou un clitique sujet, l'adulte reprend la construction de l'enfant avec les

éléments appropriés, et où cela entraîne une nouvelle production chez l'enfant qui s'appuie sur cette verbalisation. Le fonctionnement de ces formats particuliers d'interaction entre l'adulte et l'enfant se rapprocherait alors des SPA lexicales, où l'enfant pourrait réutiliser la forme de l'élément proposé, mais également des SPA syntaxiques dans la mesure où la reprise de l'adulte fournirait à l'enfant le schème d'utilisation de l'élément en question. Cela renvoie directement à la particularité de l'acquisition des articles et des clitiques sujets qui requiert autant une maîtrise de leur forme que de leurs différentes propriétés d'utilisation dans l'énoncé par rapport aux éléments qu'ils accompagnent.

Dans la mesure où les articles et les clitiques sujets contribuent à la structuration de l'énoncé, une de nos hypothèses, confirmée avec l'observation des quatre enfants, portait sur l'inter-influence possible entre les tâtonnements liés au développement de ces éléments morphologiques et au développement de la syntaxe. Bien que des influences aient été observées chez les quatre enfants, aucune correspondance ne peut être établie entre les différentes périodes de ces deux acquisitions dont les rythmes et les influences semblent être propres à chaque enfant. En effet, alors que les premiers essais de constructions complexes se repèrent chez Sophie quand elle en est dans la période 2 du développement des articles et des clitiques sujets, ce n'est pas le cas chez Gaëtan qui, dans cette même période, tâtonne sur les constructions simples. Mais une correspondance générale se dégage tout de même : chez tous les enfants, quand les constructions syntaxiques sont plus longues, les productions de formes de transition devant les noms et les verbes sont d'autant plus importantes.

Cependant, l'analyse des productions de Sophie, plus avancée au niveau syntaxique que les autres enfants, nous a conduite à envisager une influence plus générale d'un ensemble de paramètres contribuant au « poids cognitif »<sup>1</sup> de toute production langagière et pouvant avoir des effets sur la production des articles et des clitiques sujets dans l'énoncé. Ainsi, bien que la syntaxe puisse avoir une influence, elle s'inscrit dans un ensemble de facteurs comme la présence du référent dans la situation, le degré d'abstraction, le lexique, la situation dialogique... La production des articles et des clitiques sujets et par conséquent leur acquisition semble liée au développement simultané d'un ensemble de compétences chez l'enfant, dont la syntaxe fait partie.

---

<sup>1</sup> Nous nous appuyons ici sur la notion de « coût cognitif » présentée par Bloom (1991, p.24) pour expliquer les avancées et les reculs dans l'apprentissage.

Cette inter-dépendance entre la syntaxe et la morphologie nous conduit à réévaluer la nature du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets. A la frontière entre la morphologie – ils spécifient et s'accordent avec l'élément linguistique qu'ils accompagnent – et la syntaxe – ils concourent à l'allongement et à la structuration de l'énoncé – ils ne doivent pas être considérés comme des éléments indépendants du reste de l'énoncé, mais comme contribuant au fonctionnement de ce dernier. Cela nous amène à considérer un processus d'appropriation morpho-syntaxique des articles et des clitiques sujets, éléments dont la mise en fonctionnement suit un déroulement commun mais avec des mises en œuvre individuelles liées aux nombreux paramètres en jeu dans l'acquisition du langage, et dans lequel l'interaction avec l'adulte constitue un élément essentiel.

## CONCLUSION GENERALE

Alors que la plupart des études sur l'acquisition des morphèmes grammaticaux libres se focalise sur l'étude de l'évolution du seul langage de l'enfant, notre recherche s'est proposée de réunir des observations sur le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets dans l'interaction entre l'enfant et l'adulte.

Dans cette thèse, nous visions alors un double objectif : d'une part, mettre en évidence la façon dont les articles et des clitiques sujets se mettent en place dans le langage de quatre enfants observés de façon longitudinale, et d'autre part illustrer l'impact des échanges entre l'enfant et l'adulte sur cette acquisition. Ainsi, nous souhaitons illustrer le rôle de l'interaction entre l'enfant et l'adulte dans le développement des articles et des clitiques sujets, au même titre qu'il l'a été pour le développement lexical ou syntaxique.

Nos observations de la mise en fonctionnement progressive des articles et des clitiques sujets dans le langage de l'enfant nous ont permis de mettre en évidence une production conjointe de noms/verbes précédés soit d'omissions de l'article/clitique sujet, soit de formes de transition, soit de formes finales. Cette co-existence rejoint les résultats des études déjà réalisées sur le passage progressif des *fillers* vers les morphèmes grammaticaux libres. La distribution de ces trois configurations de groupes nominaux/verbaux évolue avec le temps, en suivant des allers-retours, laissant supposer des réorganisations successives des éléments utilisés devant les noms et les verbes, jusqu'à laisser la place à la production de formes appropriées stabilisées devant ces éléments lexicaux. Nous avons alors repéré trois périodes :

1. avec une majorité d'omissions devant les noms et les verbes,
2. avec une majorité de formes de transitions en position d'article et de clitique sujet,
3. avec une majorité de formes finales (appropriée).

La production de formes appropriées est considérée comme stabilisée dès lors qu'aucun nouveau tâtonnement en forme de transition ou en omission n'apparaît. Bien que nous ayons observé une période d'un an chez chacun des enfants, nous ne pouvons pas assurer de la présence de telles formes dans leur langage à la fin de nos observations. Nous avons ainsi pu constater, notamment chez Gaëtan, que la période où les formes finales sont juxtaposées à des tâtonnements peut être assez longue, en lien avec l'évolution d'autres niveaux langagiers.

L'analyse de l'évolution des reprises de l'enfant et l'adulte a permis d'illustrer l'influence existant entre les deux interlocuteurs. Nous avons observé que l'adulte offre à l'enfant des exemples de fonctionnement des articles et des clitiques sujets, en particulier au travers de ses nombreuses reprises et reformulations des tâtonnements de l'enfant. Nous avons pu constater que ces retours de l'adulte portaient rarement sur les seuls éléments morphologiques mais concernaient tout à la fois les aspects morphologiques, syntaxiques et lexicaux.

Nos observations ont également mis en évidence le rôle particulier de l'interaction immédiate. Ainsi, la grande majorité des reprises de l'adulte sont immédiates suite aux énoncés de l'enfant. De la même façon, l'enfant s'appuie au début du processus d'acquisition de façon importante sur les verbalisations immédiatement précédentes de l'adulte pour produire un élément devant les noms et les verbes. Puis il finit par produire des formes de plus en plus appropriées de façon plus autonome, c'est-à-dire indépendamment de ce que propose l'adulte juste avant.

L'utilisation des articles et des clitiques sujets s'inscrit dans la structuration de l'énoncé et peut dépendre du lexique et de la syntaxe de l'énoncé. Nous avons observé que l'évolution de l'appropriation des articles et des clitiques sujets peut être liée à des évolutions ou des tâtonnements sur d'autres aspects langagiers. Nos analyses font ressortir que le rôle de l'interaction dans cette appropriation, par les reprises de l'adulte et de l'enfant, se mêle au rôle général de cette interaction asymétrique dans le développement des différents aspects langagiers.

L'étude des modalités de l'interaction dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets nous conduit à confirmer le rôle fondamental de l'interaction. En effet, seuls les échanges semblent pouvoir permettre à l'enfant de découvrir la forme, le fonctionnement morphologique, syntaxique et surtout discursif de ces éléments.

Nos analyses ont permis de mettre à jour le processus interactionnel d'appropriation des articles et des clitiques sujets et du rôle de l'interaction dans ce dernier. Elles ne portent cependant que sur une partie du développement des multiples aspects de ces éléments. Comme dans beaucoup d'études sur les *fillers*, nous nous sommes concentrées sur l'évolution de la forme de ces éléments, laissant ainsi de côté leurs propriétés pragmatico-discursives. Afin de compléter la description du processus d'appropriation repéré chez ces quatre enfants, il serait alors intéressant d'étudier notamment de façon plus détaillée les contextes discursifs dans lesquels ils apparaissent. Ces observations sur le développement des fonctions des

articles et des clitiques sujets permettraient en outre de compléter l'analyse de l'interaction avec l'adulte, lieu privilégié et nécessaire à ce développement pragmatico-discursif. Cela pourrait compléter alors les études de Salazar-Orvig et collaborateurs (2004, 2006, 2010 a et b) sur le développement des propriétés anaphoriques des pronoms de troisième personne et de Morgenstern (2009) et Morgenstern et al. (2009) sur les propriétés pragmatiques liées à l'utilisation des *fillers* devant les noms.

Par ailleurs, notre analyse des échanges entre l'enfant et l'adulte ayant mis en évidence que l'acquisition des éléments morphologiques est concomitante à la structuration syntaxique des énoncés, une autre poursuite de cette recherche serait d'examiner de façon plus détaillée l'évolution des contextes syntaxiques de production des omissions, formes de transition et formes finales afin de préciser le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets en tenant compte de cet aspect. Nous avons ainsi constaté dans nos données que tous les enfants n'en étaient pas au même niveau de développement syntaxique lors de l'appropriation de ces éléments et que les tâtonnements sur la structuration de l'énoncé n'avaient pas systématiquement d'effets sur les tâtonnements morphologiques.

Ainsi, outre les liens entre développement de la syntaxe et développement des éléments morphologiques, une description complète d'un processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets, consisterait en une observation du développement des différentes propriétés des articles et des clitiques sujets, tant au niveau phonologique, que morphologique, syntaxique, sémantique, pragmatique et discursif, et des contextes syntaxiques et discursifs dans lesquels les formes produites par l'enfant apparaissent. L'étude de ces différentes propriétés et des paramètres liés à l'utilisation de ces éléments pourrait nous permettre de mieux évaluer les critères pouvant influencer sur leur acquisition et leur production et notamment en termes de poids cognitif.

Concernant le rôle de l'interaction et notamment des reprises, nous avons restreint nos analyses de leur évolution aux reprises de groupes nominaux/verbaux avec nom/verbe identique nous limitant ainsi à une observation des reprises avec coïncidences de forme. Il serait alors intéressant de compléter cette étude en tenant compte des différents types et des différentes fonctions que peuvent prendre les reprises de l'adulte et de l'enfant et de leurs effets sur l'appropriation des articles et des clitiques sujets. L'étude des réactions de l'enfant, et du déroulement des échanges, apporterait de ce point de vue un complément aux études de Kilani-Schoch et al. (2006, 2009) sur le type de réactions de l'adulte aux « erreurs morphologiques » de l'enfant.

Une autre des poursuites à cette étude serait d'observer si ce processus d'acquisition des articles et des clitiques sujets est le même pour l'appropriation des autres catégories de déterminants mais également pour les clitiques objets ou encore les pronoms toniques.

En outre, dans la mesure où nous disposons d'un grand nombre d'enregistrements des quatre enfants en interaction avec leurs parents, recueillis de façon simultanée à nos propres enregistrements, une prolongation de l'étude serait d'analyser ces données afin d'observer si les modalités d'interaction sont les mêmes, si le parent s'ajuste de la même façon aux tâtonnements de l'enfant et si les enfants réagissent de façon similaire aux verbalisations de leurs parents et à celles d'un adulte extérieur. Une de nos hypothèses est que malgré la présence de différences liées à une dimension affective et au lien particulier parent-enfant, le comportement interactionnel par rapport aux ajustements de l'adulte et aux productions de l'enfant au niveau des articles et des clitiques sujets serait de même nature que celui observé dans le cadre de cette étude.

Les poursuites de cette recherche pourraient permettre d'apporter un complément aux études déjà réalisées sur le phénomène des *fillers* dans le développement des morphèmes grammaticaux libres dans la mesure où elle proposerait une description détaillée de l'évolution du processus d'appropriation en lien avec les interactions verbales dans lesquelles l'enfant est impliqué. Cela replacerait alors cette acquisition dans un cadre interactionniste, ce que nous avons tenté de faire ici pour un sous-ensemble des morphèmes grammaticaux libres, et compléterait les études strictement syntaxiques de l'approche interactionniste de la linguistique de l'acquisition.

Ces poursuites de l'analyse du processus d'appropriation des morphèmes grammaticaux libres permettraient également d'apporter de nouvelles pistes de réflexion sur la description linguistique de ces éléments, par exemple par rapport au statut des clitiques sujets comme pronom ou affixe ou à l'existence de deux articles « des », un indéfini et un partitif. Nos premières observations portant uniquement sur la forme des éléments ne renvoient qu'à une seule de leurs multiples propriétés. Cependant, certains phénomènes pourraient déjà constituer quelques éléments de réflexion, comme le fait que les clitiques sujets apparaissent dans le langage des enfants observés avant les clitiques objets, ou encore, que des groupes nominaux sujets suivis d'une forme de transition et de la forme verbale, formant un seul groupe accentuel, se retrouvent assez tôt dans le langage des enfants. Nos premières analyses ne permettent pas de dire si ces phénomènes sont en faveur de l'une ou de l'autre des approches des clitiques sujets mais ouvrent des pistes à explorer. De la même

façon, la mise en parallèle de l'évolution des formes émergentes vers les formes appropriées de « des » dans les contextes où il pourrait renvoyer à de l'indéfini ou à du partitif permettrait d'observer si l'enfant fait une différenciation entre les deux contextes, ce qui pourrait constituer un premier point de réflexion quant à l'existence de deux articles différents.





## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abouda L., Baude O., 2009, « Du Français fondamental aux ESLO », *Cahiers de linguistique*, 33-2, p.131-146.

Allen S., 2000, « A discourse-pragmatic explanation for argument representation in child Inuktitut », *Linguistics*, 38-3, p.483-521.

André V., Canut E., 2010, « Mise à disposition de corpus oraux interactifs : le projet TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français) », *Pratiques*, 147-148, p.35-51.

Apothéloz D., 2002, *La construction du lexique français*, Paris, Ophrys.

Apothéloz D., 2004, « Ritualiser, fléchir, référer », *CaLap*, 24, p.115-137.

Armon-Lotem S., Berman R., 2003, « The emergence of grammar : early verbs and beyond », *Journal of Child Language*, 30- 4, p.845-877.

Arrivé M., Gadet F., Galmiche M., 1991, *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.

Auger J., 1995, « Les clitiques pronominaux en français parlé informel : une approche morphologique », *Revue québécoise de linguistique*, 24-1, p.21-60.

Austin J. et al., 1997, « The status of pro-drop in the initial state : results from new analyses of Spanish », in Perez-Leroux A.T., Glass W. (eds), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish, vol.1 : Developing grammars*, Somerville, Cascadilla Press, p.3-20.

Barrière I., Legendre G., 2010, « L'acquisition de l'accord sujet-berbe par les jeunes francophones natifs entre 14 et 30 mois : préférence, compréhension et environnement linguistique », in Neveu F. et al. (eds), *Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF 2010*, Paris, Institut de Linguistique française, p. 1429-1443.

Bassano D., 1998, « Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : l'exemple des noms et des verbes en français », *Langue Française*, 118, p.26-47.

Bassano D., 2000a, « Early development of nouns and verbs in French : exploring the interface between lexicon and grammar », *Journal of Child Language*, 27-3, p.521-559.

Bassano D., 2000b, « La constitution du lexique : le développement lexical précoce » in Kail M., Fayol M., *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans.*, tome 1, Paris, P.U.F, p.137-168.

Bassano D., 2001, « Studies of early grammatical development : the role of interlinguistic and interindividual variation », in Almgren M., Barreca A., Ezeizabarrena M.J., Idiazabal I., MacWhinney B. (eds), *Research on Child Language Acquisition, Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*, Somerville, Cascadilla Press, p.1187-1195.

Bassano D., 2005a, « Développement du lexique et émergence de la grammaire », *Hommage à Elisabeth Bates, Le langage et l'homme*, XXXX, 2, p.7-22.

Bassano D., 2005b, « Production naturelle précoce et acquisition du langage : l'exemple du développement des noms », *LIDIL*, 31, p.61-84.

Bassano D., 2010a, « L'acquisition des verbes en français : un exemple de l'interface lexique / grammaire », *Synergie France*, 6, p.27-39.

Bassano D., 2010b, « L'acquisition du déterminant nominal en français : une construction progressive et interactive de la grammaire », *Cognitextes* [en ligne], 5, URL : <http://cognitextes.revues.org/315>.

Bassano D., Eme E., 2001, « Development of noun determiner use in French children : lexical and grammatical bases », in Almgren M., Barreça A., Ezeizabarrena M.J., Idiazabal I., MacWhinney B. (eds), *Research on Child Language Acquisition, Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*, Somerville, Cascadilla Press, p.1207-1220.

Bassano D. Laaha S., Maillonchon I., Dressler W.U., 2004, « Early acquisition of verb grammar and lexical development : evidence from periphrastic constructions in French and Austrian German », *First Language*, 24-1, p.33-70.

Bassano D., Maillonchon I., Eme E., 1998, « Developmental changes and variability in the early lexicon : a study of French children's naturalistic productions », *Journal of child Language*, 25-3, p.493-531.

Bassano D., Maillonchon I., Klampfer S., Dressler W.U., 2001a, « L'acquisition de la morphologie verbale à travers les langues, 1. Les fondements théoriques », *Enfance*, 53-1, p.81-99.

Bassano D., Maillonchon I., Klampfer S., Dressler W.U., 2001b, « L'acquisition de la morphologie verbale en français et en allemand autrichien, 2. L'épreuve des faits », *Enfance*, 53-2, p.117-148.

Bassano D., Maillonchon I., Mottet S., 2008, « Noun grammaticalization and determiner use in French children's speech : a gradual development with prosodic and lexical influences », *Journal of Child Language*, 35-2, p.403-438.

Baude O. (coord.), 2006, *Corpus Oraux : guide des bonnes pratiques*, Paris et Orléans, CNRS Editions et PUO.

Baude O., 2008, « Le droit de la parole », in Bilger M. (eds.), *Données orales : les enjeux de la transcription*, *Cahiers de l'université de Perpignan*, 37, p.24-33.

Bates E., Bretherton I., Snyder L., 1988, *From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bates E., MacWhinney B., 1979, « A functionalist approach to the acquisition of grammar », in Ochs E., Schieffelin B. (eds), *Developmental pragmatics*, New York, Academic Press, p.167-211.

Bates E., MacWhinney B., 1982, « Functionalist approach to grammar », in Wanner E. Gleitman L. (eds), *Language acquisition : The state of art*, Cambridge, Cambridge University Press, p.173-218.

Behrens H., Gut U., 2005, « The relationship between prosodic and syntactic organization in early multiword speech », *Journal of Child Language*, 32-1, p.1-34.

Benveniste E., 1966 (rééd.2008), « La nature des pronoms », *Problèmes de linguistique générale, 1*, Paris, Gallimard, p. 251-257.

Benveniste E., 1974 (rééd.2005), « Structure des relations d'auxiliarité », in *Problèmes de linguistique générale*, tome 2, p.177-196, Paris, Gallimard.

Berman R.A., Slobin D.I., 1994, *Relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, Erlbaum.

Bernicot J., Clark E., 2010, « La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant : une étude sur grand corpus », *Psychologie de l'interaction*, 25/26, p.221-251.

Bernicot J., Salazar-Orvig A., Veneziano E., 2006, « Les reprises : dialogues, formes, fonctions et ontogenèse », *La linguistique*, 42-2, p.29-49.

Bernicot J., Veneziano E., Musiol M., Bert-Erboul A. (eds), 2010, *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris, L'Harmattan.

Berrendonner A., 1993, « Sujet zéro », in Karolak S., Muryn T., (eds), *Complétude et incomplétude des langues romanes et slaves, Actes du 6<sup>o</sup> colloque de linguistique romane et slave, Cracovie, 29 septembre-3 octobre 1991*, Cracovie, p.17-44.

Berrendonner A., 2007, « Dislocation et conjugaison en français contemporain », *Cahiers de Praxématique*, 48, p.85-110.

Bert M., Bruxelles S., Etienne C., Mondada L., Traverso V., 2009, « Exploitation de la plateforme Corpus de Langue Parlée en Interaction (CLAPI) : le cas de voilà dans les chevauchements », *Cahiers de linguistique*, 33-2, p. 243-268.

Bert M., Bruxelles S., Etienne C., Jouin-Chardon E., Lascar J., Mondada L., Teston S., Traverso V., 2010, « Grands corpus et linguistique outillée pour l'étude du français en interaction (plateforme CLAPI et corpus CIEL) », *Pratiques*, 147-148, p.17-34.

Bilger M., 2000, « Petite typologie des conventions de transcription de l'oral, quelques aspects pratiques et théoriques », in Bilger M. (eds), *Linguistique sur corpus. Etudes et réflexions, Cahiers de l'université de Perpignan*, 31, p.77-92.

Bilger M., 2008, « Les enjeux des choix orthographiques », in Bilger M. (eds), *Données orales, les enjeux de la transcription, Cahiers de l'université de Perpignan*, 37, p. 248-257.

Bilger M., Blasco M., Cappeau P., Pallaud B., Sabio F., Savelli M.J., 1997, « Transcription de l'oral et interprétation ; illustrations de quelques difficultés », *Recherches sur le français parlé*, 14, p.57-86.

Bilger M., Cappeau P., 2008, « Conclusions et perspectives », in Bilger M. (eds), *Données orales, les enjeux de la transcription, Cahiers de l'université de Perpignan*, 37, p. 289-293.

Bilger M., Cappeau P., 2009, « De la constitution des corpus oraux à l'analyse : exemples en syntaxe », *Cahiers de linguistique*, 33-2, p.163-182.

Blanche-Benvéniste C., 1993, « Une description linguistique du français parlé », *Le gré des langues*, 5, p.8-29.

Blanche-Benvéniste C., 2000 (rééd. 1997), *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

Blanche-Benveniste C., 2000, « Corpus de français parlé », in Bilger M. (eds), *Corpus : méthodologie et applications linguistiques*, Paris, Champion, p. 15-25.

Blanche-Benveniste C., 2003, « Pronoms clitiques et toniques », in Yaguello M. (dir.), *Le grand livre de la langue française*, Paris, Editions du Seuil, p. 77-107.

Blanche-Benveniste C., 2008, « Les unités de la langue écrite et de la langue parlée », in Bilger M. (eds), *Données orales, les enjeux de la transcription, Cahiers de l'université de Perpignan*, 37, p. 192-217.

Blanche-Benvéniste C., Bilger M., Rouget C., Van Den Eynde K., 1990, *Le français parlé : études grammaticales*, Paris, Editions du CNRS.

Blanche-Benveniste C., Chervel A., 1966, « Recherches sur le syntagme substantif », *Cahiers de lexicologie*, p.3-37.

Blanche-Benvéniste C., Jeanjean C., 1987, *Le français parlé, transcription et édition*, INALF, Paris, Didier édition.

Blanche-Benveniste C., Pallaud B., 2001, « Le recueil d'énoncés d'enfants : enregistrements et transcription », *Recherches sur le français parlé*, 16, p.11-37.

Blasco M., Cappeau P., 2000, « Deux ou trois distributions remarquables du clitique », in Bilger M. (eds.), *Corpus : méthodologie et applications linguistiques*, Paris, Champion, p.309-322.

Block E., Kessel F., 1982, « Determinants of the acquisition order of grammatical morphemes : a re-analysis and re-interpretation », *Journal of Child Language*, 7-1, p.181-188.

Bloom L., 1970, *Language development : form and function in emerging grammars*, Cambridge MA, MIT Press.

Bloom L., 1973, *One word at a time. The use of single word utterances before syntax*, Paris, Mouton.

Bloom L., 1991, *Language Development from two to three*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bloom L., Lightbown P., Hood L., 1975, « Structure and variation in child language », *Monographs of the Society for research in Child Development*, 40-2, p.1-79.

Bloom P., 1990, « Subjectless sentences in child language », *Linguistic Inquiry*, 21, p.491-504.

Bloom P., 1993, « Grammatical continuity in language development : the case of subjectless sentences », *Linguistic Inquiry*, 24, p.721-734.

Bloomfield L., 1961 [1933], *Language*, New-York, Holt, Rinehart & Winston.

Bocéréan C., Canut E., Musiol M., André V., 2010, « Quel usage les adultes font-ils de la répétition ? Comparaison entre un corpus d'interactions verbales adultes/adolescents polyhandicapés et adulte/jeunes enfants. », in Neveu F. et al. (eds), *Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF 2010*, Paris, Institut de Linguistique française, p.657-671.

Bolikova A., Kupish T., Ozcelik O., Sadlier-Brown E., 2009, « Fillers as functional categories : evidence from German-English bilingual acquisition », in Crawford J. et al. (eds), *Proceedings of the third conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*, Somerville, Cascadilla Proceedings Project, p.1-12.

Bottari P., Cipriani P., Chilosi A.M., 1993/94, « Protosyntactic devices in the acquisition of Italian free morphology », *Language acquisition*, 3-4, p.327-369.

Bowerman M., 1973, « Structural relationships in children's utterances: Semantic or syntactic? », in Moore T. (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, New York, Academic Press, p.197-213.

Bowerman, M., 1985, « What Shapes Children's Grammar? », in Slobin, D.I. (ed), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, Erlbaum, p.1257-1319.

Boysson-Bardies B., 1996, *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, O. Jacob.

Braine M., 1971, « On two types of models of the internalization of grammar », in Slobin D. (ed), *The ontogenesis of grammar : a theoretical symposium*, New York, Academic Press, p.153-186.

Braine M., 1976, « Children's first words combinations », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41-1, p.1-104.

Brigaudiot M., Morgenstern A., Nicolas C., 1994, « Me found it, I find it, à la recherche de « je » entre 2 et 3 ans », *Faits de langues*, 3, p.123-130.

Bronckart J.P., 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Brown, R., 1973, *A First Language : The Early Stages*, Cambridge, Harvard University Press.

- Brown R., Fraser C., 1964, « Acquisition of syntax », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29-1, p.43-79.
- Brown R., Fraser C., Bellugi U., 1964, « Explorations in grammar evolutions », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29-1, p.79-92.
- Bruner J.S., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*, Paris, PUF.
- Bruner J.S., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- Bruner J.S., 1991, *...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.
- Bruner J.S., 1996, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- Budwig N., 1990, « A functional approach to the acquisition of personal pronouns », in Comti-Ramsden G., Snow C. (eds), *Children's language*, vol.7, p.121-147.
- Bybee J., 2005, « La liaison, effets de fréquence et construction », *Langages*, 158, p.24-37.
- Cabredo-Hofherr P., 2004, « Les clitiques sujets français et le paramètre du sujet nul », *Langue Française*, 141, p. 99-109.
- Canut E., 2001, *Evolution de la syntaxe et de l'ancrage énonciatif dans des narrations d'enfants de moins de six ans. Interaction langagière entre adulte, enfant et livre*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.
- Canut E., 2006, *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*, CRDP d'Amiens, Scéren.
- Canut E., 2008, « Emergence de procédés explicatifs chez une enfant entre 2 et 3 ans », in Hudelot C., Salazar-Orvig A., Veneziano E. (ss dir.), *L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels*, Paris, Peeters France, p.195-206.
- Canut E., 2009, « La syntaxe : un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de *parce que*. », in Canut E., Vertalier M. (eds), *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*, Paris, L'Harmattan, p.71-128.
- Canut E., Bocéréan C., André V., 2010, « De l'apprentissage au développement : une approche interactionniste de l'acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant de 3 à 6 ans. », in Neveu F. et al. (eds), *Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF 2010*, Paris, Institut de Linguistique française, p. 1471-1487.
- Canut E., Vertalier M., 2008, « Des données représentatives...de quoi en acquisition du langage ? Constitution de données à observer et objectifs d'analyse », *Verbum*, 30-4, p.299-312.

Canut E., Vertalier M. (eds), 2009, *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle : Réflexions théoriques et pratiques de terrain*, Paris, L'Harmattan.

Canut E., Vertalier M., 2010, « Etudier la complexité syntaxique chez l'enfant de moins de 6 ans dans une perspective interactionnelle : choix d'une méthodologie qualitative », in Bernicot J., Veneziano E., Musiol M., Bert-Erboul A. (eds), *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris, L'Harmattan, p.239-260.

Canut E., Vertalier M., 2011, « Un grand corpus français d'interaction adulte-enfant : pour quoi faire en acquisition ? », communication lors du colloque AFLS, du 8 au 10 septembre 2011, à Nancy.

Cappeau P., 1997, « Données erronées, quelles erreurs commettent les transcrip-teurs ? », *Recherches sur le français parlé*, 14, p.117-126.

Cappeau P., 1998, « Quelques mots que quelques bribes liées au genre », in Bilger M., Eynde K., Gadet F., *Analyse linguistique et approches de l'oral*, Orbis, 10, p.301-311.

Cappeau P., 2008a, « Perception et reconstruction », in Bilger M. (eds), *Données orales, les enjeux de la transcription*, Cahiers de l'université de Perpignan, 37, p.235-247.

Cappeau P., 2008b, « Etablir des corpus oraux : ce que nous apprennent les transcriptions », *Verbum*, 30-4, p.343-353.

Cappeau P., Savelli M.J., 2000, « « Il y a » dans des corpus oraux d'enfants », *LIDIL*, 22, p.47-63.

Carter A., Gerken L., 2004, « Do children's omissions leave traces ? », *Journal of Child Language*, 31-3, p.561-586.

Caselli C., Casadio P., Bates E., 1999, « A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian », *Journal of Child Language*, 26-1, p.69-111.

Cescy M., 1971, « Les marques orales du nombre », in Rigault A. (ed), *La grammaire du français parlé*, Paris, Hachette, p.93-104.

Charney R., 1980, « Speech roles and the development of personal pronouns », *Journal of Child Language*, 7-3, p.509-528.

Chenu F., Jisa H., 2005, Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français », *LIDIL*, 31, p.85-100.

Chenu F., Jisa H., 2009, « Les apports entre méthodologie et théorie : le cas des corpus en acquisition », *Cahiers de linguistique de Louvain*, 33-2, p.147-161.

Chevalier J.C., Blanche-Benvéniste C., Arrivé M. et al., 2002 [1964], *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse.

Chevrot J.P., Chabanal D., Dugua C., 2007, « Pour un modèle de l'acquisition des liaisons basé sur l'usage : 3 études de cas », *Journal of French Language Study*, 17, p.103-129.



Chevrot J.P., Dugua C., Fayol M., 2005, « Liaison et formation des mots en français : un scénario développemental », *Langages*, 158, p.38-52.

Chevrot J.P., Fayol M., 2000, « L'acquisition de la liaison : enjeux théoriques, premiers résultats, perspectives », *LIDIL*, 22, p.11-30.

Chiat S., 1986, « Personal pronouns », in Fletcher P., Garman M. (eds), *Language acquisition, Studies in first language development*, Cambridge, Cambridge University Press, p.339-355.

Childers J., Fernandez A., Echols C., Tomasello M., 2001, « Experimental investigations of children's understanding and use of verb morphology : Spanish- and English-speaking 2 ½- and 3-year-old children », in Almgren M., Barreca A., Ezeizabarrena M.J., Idiazabal I., MacWhinney B. (eds), *Research on Child Language Acquisition, Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*, Somerville, Cascadilla Press, p.1107-1127.

Chomsky N., 1957, *Syntactic structures*, Berlin, De Mouton Gruyter.

Chomsky N., 1964, « The development of child language : Discussion », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29-1, p.35-42.

Chomsky N., 1970, *Le langage et la pensée*, Paris, Payot.

Chomsky N., 1990, « Sur la nature, l'utilisation et l'acquisition du langage », *Recherches linguistiques de Vincennes*, 19, p. 21-44.

Chouinard M., Clark E., 2003, « Adult reformulations of child errors as negative evidence », *Journal of Child Language*, 30-3, p.637-669.

Clark E., 2006, « La répétition et l'acquisition du langage », *La linguistique*, 42-2, p.67-80.

Clark E., 2010, « Interaction et acquisition des mots », in Bernicot J., Veneziano E., Musiol M., Bert-Erboul A. (eds), *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris, L'Harmattan, p.25-43.

Clark E., Chouinard M., 2000, « Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage », *Langages*, 140, p.9-23.

Clot Y. (ed), 1999, *Avec Vygotsky*, Paris, La Dispute.

Cohen M., 1955 [1925], « Sur les langages successifs de l'enfant », *Cinquante années de recherches linguistiques, ethnographiques, sociologiques, critiques et pédagogiques*, Imprimerie Nationale, p. 97-109.

Coppieters R., 1997, « Quelques réflexions sur la question des données : corpus et intuitions », *Recherches sur le français parlé*, 14, p.21-41.

Côté M.H., 2001, « On the status of subject clitics in child French », in Almgren M., Barreca A., Ezeizabarrena M.-J., Idiazabal I., MacWhinney B. (Eds), *Research on Child Language Acquisition*, Sommerville, Cascadilla Press, p.1314-1330.

Côté M.H., 2005, « Le statut lexical des consonnes de liaison », *Langages*, p.66-78.

Cresti E., 2000, « Critère illocutoire et articulation informative », in Bilger M. (eds.), *Corpus : méthodologie et applications linguistiques*, Paris, Champion, p.350-366.

Cresti E., Scarano A., 2000, « Sur la notion de parlé spontané », in Bilger M. (eds.), *Corpus : méthodologie et applications linguistiques*, Paris, Champion, p.340-350.

Creteur S., Moreau M.L., 1989, « Les variations du langage parental : selon quels axes ? », *CaLaP*, 16, p.25-52.

Culbertson J., Legendre G., 2008, « Qu'en est-il des clitiques sujets en français oral contemporain », in Durand J., Habert B., Laks B. (eds.), *Congrès mondial de linguistique française, CMLF'08*, Paris, Institut de linguistique française, p.2651-2662.

De Cat C., 2000, « Structure buildings and the acquisition of dislocation in child French », in Howell C et al. (eds), *Proceedings of BUCLD 24*, Somerville, Cascadilla Press, p.242-252.

De Cat C., 2004a, « Early pragmatic competence and its implication regarding the null subject phenomenon », in Bok-Bennema R., et al. (eds), *Romance languages and linguistic theory 2002*, Amsterdam, John Benjamins, p.17-32.

De Cat C., 2004b, « A fresh look at how young children encodes news referents », *International review of applied linguistics in language teaching*, 42-2, p.111-127.

De Cat C., 2004c, « On the impact of French subject clitics on the information structure of sentence », in Bok-Bennema R., Hollebrandse B., Kampers-Manhe B., Sleeman P. (eds), *Romance Languages and Linguistic Theory 2002, Selected papers from "Going Romance"*, Groningen, 28-30 November 2002 (2004), p. 33-46.

De Cat C., 2005, « French subject clitics are not argument markers », *Lingua*, 115, p.1195-1219.

Delais-Roussarie E., 2008, « Les annotations des données orales », in Bilger M. (eds), *Données orales, les enjeux de la transcription, Cahiers de l'université de Perpignan*, 37, p. 156-172.

Demarolles P., 1984, « Le statut de l'article dans la classe des déterminants », *Verbum*, 7-1, p.1-14.

Demetras M.J., Post K.N., Snow C., 1986, « Feedback to first language learners : the role of repetitions and clarification questions », *Journal of Child Language*, 13-2, p.275-292.

De Mulder W., Flaux N., Van de Velde D., 1997, *Entre général et particulier : les déterminants*, Presses Universitaires d'Artois.

- Demuth K., 1994, « On the underspecification of functional categories in early grammars », in Lust B., Suñer M., Whitman J. (eds.), *Syntactic Theory and First Language Acquisition : Cross-Linguistic Perspectives*, Hillsdale, Erlbaum, p.119-134.
- Demuth K., 1996, « The prosodic structure of early words », in Morgan J., Demuth K. (eds), *Signal to syntax : bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*, Mahwah, Erlbaum, p.171-184.
- Demuth K., 2001a, « A prosodic approach to filler syllables », *Journal of child Language*, 28-1, p.246-249.
- Demuth K., 2001b, « Prosodic constraints on morphological development », in Weissenborn J., Höhle B. (eds.), *Approaches to Bootstrapping : Phonological, Syntactic and Neurophysiological Aspects of Early Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, p.3-21.
- Demuth K., 2007, « Acquisition at the prosody-morphology interface », in Belikova A., Meroni L., Umeda M. (eds), *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*, Somerville, Cascadilla Proceedings Project, p. 84-91.
- Demuth K., 2008, « Exploiting corpora for language acquisition research », in Behrens H (ed.), *Corpora in Language Acquisition Research: Finding Structure in Data*, Trends in Language Acquisition Research (TILAR) Series #6, John Benjamins, p.199-205.
- Demuth K., Johnson M., 2003, « Truncation to subminimal words in early French », *Revue Canadienne de Linguistique*, 48-3/4, p.211-241.
- Demuth K., McCullough E., 2009, « The prosodic (re)organization of children's early English articles », *Journal of Child Language*, 36-1, p.173-200.
- Demuth K., McCullough E., Adamo M., 2007, « The prosodic (re)organization of determiners », in Caunt-Nulton H., Kulatilake S., Woo I. (eds), *Proceedings of BUCLD 31*, Somerville, Cascadilla Press, p.196-205.
- Demuth K., Patroliá M., Song J., Masapollo M., (à paraître), « The développement of articles in children's early spanish : prosodic interaction between lexical and grammatical form », *First Language*.
- Demuth K., Tremblay, A., 2008, « Prosodically-conditioned variability in children's production of French determiners », *Journal of Child Language*, 35-1, p.99-127.
- De Pietro J.F., Matthey M., Py B., 1989, « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (eds), 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, p.79-124.
- Derwing B.L., Baker W.J., 1986, « Assessing Morphological Development », in Fletcher P., Garman M. (eds), *Language acquisition, Studies in first language development*, Cambridge, Cambridge University Press, p.326-338.

De Villiers J., De Villiers P., 1973, « A cross-sectionnal study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech », *Journal of psycholinguistic research*, 2, p.267-278.

Devereux G., 1980, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.

De Weck G., 2000, « Reformulations et répétitions par els adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques », *Langages*, 140, p.38-67.

De Weck G., 2005, « Introduction et maintien des référents chez les enfants : rôle de la connaissance partagée », *Tranel*, 41, p.33-48.

Dolitsky M., 1983, « The birth of grammatical morphemes », *Journal of Psycholinguistic Research*, 12-4, p.353-360.

Dore J., Franklin M. et al., 1976, « Transitional phenomena in early language acquisition », *Journal of Child Language*, 3-1, p.13-28.

Dressler W.U., 1994, « Evidence from the first stages of morphology acquisition for linguistic theory : extragrammatic morphology and diminutives », *Acta Linguistica Hafniensia*, 27-1, p.91-108.

Dressler W.U., 1997 (ed), *Studies in pre-and proto-morphology*, Vienna, Austrian academy of sciences.

Dressler W.U., Karpf A., 1995, « The theoretical relevance of pre-and proto- morphology in language acquisition », in Booij G., van Marle J. (eds), *Yearbook of morphology 1994*, Netherlands, Kluven Academic Publishers, p. 99-122.

Dressler W.U., Kilani-Schoch M., 2001, « On the possible rise and inevitable fall of fillers », *Journal of Child Language*, 28-1, p.250-253.

Dressler W.U., Kilani-Schoch M., Klampfer S., 2003, « How does a child detect morphology ? Evidence from production », in Baayen H., Schreuder R. (eds), *Morphological structure in language processing*, Berlin, De Mouton Gruyter, p.391-425.

Dubois J., Guespin L., Giacomo M., Marcellesi C., J.P. Mevel, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

Ducrot O., Schaeffer J.M., 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions du Seuil.

Dugua C., 2005, « De la liaison à la formation du lexique chez les jeunes enfants francophones », *Le langage et l'homme*, XXXX.2, p163-182.

Dugua C., Chevrot J.P., Fayol M., 2006, « Liaison, segmentation des mots et schémas syntaxiques entre 2 et 6 ans : un scénario développemental », *Orthophonie*, 29-30, p.230-244.

- Durand J., Turcsan G., 2009, « Vers un corpus de référence du français parlé : le cas du PFC », *Cahiers de linguistique*, 33-2, p.213-241.
- Echols C., 1993, « A perceptually-based model of children's earliest productions », *Cognition*, 46-3, p.245-296.
- Echols C., 1996, « A role for stress in early speech segmentation », in Morgan J.L., Demuth K. (eds), *Signal to syntax : bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*, Mahwah, Erlbaum, p.87-99.
- Echols C., Newport E., 1992, « The role of stress and position in determining first words », *Language acquisition*, 2, p.189-220.
- Eisenclas S., 2003, « Clitics in child Spanish », *First Language*, 23-2, p.193-211.
- Emslie H.C., Stevenson R.J., 1981, « Preschool children's use of the articles in definite and indefinite referring expressions », *Journal of Child Language*, 8-2, p.318-328.
- Erreich A., Valian V., Winzemer J., 1980, « Aspects of a theory of language acquisition », *Journal of Child Language*, 7-1, p.157-179.
- Ervin-Tripp S., 1971, « An overview of theories of grammatical development », in Slobin D. (ed), *The ontogenesis of grammar : a theoretical symposium*, New York, Academic Press, p.189-212.
- Farrar M.J., 1990, « Discourse and the acquisition of grammatical morphemes », *Journal of Child Language*, 17-3, p.607-624.
- Farrar M.J., 1992, « Negative evidence and grammatical morpheme acquisition », *Developmental Psychology*, 8-1, p.90-98.
- Feldman A., Menn L., 2003, « Up, close and personal : a case study of the development of three English fillers », *Journal of Child Language*, 30-4, p.735-768.
- Ferreiro E., 1998, « Le mot à l'oral et le mot à l'écrit. Une perspective évolutive », in Bilger M., Eynde K., Gadet F., *Analyse linguistique et approches de l'oral*, Orbis, 10, p.155-165.
- Fradin B., 2003, *Nouvelles approches en morphologie*, Paris, PUF.
- Fradin B., Kerleroux F., Plénat M., 2009, *Aperçus de morphologie du français*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.
- François D., 1983, « Nome orale et norme écrite : l'exemple de c'est et il y a », in Hausmann F.J. (eds), *Etudes de grammaire française descriptive*, Heidelberg, John Benjamins p.64-68.
- François F., 1977a, « Syntaxe, lexique et contraintes formelles », in François D., François F., Sabeau-jouannet E., Sourdot M., 1977, *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*, Paris, Larousse, p.120-136.

François F., 1977b, « La genèse de la syntaxe : les énoncés à deux termes », in François D., François F., Sabeau-jouannet E., Sourdot M., 1977, *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*, Paris, Larousse, p.137-156.

François F., 1986, « Quelles « classes » dans les « grammaires spontanées » des enfants ? », *Modèles linguistiques*, 8-1, p.21-30.

François F., 1988, « Continuité et mouvements discursifs : un exemple chez des enfants de trois ans », *Modèles linguistiques*, 10-2, p.17-36.

François D., François F., Sabeau-jouannet E., Sourdot M., 1977, *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*, Paris, Larousse.

François F., Hudelot C., Sabeau-jouannet E., 1984, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, P.U.F.

Furrow D., Nelson K., Benedict H., 1979, « Mothers' speech to children and syntactic development : some simple relationship », *Journal of Child Language*, 6-3, p.423-442.

Gaetone D., 1997, « Les clitiques et les règles : quelques jalons », in Kleiber G., Riegel M., (eds), *Les formes du sens, Etudes de linguistique française, médiévale et générale offertes à Robert Martin à l'occasion de ses 60 ans*, Louvain-la-neuve, Duculot, p.135-144.

Gadet F., 2000, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », in Bilger M. (eds), *Linguistique sur corpus. Etudes et réflexions, Cahiers de l'université de Perpignan*, 31, p.59-75.

Gadet F., 2008, « L'oreille et l'œil à l'écoute du social », in Bilger M. (eds), *Données orales, les enjeux de la transcription, Cahiers de l'université de Perpignan*, 37, p. 35-48.

Gallaway C., Richards B., 1994, *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Galmiche M., 1986, « Note sur les noms de masse et le partitif », *Langue française*, 72, p.40-53.

Galmiche M., 1987, « A propos de la distinction massif-comptable », *Modèles linguistiques*, 9-2, p.179-203.

Gendrin J., Branchu L., 1971, « Aspect du langage de deux enfants de deux ans et demi », *Etudes de linguistique appliquée*, 4, p.53-103.

Gerhard E., 1985, *Gesprochenes Französisch zu Beginn des 17. Jahrhunderts, Direkte Rede in Jean Héroard « Histoire particulière de Louis XIII (1605-1610)*, Tübingen, Niemeyer.

Gerhardt J., 1988, « From discourse to semantics : the development of verb morphology and forms of self-reference in the speech of a two year-old », *Journal of Child Language*, 15-2, p.337-393.

Gerken L., 1991, « The metrical basis of children's subjectless sentences », *Journal of memory and language*, 30, p.431-451.

Gerken L., 1994a, « Young children's representation of prosodic structure : evidence from english-speakers' weak syllable omission », *Journal of memory and language*, 33, p.19-38.

Gerken L., 1994b, « Sentential process in early child language : evidence from the perception and production of function morphemes », in Goodman J.C., Nusbaum H.C. (eds), *The development of speech perception : the transition from speech sounds to spoken words*, MIT Press, p.271-298.

Gerken L., Landau B., Remez R., 1990, « Functions morphemes in young children's speech perception and production », *Developmental Psychology*, 26-2, p.204-216.

Giacomi A., 1979, « Variation du clitique et neutralisation du genre et du nombre dans le français parlé de Marseille », *Recherches sur le français parlé*, 2, p.111-119.

Giovanni D.C., Savelli M.J., 1990, « Transcrire et orthographier le français parlé. De l'impossible copie à la falsification des données orales », *Recherches sur le français parlé*, 10, p. 19-39.

Girouard P., Ricard M., Gouin-Décarie T., 1997, « The acquisition of personal pronouns in French-speaking and English-speaking children », *Journal of Child Language*, 24-2, p.311-326.

Goffman E., 1979, « Footing », *Semiotica*, 25, p.1-29.

Gougenheim G., 1938, *Système grammatical de la langue française*, Paris, D'Artrey.

Granfeldt J., 2003, *L'acquisition des catégories fonctionnelles. Etude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*, Thèse, Institut d'études romanes de Lund, Université de Lund.

Grégoire A., 1937, *L'apprentissage du langage, les deux premières années*, Paris, Droz.

Grégoire A., 1947, *L'apprentissage du langage, la troisième année et les suivantes*, Paris, Droz.

Grobet A., Auchlin A., et al. 2005 « Des marquages prosodiques de la question dans l'interaction », in Rossari C., Beaulieu-Masson A., Cojocaviv C., Razgouliaeva A., *Les états de la question*, Québec, Nota Bene, p. 213-237.

Guillaume P., 1927a, « Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant », *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 1, p.1-25.

Guillaume P., 1927b, « Le développement des éléments formels dans le langage de l'enfant », *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 1, p.203-229.

Halliday M., 1975, *Learning how to mean. Explorations in the development of language*, Londres, E. Arnold.

- Hamann C., Rizzi L., Frauenfelder U., 1995, « On the acquisition of the pronominal system in French », *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 24, p.83-101.
- Hansson K., Nettelbladt U., Leonard L., 2003, « Indefinite articles and definite forms in Swedish children with SLI », *First Language*, 23-3, p.343-362.
- Hickmann M., 2000, « Le développement de l'organisation discursive », in Kail M., Fayol M.; (eds), *L'acquisition du langage, vol.2 : Le langage en développement au-delà de trois ans*, Paris, PUF, p.83-115.
- Hirsh-Pasek K., Golinkoff R.M., 1996, *The origins of grammar, evidence from early language comprehension*, Cambridge, MIT Press.
- Hoff E., 2010, « Context effects on young children's language use : the influence of conversational setting and partner », *First Language*, 30-3/4, p.461-472.
- Hudelot C., Bernicot J., Veneziano E., Musiol M., 2010, « Pourquoi et comment étudier le langage en contexte ? », in Bernicot J., Veneziano E., Musiol M., Bert-Erboul A. (eds), *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris, L'Harmattan, p.13-22.
- Hughes M., Allen S., 2006, « A discourse pragmatic analysis of subject omission in child English », in Bamman D. et al. (eds), *Proceedings of BUCLD 30*, Somerville, Cascadilla Press, p.293-304.
- Hulk A., 1986, « L'acquisition du français et le paramètre pro-drop », in Ampers-Mahne B., Vet C. (ss dir), *Etudes de linguistique française offertes à Robert de Dardel*, Amsterdam, Rodopi, p.53-61.
- Hulk A., 1995, « L'acquisition du sujet en français », *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 24, p.33-53.
- Hung F.S., Peters A.M., 1997, « The role of prosody in the acquisition of grammatical morphemes: evidence from two Chinese languages », *Journal of Child Language*, 24-3, p.627-650.
- Huot H., 1987, « Morpho-syntaxe du verbe français et inversion du clitique sujet », *Travaux de Linguistique*, 14/15, p.159-176.
- Hyams N., Wexler K., 1993, « On the grammatical basis of null subject in child language », *Linguistic Inquiry*, 24, p.421-460.
- Jakubowicz C., Rigault A., 1997, « L'acquisition des clitiques nominatifs en français », in Zribi-Hertz A. (eds), *Les pronoms, morphologie, syntaxe et typologie*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes, p.57-99.
- Jeanneret T., Py B., 2002, « Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle. », in Cicurel F., Véronique D. (eds), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne, p.37-52.
- Jespersen O., 1976[1922], *Nature, Evolution et Origines du langage*, Paris, Payot.



Kahane S., 2007, « La distribution des articles du français », in Charolles M., Fournier N., Fuchs C., Lefeuvre F. (eds), *Parcours de la phrase, Mélanges offerts à Pierre Le Goffic*, Paris, Ophrys, p.159-174.

Kail M., Bassano, 2000, « Méthodes d'investigation et démarches heuristiques », in Kail M., Fayol M. (eds), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans.*, tome 1, Paris, PUF, p.29-59.

Karmiloff-Smith A., 1979, *A functional approach to child language, A study of determiners and reference*, Cambridge, Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith A., 1985, « Language and cognitive processes from a developmental perspective », *Language and Cognitive Processes*, 1-1, p.61-85.

Karmiloff K., Karmiloff-Smith A., 2003, *Comment les enfants entrent dans le langage ?*, Paris, Retz.

Karnouh-Vertalier M., 1998, « Evolution du fonctionnement syntaxique et variantes énonciatives », *Langue Française*, 118, p.84-103.

Kemp N., Lieven E., Tomasello M., 2005, « Young children's knowledge of the determiner and adjective categories », *Journal of Speech, Hearing, and Language Research*, 48, p.592-610.

Kilani-Schoch M., 1988, *Introduction à la morphologie naturelle*, Berne, Peter Lang.

Kilani-Schoch M., 1997, « Vowel attachment and [r] insertion in the acquisition of French inflection: the case of Sophie », in Dressler W.U., 1997, *Studies in pre-and proto-morphology*, Vienna, Austrian academy of sciences, p.49-60.

Kilani-Schoch M., 1998a, « Continuité des catégories dans l'acquisition L1 : l'exemple de fillers », *Cahiers de l'ILSL*, 11, p.155-173.

Kilani-Schoch M., 1998b, « Construction des morphèmes grammaticaux dans les phases pré-et proto-morphologiques d'un corpus d'acquisition du français », *Verbum*, 20-1, p.73-86.

Kilani-Schoch M., Balciuniene I, Korecky-Kröll K., Laaha S., Dressler W.U., 2009, « On the role of pragmatics in child directed speech for the acquisition of verb morphology », *Journal of Pragmatics*, 41, p.219-239.

Kilani-Schoch M., De Marco A., Christofidou A., Vassilaku M., Vollman R., Dressler W.U., 1997, « On the demarcation of phases in early morphology acquisition in four languages », *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 33, p.15-32.

Kilani-Schoch M., Dressler W.U., 2000, « Are fillers as precursors of morphemes relevant for morphological theory ? A case study from the acquisition of french », in Dressler W.U., Pfeiffer O.E., Pöchtrager M., Revison J.R. (eds), *Morphological analysis in comparison*, Amsterdam, John Benjamins, p. 89-111.

Kilani-Schoch M., Dressler W.U., 2001, « Filler + infinitive and pre- and proto-morphology demarcation in a French acquisition corpus », *Journal of psycholinguistic research*, 30-6, p.653-685.

Kilani-Schoch M., Dressler W.U., 2002, « The acquisition of cases in typologically different languages », in Voeikova M., Dressler W.U. (eds), *Pre- and proto-morphology : early phases of morphological development in nouns and verbs*, Munchen, Lincom, p.45-59.

Kilani-Schoch M., Dressler W., Laaha S., Korecky-Kröll K., 2006, « Réactions adultes aux productions morphologiques des enfants », *La linguistique*, 42-2, p.51-66.

Kleiber G., 1997, « Massif/comptable et partie/tout », *Verbum*, 19-3, p.321-337.

Kleiber G., 2001, « Indéfinis : lecture existentielle et lecture partitive », in Kleiber G., Laca B., Tasmowski L., *Typologie des groupes nominaux*, Presses universitaires de Rennes, p.47-97.

Laakso M., Smith L., 2007, « Pronouns and verbs in adult speech to children : a corpus analysis », *Journal of Child Language*, 34-4, p.725-763.

Laakso M., Soininen M., 2010, « Mother-initiated repair sequences in interaction of 3-year-old children », *First Language*, 30-3/4, p.329-353.

Labov W., 1973, « Some principles of linguistic methodology », *Language in Society*, 1, p.97-120.

Langacker R., 2009, « A dynamic view of usage and language acquisition », *Cognitive Linguistics*, 20-3, p.627-640.

Le Cunff C., Baruth C., 1983, *Éléments pour une étude de l'interaction langagière adulte-enfant, les marques de première personne entre 2 et 3 ans*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Lentin L., 1971a, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans, Où ? Quand ? Comment ?*, Paris, ESF.

Lentin L., 1971b, « Recherches sur l'acquisition des structures linguistiques chez l'enfant entre trois et sept ans : une méthode, premiers résultats », *Études de Linguistique Appliquée*, 4, p.7-52.

Lentin L., 1972, « Observation du langage enfantin, système syntaxique », *Rééducation Orthophonique*, 10, 66-67, p.97-110.

Lentin L., 1973, « Interactions adulte-enfant au cours de l'acquisition du langage », *Études de linguistique appliquée*, 9, p.9-50.

Lentin L., 1975, « Introduction » et « Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant », *Langue Française*, 27, p.3-13 et p.14-23.

Lentin L.(ed), 1984, *Recherches sur l'acquisition du langage*, tome 1, Paris, Presses universitaires de la Sorbonne nouvelle.

Lentin L. (ed)., 1988, *Recherches sur l'acquisition du langage*, tome 2, Paris, Presses universitaires de la Sorbonne nouvelle.

Lentin L. (ed), 1995, *Ces enfants qui veulent apprendre*, Pierrelaye, Quart-Monde.

Lentin L., 2009 (réed. 1998), *Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Acquisition du langage oral et écrit*, Paris, ESF.

Leonard L., Caselli C., Devescovi A., 2002, « Italian children's use of verb and noun morphology during the preschool years », *First Language*, 22-3, p.287-304.

Leroy M., Morgenstern A., 2005, « Reduplication before two years old », in Berhanrd H. (ed), *Studies in reduplication*, Berlin, De Mouton Gruyter, p.478-494.

Leroy-Collombel M., 2010, « Eveil de la conscience grammaticale chez un enfant français entre 18 mois et 3 ans », in Neveu F. et al. (eds), *Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF 2010*, Paris, Institut de Linguistique Française, p.1539-1555.

Lieven E., 1994, « Crosslinguistic and crosscultural aspects of language adressed to children », in Gallaway C., Richards B., *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge, Cambrige University Press, p.56-73.

Lieven E., Pine J., Baldwin C., 1997, « Lexically-based learning and early grammatical development », *Journal of Child Language*, 24-1, p.187-219.

Lleo C., 2001, « The transition form prenominal fillers to articles in Spanish and German », in Almgrem M., Barreqa A., Ezeizabarrena M.J., Idiazabal I., MacWhinney B. (eds), *Research on Child Language Acquisition, Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*, Somerville, Cascadilla Press, p.713-737.

Lleó C., Demuth K., 1999, « Prosodic constraints on the emergence of grammatical morphemes : Crosslinguistic evidence from Germanic and Romance languages », in Greenhill A., Littlefield H., Tano C. (eds.), *Proceedings of BUCLD 23*, Somerville, Cascadilla Press, p.407-418.

Lopez-Ornat S., 1997, « What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representatiuon ? Evidence on nominal and verbal form-function mappings in Spanish from 1 ;7 to 2 ;1 », in Perez-Leroux A., Glass W. (eds), *Contemporary Perspectives on the acquisition of Spanish, vol.1 : Developing grammars*, Somerville, Cascadilla Press, p.3-20.

Lopez-Ornat S., Nieva S., 2010, « Noms et Verbes en espagnol : Input et Output entre 20 et 25 mois », communication lors du colloque international *Grammaticalisation et Acquisition du langage*, les 25 et 26 mars 2010, CNRS-site Pouchet, Paris.

Luxereau F., 1995, « Cyril sur le chemin de la maîtrise de la langue », in Lentin L. (ed), 1995, *Ces enfants qui veulent apprendre*, Pierrelaye, Quart-Monde, p.73-94.

Lyons J., 1970, *Linguistique générale*, Paris, Larousse.

- Lyster R., 2006, « Predictability in French gender attribution : a corpus analysis », *Journal of French language studies*, 16-1, p.69-93.
- MacCarthy D., 1952, « Le développement du langage chez l'enfant », in Carmichael L. (Ed), *Manuel de psychologie de l'enfant*, tome 2, Paris, PUF, p. 751-916.
- MacNeill D., 1971, « The capacity for the ontogenesis of grammar », in Slobin D. (ed), *The ontogenesis of grammar : a theoretical symposium*, New York, Academic Press, p.17-40.
- MacWhinney B., 2010, « Computational models of child language learning : an introduction », *Journal of Child Language*, 37-3, p.477-485.
- MacWhinney B., Bates E.(eds), 1989, *The crosslinguistic study of sentence processing*, New York, Press syndicate of the university of Cambridge.
- Macwhinney B., Snow C., 1985, « The Child Language Data Exchange System », *Journal of Child Language*, 12, p.271-296.
- Malson L., 1964, *Les enfants sauvages*, Paris, Christian Bourgeois Editeur.
- Maratsos M.P., 1974, « Preschool children's use of definite and indefinite articles », *Child Development*, 45, p.446-455.
- Maratsos M.P, 1982, « The child's construction of grammatical categories », in Wanner E. Gleitman L. (eds), *Language acquisition : The state of art*, Cambridge, Cambridge University Press, p.240-266.
- Marchman, V., Bates, E., 1994. « Continuity in lexical and morphological development : a test of the critical mass hypothesis ». *Journal of Child Language*, 21, p.339-366.
- Mariscal S., 2009, « Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase : starting small », *Journal of Child Language*, 36-1, p.143-171.
- Martinet A., 2008 [1960], *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris.
- Matthews D., Lieven E., Theakston A., Tomasello M., 2009, « Pronoun co-referencing errors : challenges for generativist and usage-based accounts », *Cognitive Linguistics*, 20-3, p.599-626.
- Mazuka R., 1996, « Can a grammatical parameter be set before the first word ? Prosodic contributions to early setting of a grammatical parameter », in Morgan J., Demuth K. (eds), *Signal to syntax : bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*, Mahwah, Erlbaum, p.313-330.
- Mazuka R., Lust B. et al., 1995, « Null subject grammar and phrase structure in early syntax acquisition : a cross-linguistic study of japanese and english », *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 24, p.55-81.

Miller P., Monachesi P., 2003, « Les pronoms clitiques dans les langues romanes », in Godard D. (ed), *Les langues romanes : problèmes de la phrase simple*, Paris, Editions du CNRS, p. 67-123.

Miller W., Ervin S, 1964, « The development of grammar in child language », *Monographs of the society for research in Language development*, 29-1, p.9-34.

Moerk E., 1980, « Relationship between parental *input* frequencies and children's language acquisition », *Journal of Child Language*, 7-1, p.105-118.

Mondada L., 2008, « La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle », in Bilger M. (eds), *Données orales, les enjeux de la transcription, Cahiers de l'université de Perpignan*, 37, p. 78-110.

Moreau M.L., Richelle M., 1982, *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga.

Morel M.A., 1994, « Le traitement de la liaison chez l'enfant : études expérimentales », *TRANEL*, 21, p.85-95.

Morel M.A., Danon-Boileau L., 1998, *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*, Paris, Ophrys.

Morgenstern A., 2009 « Ecllosion de la morphosyntaxe : le rôle des fillers pré-nominaux dans un corpus longitudinal », *Rééducation Orthophonique*, 238, p.63-82.

Morgenstern A., collab. Benazzo S., Leroy M., Mathiot E., Parrisé C., Salazar-Orvig A., Sekali M., 2009, *L'enfant dans la langue*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Morgenstern A., Brigaudiot M., 2004, « Tu pour Je et Tu pour Tu. Etude longitudinale de l'emploi de la deuxième personne chez un enfant francophone », *Actes du colloque sur la deuxième personne. Forum des langues européennes*, Paris, Institut Cervantes, 7 et 8 mars 2003.

Morgenstern A., Parrisé C., 2007, « Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de un à trois ans », *Corpus*, 6, p.55-78.

Nelson K., Bonvillian J., Denninger M.S., Kaplan B.J., Baker N.D., 1984, « Maternal input adjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories », in Pelligrini A., Yawkey T. (eds), *The development of oral and written language in social contexts*, vol.13, p.31-56.

Nazzi T., 2008, « Segmentation précoce de la parole continue en mots : évaluation inter-linguistique de l'hypothèse d'initialisation rythmique », *L'année psychologique*, 108, p309-342.

Nelson K., Bonvillian J. et al., 1984, « Maternal input adjustments and non-adjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories », in Pelligrini A., Yawkey T. (eds), *The development of oral and written language in social contexts*, vol.13, p.31-56.

- Neveu F., 2000, *Lexique des notions linguistiques*, Paris, Nathan.
- Neveu F., 2004, *Dictionnaire des Sciences du Langage*, Paris, Armand Colin.
- Newport E.L., Gleitman H., Gleitman, L.R., 1977, « Mother, I'd rather do it myself : some effects and non-effects of maternal speech style », in Snow C., Ferguson C. (eds.), *Talking to children: Language input and acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nicolas D., 2002a, « La catégorisation des noms communs : massifs et comptables », in François J., Cordier F. (eds), *Catégorisation et langage*, Hermes, Paris., p.
- Nicolas D., 2002b, *La distinction entre noms massifs et noms comptables, Aspects linguistiques et conceptuels*, Peeters, Paris.
- Nicolas-Jeantoux C., 1980, *Juliette apprend à parler entre 12 et 24 mois*, Paris, Masson.
- Nieva S., 2010, « Towards words combination in Spanish : the role of conversational interaction », communication lors du colloque international *Grammaticalisation et Acquisition du langage*, les 25 et 26 mars 2010, CNRS-site Pouchet, Paris.
- Ninio A., 1988, « On formal grammatical categories in early child language », in Levy Y, Schlesinger I., Braine M. (eds), *Categories and processes in langage acquisition*, Hillsdale, Erlbaum, p.99-119.
- Ninio A., 2006, « Kernel vocabulary and Zipf's law in maternal input in syntactic developement », in Bamman D., Magnitskaia T., Zaller C. (eds.), *Proceedings of BUCLD 30*, Somerville, Cascadilla Press, p.423-431.
- Ninio, A., Snow, C., 1988, « Language acquisition through language use: The functional sources of children's early utterances », in Levi Y., Schlesinger I., Braine M. (eds.), *Categories and processes in langage acquisition*, Hilldale, Erlbaum, p.11-30.
- Nolda A., 2006, « « De » indéfini et « de » partitif », in Corblin F., Ferrando S., Kupferman L. (eds), *Indéfini et prédicat*, Paris-Sorbonne, Université Paris 4, p.155-168.
- Ochs E., 1979, « Transcription as theory », in Ochs E., Schiefflin B. (eds), *Developmental Pragmatics*, New-York, Academic Press, p.43-72.
- Ochs E., Shciefelin B. (eds), 1979, *Developmental Prgamatics* , New York, Academic Press.
- Ochs E., Shieffelin B., 1995, « The impact of language socialization on grammatical development », in Fletcher P., MacWhinney B. (eds), *The handbook of child language*, Oxford, Blackwell, p.73-94.
- Oshima-Takane Y., Takane Y., Schultz T., 1999, « The learning of first and second person pronouns in English : network models and analysis », *Journal of Child Language*, 26-3, p.545-575.
- Pallaud B., 2002, « Erreurs d'écoute dans la transcription de données orales », *Revue Parole*, 22-23-24, p.267-294.

Pallaud B., Savelli M.J., 2001, « L'oral enfantin : quelques précautions pour l'évaluer », *Revue française de linguistique appliquée*, 6-1, p.121-135.

Paradis J., Navarro S., 2003, « Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English : what is the role of the input ? », *Journal of Child Language*, 30-2, p.371-393.

Parisse C., Morgenstern A., 2010, « Transcrire et analyser des corpus d'interaction adulte-enfant », in Bernicot J., Veneziano E., Musiol M., Bert-Erboul A. (eds), *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris, L'Harmattan, p.201-221.

Pepinsky T., Demuth K., Roark B., 2001, « The status of 'filler syllables' in children's early speech », in Do A., Dominguez L., Johansen A. (eds), *Proceedings of BUCLD 25*, Somerville, Cascadia Press, p.575-586.

Perfors A., Tenenbaum J., Wonnacot E., 2010, « Variability, negative evidence, and the acquisition of verb-argument construction », *Journal of Child Language*, 37-3, p.607-643.

Peters A.M., 1986, « Early syntax » in Fletcher P., Garman M., *Studies in first language development*, Cambridge University Press, Cambridge, p.307-325.

Peters A.M., 1995, « Strategies in the acquisition of syntax », in Fletcher P., Mac Whinney B. (Eds), *The Handbook of Child Language*, Oxford, Blackwell, p.462-482

Peters A.M., 1997. « Language typology, prosody and the acquisition of grammatical morphemes », in Slobin D. (ed), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, vol.5*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p.136-197.

Peters A.M., 2001a, « From prosody to grammar in English: the differentiation of catenatives, modals, and auxiliaries from a single protomorpheme », in Weissenborn J., Höhle B. (eds), *Signal to Syntax II: Approaches to Bootstrapping in Early Language Development*, Amsterdam, John Benjamins, p.121-156.

Peters A.M., 2001b, « Filler syllables : what is their status in emerging grammars ? », *Journal of Child Language*, 28-1, p.229-242.

Peters A.M., 2010, « Funny things can happen on the way to word combinations », communication lors du colloque international *Grammaticalisation et Acquisition du langage*, les 25 et 26 mars 2010, CNRS-site Pouchet, Paris.

Peters A.M., Menn L., 1990, « The micro-structure of morphological development : variation across children and across language », *ICS Technical Report*, 90-19, p.2-39.

Peters A.M., Menn L., 1993, « False starts and filler syllables : ways to learn grammatical morphemes », *Language*, 69-4, p.742-777.

Peters A.M., Stromqvist S., 1996, « The role of prosody in the acquisition of grammatical morphemes », in Morgan J.L., Demuth K. (eds), *Signal to syntax : bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*, Mahwah, Erlbaum, p.215-232.

- Piaget J., 1930, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Piaget J., 1959, *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Pierce A.E., 1992, *Language acquisition and syntactic theory, A comparative analysis of french and english child grammars*, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher.
- Pine J., 1994, « The language of primacy caregivers », in Gallaway C., Richards B., *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, p.15-37.
- Pine J., Lieven E., 1997, « Slot and frame patterns and the development of the determiner category », *Applied Psycholinguistics*, 18-2, p.123-138.
- Pinker S., 1981, « On the acquisition of grammatical morphemes », *Journal of Child Language*, 8-2, p.477-484.
- Pizutto E., Caselli M.C., 1992, « The acquisition of Italian morphology : implications for models of language development », *Journal of Child Language*, 19-3, p.491-557.
- Preyer W. et C., 1887, *L'âme de l'enfant*, extrait de texte reproduit dans Delefosse J.M.O, 2010, *Sur le langage de l'enfant. Choix de textes de 1876 à 1962*, Paris, L'Harmattan.
- Py B., 1989, « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV*, 41, p.83-100.
- Rabain-Jamin J., Sabeau-Jouannet E., 1989, « Palying with pronouns in French maternal speech to prelingual infants », *Journal of Child Language*, 16-2, p.217-238.
- Radford A., 1995, « Phrase structure and fonctionnal categories » in Fletcher P., Mac Whinney B. (Eds), *The Handbook of Child Language*, Oxford, Blackwell, p.483-507.
- Read C., Schreiber P., 1982, « Why short subjects are harder to find than long ones ? », in Wanner E., Gleitman L. (eds), *Language acquisition : The state of art*, Cambridge, Cambridge University Press, p.78-101.
- Ricard M., Girouard P., Gouin-Décarie T., 1999, « Personal pronouns and perspective taking in toddlers », *Journal of Child Language*, 26-3, p.681-697.
- Richards B.J., 1990, *Language Development and individual differences. A study of auxiliary verb learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Riegel M., Pellat J.C., Rioul R., 2009 [1994], *Grammaire méthodique du français*, Paris ,PUF.
- Rigault A., 1971, « Les marques du genre », in Rigault A., *La grammaire du français parlé*, Paris, Hachette, p. 79-92.
- Rispoli M., 1998, « Patterns of pronoun case errors », *Journal of Child Language*, 25-3, p.533-554.



Rispoli M., 2005, « When children reach beyond their grasp : why some children make pronoun case errors and others don't ? », *Journal of Child Language*, 32-1, p.96-116.

Rojas-Nieto C., 2010, « Les premiers contrastes dans les inflexions verbales en espagnol: interaction et homonymie », communication lors du colloque international *Grammaticalisation et Acquisition du langage*, les 25 et 26 mars 2010, CNRS-site Pouchet, Paris.

Rondal J.A., 1983, *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles, Mardaga.

Rosenthal Rollins P., Snow C., 1998, « Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism », *Journal of child Language*, 25-3, p.653-673.

Rozendaal M., Baker A., 2010, « The acquisition of reference : pragmatic aspects and the influence of language input », *Journal of Pragmatics*, 42, p.1866-1879.

Sabeau-Jouannet E., 1975, « Les premières acquisitions syntaxiques chez des enfants français unilingues », *La linguistique*, 11-1, p.105-122.

Sabeau-Jouannet E., 1977, « L'expression de l'organisation spatiale et temporelle, son évolution chez l'enfant de 2 à 5 ans », in Francois D., Francois F., Sabeau-jouannet E., Sourdot M., *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*, Paris, Larousse Université, p.193-204.

Salazar-Orvig A., 2000, « La reprise aux sources de la construction discursive », *Langages*, 140, p.68-91.

Salazar-Orvig A., 2003, « L'inscription dialogique du jeune enfant : évolution, diversité et hétérogénéité », *TRANEL*, 38-39, p.7-24.

Salazar-Orvig A., Fayolle V., Hassan R., Leber-Marin J., Marcos H., Morgenstern A., Pares J., 2004, « Emergence des marqueurs anaphoriques : le cas des pronoms », *CaLaP*, 24, p.57-82.

Salazar-Orvig A., Hassan R., Leber-Marin J., Marcos H., Morgenstern A., Pares J., 2005, « Une étude sur les premières expressions référentielles. Le cas des pronoms », *TRANEL*, 41, p.15-31.

Salazar-Orvig A., Hassan R., Leber-Marin J., Marcos H., Morgenstern A., Pares J., 2006, « Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant ? Le cas des pronoms de troisième personne », *Langages*, 163, p.10-24.

Salazar-Orvig A., Marcos H., Morgenstern A., Hassan R., Leber-Marin J., Pares J., 2010a, « Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns », *First Language*, 30-3/4, p.375-402.

Salazar-Orvig A., Marcos H., Morgenstern A., Hassan R., Leber-Marin J., Pares J., 2010b, « Dialogical beginnings of anaphora : the use of third person pronouns before the age of three », *Journal of pragmatics*, 42, p.1842-1865.

Saxton M., Backley P., Gallaway C., 2005, « Negative *input* for grammatical errors : effects after a lag of twelve weeks », *Journal of Child Language*, 32-3, p.643-672.

Saxton M., Kulscan B., Marshall G., Rupra M., 1998, « Longer-term effects of corrective *input* : an experimental approach », *Journal of Child Language*, 25-3, p.701-721.

Scarpa E., 2000, « Filler-sounds and the acquisition of prosody », *CaLaP*, 20, p.83-99.

Schøler L., 2000, « Entre Charybde et Scylla, ou comment exploiter les corpus dans la recherche linguistique ? », in Bilger M. (eds), *Corpus : méthodologie et applications linguistiques*, Paris, Champion, p. 196-209.

Schlesinger I, 1971, « Production of utterances and language acquisition », in Slobin D.I. (ed), *The ontogenesis of grammar : a theoretical symposium*, New York, Academic Press, p.63-101.

Schneuwly B., Bronckart J.P. (eds), 1987, *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Serrat E., Aparici M., 2001, « Morphological errors in early language acquisition : evidence from Catalan and Spanish », in Almgren M., Barreça A., Ezeizabarrena M.J., Idiazabal I., MacWhinney B. (eds), *Research on Child Language Acquisition, Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*, Somerville, Cascadilla Press, p.1260-1277.

Serratrice L., 2005, « The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian », *Applied Psycholinguistics*, 26-3, p.437-462.

Skinner B.F., 1957, *Verbal behavior*, New-York, Appleton Century-Crofts.

Slobin D. I., 1973, « Cognitive prerequisites for the development of grammar », in Ferguson, C. A. et Slobin, D. I. (eds.), *Studies of child language development*, New York, Holt, p.175-208.

Slobin D.I., 1985, « Crosslinguistic evidence for the language-making capacity », in Slobin D.I. (ed), *The crosslinguistic study of language acquisition, vol.2 : Theoretical issues*, Hillsdale, Erlbaum, p.1157-1256.

Slobin D.I., 1997, « The origins of grammaticizable notions : beyond the individual mind », in Slobin D.I. (ed), *The crosslinguistic study of language acquisition, vol.5 : Expanding the contexts*, Mahwah, Erlbaum, p.265-323.

Slobin D.I., 2001, « Form-function relations : how do children find out what they are ? », in Bowerman M., Levinson S. (eds), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge, Cambridge University Press, p.406-449.

Smith P., Nix A., Davey N., Lopez-Ornat S., Messer D., 2003, « A connectionist account of Spanish determiner production », *Journal of Child Language*, 30-2, p.305-331.

Snow C., 1977, « Mother's speech research : from input to interaction », in Snow C., Ferguson C. (eds.), *Talking to children: Language input and acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Snow C., 1994, « Beginning from baby talk : twenty years of research on *input* and interaction », in Gallaway C., Richards B., *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, p.3-12.

Snow C., 1995, « Issues in the study of input : finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes », in Fletcher P., MacWhinney B. (eds), *The handbook of child language*, Oxford, Blackwell, p.180-193.

Sourdöt E., 1977, « Identification et différenciation des unités : les modalités nominales. », in Francois D., Francois F., Sabeau-jouannet E., Sourdöt M., 1977, *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*, Paris, Larousse, p.90-119.

Starr S., 1975, « The relationship of single words to two-words sentences », *Child Development*, 46-3, p.701-708.

Stern C. et W., 1907, *Die Kindersprache*, Leipzig, Quelle Meyer, extrait de texte reproduit dans Delefosse J.M.O, 2010, *Sur le langage de l'enfant. Choix de textes de 1876 à 1962*, Paris, L'Harmattan.

Taelman H., Durieux G., Gillis S., 2009, « Fillers as signs of distributional learning », *Journal of Child Language*, 36-2, p.323-353.

Taine H., 1876, « Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine », *Revue Philosophique*, 1, p.5-23.

Tamine J., 1985, « Introduction à la syntaxe (suite) : le Syntagme Nominal : les déterminants du nom », *L'information grammaticale*, 24, p. 44-47.

Teberosky A., Vilagines E., 2008, « Le corpus d'enfants : quels outils ? », in Bilger M. (eds.), *Données orales : les enjeux de la transcription, Cahiers de l'université de Perpignan*, 37, p.110-126.

Tesnières L., 1959, *Syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.

Tomasello M., 1992, *First verbs, A case study of early grammatical development*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tomasello M., 2003, *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition*, Cambridge MA et Londres, Harvard University Press.

Tomasello M., 2006, « Construction grammar for kids », *Constructions*, 1, p.1-11.

Tomasello M., Kruger A., Ratner H., 1993, « Cultural learning », *Behavioral and brain sciences*, 16, p.495-552.

Tomasello M., Stahl D., 2004, « Sampling children's spontaneous speech : how much is enough ? », *Journal of child language*, 31, p.101-121.

Tomasello M., Todd M., 1983, « Joint attention and lexical acquisition style », *First Language*, 4, p.197-212.

Tomasello M., Todd M., 1986, « Joint attention and early language », *Child Development*, 57-6, p.1454-1463.

Traverso V., 2008, « Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques. », *Verbum*, 30-4, p.313-328.

Traverso V., 2009, « Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques », communication lors de la journée *d'étude Corpus Oraux : problèmes méthodologiques de recueil et d'analyse de données*, à Nancy le 27 mars 2009.

Tremblay A., 2005, « On the status of determiner *fillers* in early French : what the child knows ? », in Brugos A., Clark-Cotton M., Ha S., *Proceedings of BUCLD 29*, Somerville, Cascadilla Press, p.604-615.

Tremblay A., Demuth K., 2007, « Prosodic licensing of determiners in children's early French. », in Belikova A., Meroni L., Umeda M. (eds), *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*, Somerville, Cascadilla Proceedings Project, p.426-436.

Valian V., 1991, « Syntactic subjects in the speech of American and Italian children », *Cognition*, 40, p.21-81.

Valian V., Eisinger Z., 1996b, « The development of syntactic subjects in Portuguese-speaking children », *Journal of Child Language*, 23-1, p.103-128.

Valian V., Hoeffner J., Aubry S., 1996a, « Young children imitation of sentence subjects : evidence of processing limitations », *Developmental Psychology*, 32-1, p.153-164.

Van Rij J., Van Rijn H., Hendriks P., 2010, « Cognitive architectures and language acquisition : a case study in pronoun comprehension », *Journal of Child Language*, 37-3, p.731-766.

Veneziano E., 1997, « Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage », *CALaP*, n° spécial, fasc.15, p.93-108.

Veneziano E., 1998, « Emergence de la morphologie grammaticale chez l'enfant, une continuité discontinue », *Verbum*, 20-1, p.87-109.

Veneziano E., 1999, « Early lexical, morphological and syntactic development in French : some complex relations », *Journal of bilingualism*, 3-2, p. 183-217.

Veneziano E., 2000, « Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années », in Kail M., Fayol M., *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans.*, tome 1, Paris, PUF, p.231-265.

Veneziano E., 2001, « A system-approach to the analysis of *fillers* as the transition to grammar », in Almgren M., Barreca A., Ezeizabarrena M.J., Idiazabal I., MacWhinney B. (eds), *Research on Child Language Acquisition, Proceedings of the 8th Conference of the*

*International Association for the Study of Child Language*, Somerville, Cascadilla Press, p.739-760.

Veneziano E., 2003a, « L'émergence des catégories nom et verbe et le développement de la morphosyntaxe : des relations inhérentes », in Brion C., Castagne E. (eds), *Nom et Verbe : catégorisation et référence*, Reims, Presses Universitaires de Reims, p.271-289.

Veneziano E., 2003b, « The emergence of noun and verb categories in the acquisition of french », *Psychology of language and communication*, 7-1, p.23-36.

Veneziano E., 2005, « Effects of conversational functioning on early language acquisition : when both caregivers and children matter », in Bokens B. (ed), *Study in the psychology of child language*, Warsaw, Matrix, p.47-69.

Veneziano E., 2010, « Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux », in Bernicot J., Veneziano E., Musiol M., Bert-Erboul A. (eds), *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris, L'Harmattan, p.91-119.

Veneziano E., Parisse C., 2010, « The acquisition of early verbs in French : assessing the role of conversation and of child-directed speech », *First Language*, 30-3/4, p.287-311.

Veneziano E., Parisse C., Leroy M., Mathiot E., Morgenstern A., Delacour A., 2010, « L'émergence des catégories Nom et Verbe en français : Etudes de production et compréhension », communication lors du colloque international *Grammaticalisation et Acquisition du langage*, les 25 et 26 mars 2010, CNRS-site Pouchet, Paris.

Veneziano E., Sinclair H., 1997, « From the surface inward : a discontinuous continuity in the emergence of grammatical morphemes », *Archives de Psychologie*, 65, p.107-116.

Veneziano E., Sinclair H., 2000, « The changing status of 'filler syllables' on the way to grammatical morphemes », *Journal of Child Language*, 27-3, p.461-500.

Veneziano E., Sinclair H., Berthoud I., 1990, « From one-word to two words : repetition patterns on the way to structured speech », *Journal of child language*, 17-3, p.633-650.

Vinter S., 2000, « Imitation et reformulation de l'adulte-entendant, reformulation de l'enfant sourd : quelles articulations ? », *Langages*, 140, p.24-37.

Voeikova M., Dressler W.U. (eds), 2002, *Pre- and proto-morphology : early phases of morphological development in nouns and verbs*, Munchen, Lincom.

Vygotsky L., 1991 (trad. 1934), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Wang Q., Lillo-Martin D., Best C., Levitt A. , 1992, « Null-subject versus null object : some evidences from the acquisition of Chinese and English », *Language acquisition*, 2-3, p.221-254.

Wauquier-Gravelines S., Braud V., 2005, « Proto-déterminant et acquisition de la liaison obligatoire en français », *Langages*, 158, p.53-65.

Yaguello M., 2003, « La grammaire », in Yaguello M. (dir.), *Le grand livre de la langue française*, Paris, Editions du Seuil, p. 153-258.

Zangl R., 1997, « *Input selection and first patterns in early language development* », in Dressler W.U. (ed), *Studies in pre- and proto-morphology*, Vienna, Austrian Academy of Sciences, p.11-28.

Principaux livres illustrés utilisés avec les enfants pendant les enregistrements :

*Caramel prend le train*, collection Les contes de la ferme, Editions Usborne.

*Histoires à parler*, Lokra, Lentin, Asforel.

*Léo et Popi*, Bayard Jeunesse.

*Petit Ours Brun*, Bayard Jeunesse.

*Tikiko*, Casterman.



## INDEX DES AUTEURS

### A

Abouda L., Baude O., 275  
Allen S., 33, 71, 72  
André V., Canut E., 252, 275  
Apothéloz D., 211, 217, 221, 293, 295, 312  
Armon S., Berman R., 79, 80  
Arrivé M., Gadet F. et Galmiche M., 210, 223, 225, 226, 230  
Auguer J., 219  
Austin J. et al., 37

### B

Barrière I., Legendre G., 112, 113  
Baruth C., 61, 62  
Bassano D., 76, 97, 99, 100, 101, 102, 108, 110, 111, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 127, 129, 169, 175, 176, 185, 186, 189, 192, 194, 199, 200, 202, 237, 249, 250, 251, 254, 262, 506  
Bassano D. et al., 99, 100, 102, 103, 111, 114, 127, 128, 129, 186, 194, 195, 199, 200, 202, 251, 357, 506  
Bassano D., Eme E., 100, 114, 186, 194, 199, 237  
Bates E., Bretheton I. et Snyder L., 41  
Bates E., MacWhinney B., 26, 42  
Baude O., 260, 264  
Behrens H., Gut U., 137, 184, 193, 197  
Benveniste E., 213, 215, 335, 336  
Berman R.A., Slobin D., 41  
Bernicot J., Clark E., 87  
Bernicot J., Salazar-Orvig A., Veneziano E., 86, 87, 88, 177, 206  
Bernicot J., Veneziano E., Musiol M., Bert-Erboul A., 177  
Berrendonner A., 217, 218, 219, 222  
Bert M., Bruxelles S. et al., 252, 275  
Bilger M., 257, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 314  
Bilger M. et al., 272, 285, 286  
Bilger M., Cappeau P., 257, 272, 273, 276, 287

Blanche-Benveniste C., 210, 266, 268, 271, 275, 281, 284, 285, 286, 308, 309, 312, 314, 318  
Blanche-Benveniste C. et al., 318  
Blanche-Benveniste C., Chervel A., 223  
Blanche-Benveniste C., Jeanjean C., 271, 272, 273, 274, 276, 279, 285, 287  
Blanche-Benveniste C., Pallaud B., 268, 309, 310, 312, 314, 316  
Blasco M., Cappeau P., 247  
Block E., Kessel F., 47  
Bloom L., 31, 32, 33, 36, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 64, 75, 250, 251, 749  
Bloom L. et al., 45  
Bloom P., 36, 37  
Bloomfield L., 207  
Bolikova A. et al., 112, 113, 184, 187, 193, 196  
Bottari P. et al., 97, 112, 113, 116, 184, 187, 193, 196  
Bowerman M., 41, 45  
Boysson-Bardies B., 249  
Braine M., 40, 41, 42  
Brigaudiot M. et al., 92  
Bronckart J.P., 27  
Brown R., 31, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 64, 103, 159, 250, 251, 257  
Brown R., Fraser C., 31  
Brown R., Fraser C., Bellugi U., 31  
Bruner J.S., 27, 53, 54, 55, 57, 65, 86, 242, 746  
Budwig N., 68, 69  
Bybee J., 293

### C

Cabredo-Hoffher P., 210, 222  
Canut E., 13, 57, 59, 63, 205, 206, 235, 240, 262, 468  
Canut E., Bocéréan C. et al., 57, 59, 205, 746  
Canut E., Vertalier M., 57, 59, 63, 205, 252, 257, 275



Cappeau P., 257, 271, 272, 273, 275, 280, 316  
Cappeau P., Savelli M.J., 319  
Carter A., Gerken L., 135  
Caselli C. et al., 101  
Cescy M., 225, 228, 229  
Charney R., 68, 69  
Chenu F., Jisa H., 166, 251, 252  
Chevalier J.C., Blanche-Benveniste C. et al., 213, 230  
Chevrot J.P., Chabanal D., Dugua C., 294  
Chevrot J.P., Dugua C., Fayol M., 294  
Chevrot J.P., Fayol M., 280  
Chiat S., 68, 70  
Childers J. et al., 78, 79  
Chomsky N., 26, 29, 30, 31, 34, 40, 41, 42, 46, 55, 63, 76, 148  
Chouinard M., Clark E., 160, 161, 166, 265  
Clark E., 88, 130, 161, 165, 166, 468, 783  
Clark E., Chouinard M., 160, 161, 166, 265  
Clot Y., 27  
Cohen M., 22, 25  
Coppieters R., 271  
Côté M.H., 217, 220, 221, 294  
Cresti E., 286, 765  
Cresti E., Scarano A., 286  
Creteur S., Moreau M.L., 152  
Culbertson J., Legendre G., 217, 219, 222, 311

## D

De Cat C., 33, 72, 73, 221  
De Mulder W., Flaux N. et Van de Velde D., 226  
De Pietro J.F., Matthey M., Py B., 748  
De Villiers J., De Villiers P., 48  
De Weck G., 87, 93  
Demarolles P., 223  
Demetras M.J., Post K.N., Snow C., 157, 158, 159  
Demuth K., 33, 97, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 184, 193, 195, 196, 222, 248, 250, 251, 253  
Demuth K. et al., 136  
Demuth K., Johnson M., 136  
Demuth K., McCollough E., 136

Demuth K., Tremblay A., 136  
Derwing B.L., Baker W.J., 67  
Devereux G., 248  
Dolitsky M., 113, 185, 188, 189, 193, 197  
Dore J. et al., 49, 50, 51, 52, 184, 187, 193, 196  
Dressler W., 108, 109, 110, 114, 119, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 169, 185, 189, 190, 758, 772  
Dressler W., Karpf A., 97, 99, 108, 110, 125, 126, 240  
Dressler W., Kilani-Schoch M., Klampfer S., 101, 103, 127  
Dressler W., Kilani-Schoch M., 119  
Dubois J., Guespin L. et al., 223  
Ducrot O., Schaeffer J.M., 210  
Dugua C., 280, 294  
Dugua C., Chevrot J.P., Fayol M., 280, 294  
Durand J., Turcsan G., 275

## E

Echols C., 135, 139, 140, 184, 188, 193, 196  
Echols C., Newport E., 135  
Eisenclas S., 38  
Emslie H.C., Stevenson R.J., 72, 73  
Erreich A., Valian V. et Winzemer J., 39  
Ervin-Tripp S., 149

## F

Farrar M.J., 159, 160, 162, 163, 164, 205, 265  
Feldman A., Menn L., 111, 115, 121, 125, 185, 189, 194, 198  
Feldman A., MennL., 115  
Ferreiro E., 281  
François F., 78, 83, 84, 85, 86, 94, 95, 161, 250, 255, 318, 332  
François F. et al., 83, 84  
François F., Hudelot C., Sabeau-Jouannet E., 255, 257  
Furrow D., Nelson K., Benedict H., 78, 149, 151, 153, 154, 254

## G

Gaatone D., 210, 221  
Gadet F., 210, 223, 225, 226, 230, 264, 276, 279  
Galmiche M., 227, 228, 230  
Gendrin G., Branchu L., 63, 255  
Gerhard E., 21  
Gerhardt J., 68, 69  
Gerken L., 97, 134, 135, 137, 139, 184, 192, 193, 196  
Gerken L. et al., 33, 97, 134, 137, 184, 192, 193, 196  
Giacomi A., 309, 310, 312  
Giovanni D.C., Savelli M.J., 276, 279  
Girouard P. et al., 68, 69  
Goffman E., 264  
Gougenheim G., 217  
Granfeld J., 35  
Grégoire A., 22, 23, 24, 25, 26, 248, 663, 725  
Grobet A., Auchlin A., 285  
Guillaume P., 22, 23, 26, 248

## H

Halliday M., 26  
Hamann C. et al., 35  
Hansson K. et al., 134, 135  
Hickmann M., 93  
Hirsh-Pasek K., Golinkoff R.M., 163  
Hoff E., 152  
Hudelot C., Bernicot J., Veneziano E., Musiol M., 177  
Hughes M., Allen S., 33, 72  
Hulk A., 36, 37  
Hung F.S., Peters A., 118, 124  
Huot H., 217  
Hyams N., Wexler K., 33, 34, 35, 36

## J

Jakubowicz C., Rigault A., 37, 219, 222, 310, 315  
Jeanneret T. et Py B., 748  
Jeanneret T., Py B., 748  
Jespersen O., 22

## K

Kahane S., 223, 226, 227  
Kail M., Bassano D., 249  
Karmiloff-Smith A., 73, 74, 75, 249  
Karnoouh-Vertalier M., 59, 63  
Kemp N., Lieven E. et Tomasello M., 78  
Kilani-Schoch M., 99, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 118, 119, 121, 126, 169, 185, 189, 190, 191, 194, 198, 199, 240, 241, 322, 451  
Kilani-Schoch M. et al., 99, 107, 108, 110, 114, 115, 125, 173, 174, 185, 194, 195, 198, 206, 237, 241, 348, 354, 357, 448, 450, 453, 753  
Kilani-Schoch M., Dressler W., 97, 99, 107, 111, 114, 115, 118, 120, 127, 173, 185, 189, 190, 194, 199  
Kleiber G., 225, 226, 228

## L

Laakso M., Smith L., 166  
Laakso M., Soininen L., 161  
Labov W., 264  
Langacker R., 76  
Le Cunff C., 59, 60, 61, 62  
Le Cunff C., Baruth C., 59, 60, 62  
Lentin L., 56, 57, 58, 59, 60, 78, 161, 167, 205, 250, 252, 253, 255, 275, 357, 747, 785  
Lentin L. et al., 63  
Leonard L., Caselli C., 123  
Leroy M., Morgenstern A., 87, 178  
Leroy-Collombel M., 80  
Lieven E., 78, 81, 151, 167, 168  
Lieven E., Pine J. et Baldwin C., 81  
Lléo C., 137, 138, 139, 141, 143, 184, 185, 188, 193, 195, 196, 197  
Lléo C., Demuth K., 135, 138, 139  
Lopez-Ornat S., 120, 130, 185, 188, 189, 193, 197  
Lopez-Ornat S., Nieva S., 131  
Luxereau F., 60  
Lyons J., 209  
Lyster R., 230

## M

MacCarthy D., 248, 249  
MacNeill D., 30  
MacWhinney B., 43, 103, 252, 275  
MacWhinney B., Snow C., 252, 275  
Malson L., 21  
Maratsos M.P., 72, 73, 76  
Marchman V., Bates E., 101  
Mariscal S., 99  
Martinet A., 207  
Matthews D. et al., 82  
Mazuka R., 32, 35, 136  
Mazuka R. et al., 32, 37  
Miller P., Monachesi P., 217, 222  
Miller W., Ervin S., 30  
Moerck E., 47  
Mondada L., 271, 275  
Moreau L., Richelle M., 149  
Morel M.A., 286, 294  
Morel M.A., Danon-Boileau L., 286  
Morgenstern A., 92, 121, 122, 123, 186, 191, 194, 201, 753  
Morgenstern A. et al., 121, 122, 753  
Morgenstern A., Brigaudiot M., 92  
Morgenstern A., Parisse C., 252, 281

## N

Nazzi T., 280, 284  
Nelson K. et al., 150, 151, 155, 156, 253, 487, 505  
Neveu F., 210, 223, 757  
Newport E.L. et al., 151, 153  
Nicolas D., 59, 60, 227, 228  
Nicolas-Jeantoux C., 59, 60  
Nieva S., 132  
Ninio A., 76, 77, 79, 166  
Ninio A., Snow C., 77  
Nolda A., 226

## O

Ochs E., 77, 94, 150, 151, 167, 168, 271, 275, 276, 278, 284  
Ochs E., Schieffelin B., 77, 94, 150, 151, 167, 168  
Oshima-Takane Y. et al., 71

## P

Pallaud B., 271, 273  
Pallaud B., Savelli M.J., 296, 309, 310, 312  
Paradis J., Navarro S., 164  
Parisse C., Morgenstern A., 251, 252  
Pepinsky T. et al., 139, 141, 142, 184, 188, 193, 197  
Perfors A. et al., 43  
Peters A., 41, 49, 51, 52, 99, 105, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 123, 124, 130, 132, 184, 185, 187, 189, 190, 191, 193, 196, 197, 198, 241, 262, 450  
Peters A., Menn L., 41, 97, 99, 106, 107, 109, 113, 114, 115, 119, 120, 122, 123, 185, 189, 190, 193, 197, 202, 205, 241, 256, 262  
Peters A., Strömquist S., 118, 124  
Piaget J., 45, 46, 53, 54, 74, 98, 126  
Pierce A.E., 36  
Pine J., 151  
Pine J., Lieven E., 78, 80, 81  
Pinker S., 47  
Pizutto E., Caselli M.C., 103, 185, 189, 193, 197  
Pizzuto E., Caselli M.C., 99  
Preyer W. et C., 22  
Py B., 748

## R

Rabain-Jamin J., Sabeau-Jouannet E., 85  
Radford A., 33, 34  
Read C., Schreiber P., 137  
Ricard M. et al., 68  
Richards B.J., 150, 159, 164  
Riegel M., Pellat J.C. et Rioul R., 208, 210, 212, 216, 226, 227, 228, 230  
Rigault A., 230, 779  
Rispoli M., 70, 71  
Rojas Nieto C., 131  
Rondal J.A., 149, 151, 154, 265  
Rosenthal P., Snow C., 164  
Rozendaal M., Baker A., 165

## S

Sabeau-Jouannet E., 64, 336, 337  
Salazar-Orvig A., 82, 86, 87, 88, 89, 186,  
191, 194, 201, 205, 206, 226, 331, 334  
Salazar-Orvig A. et al., 82, 89, 90, 91, 92,  
186, 194, 201, 226, 284, 334, 753  
Salazar-Orvig A., Fayolle V. et al., 89  
Salazar-Orvig A., Hassan R. et al., 89  
Salazar-Orvig A., Marcos H. et al., 89  
Saxton M. et al., 158, 173, 205, 265  
Saxton M., Backley P. et al., 159, 160,  
162, 163  
Saxton M., Kulcsan B. et al., 159, 160,  
162, 163  
Scarpa E., 139, 140, 141, 184, 188, 193,  
197  
Schlesinger I., 40, 45, 46  
Schneuwly B., Bronckart J.P., 27  
Schøler L., 257  
Serrat E. et al., 80  
Serratrice L., 71, 72  
Skinner B., 29, 149, 248  
Slobin D., 40, 41, 42, 124, 129  
Smith P. et al., 166  
Snow C., 78, 149, 150, 151, 158, 162, 164  
Sourdou E., 84, 85  
Starr S., 49, 52  
Stern C. et W., 22, 248

## T

Taelman H. et al., 103, 185, 188, 189, 193,  
197  
Taine H., 22  
Tamine J., 223, 225, 226  
Teberosky A., Vilagines E., 252  
Tesnières L., 217  
Tomasello M., 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82,  
94, 103, 110, 127, 156, 157, 164, 167,  
168, 295  
Tomasello M. et al., 77  
Tomasello M., Stahl D., 251, 252, 257  
Tomasello M., Todd M., 168  
Traverso V., 247

Tremblay A., 139, 141, 142, 143, 184, 188,  
193, 197, 222, 237  
Tremblay A., Demuth K., 136, 137

## V

Valian V., 32, 38  
Valian V. et al., 38  
Van Rij J. et al., 34, 43  
Veneziano E., 52, 94, 99, 103, 104, 105,  
108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116,  
117, 118, 119, 120, 121, 130, 169, 170,  
171, 174, 176, 186, 189, 190, 191, 194,  
200, 201, 202, 205, 206, 236, 237, 241,  
254, 255, 256, 262, 357, 468, 759  
Veneziano E. et al., 49, 51, 52, 103, 104,  
131, 184, 187, 193, 196  
Veneziano E., Parisse C., 118, 131, 171,  
172, 177, 206  
Veneziano E., Sinclair H., 97, 103, 104,  
110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118,  
119, 120, 122, 186, 190, 194, 202, 203,  
241, 256, 262  
Vinter S., 87  
Voeikova M., Dressler W., 127  
Vygotsky L., 27, 53, 54, 55, 57, 65, 242,  
746

## W

Wang Q. et al., 33, 34  
Wauquier-Gravelines S., Braud V., 281,  
292, 294

## Y

Yaguello M., 227, 230

## Z

Zangl R., 99, 125



## TABLE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Les tableaux, graphiques et schéma sont répertoriés dans leur ordre d'apparition dans le texte. Les tableaux et graphiques sont numérotés de 1 à n, en continu pour chaque enfant. Les numéros sont précédés de l'initiale de chaque enfant.

<b>Tableau 1</b> : Cadre d'étude des éléments transitionnels dans le langage de l'enfant. ....	184
<b>Tableau 2</b> : Méthodologie de recueil des données dans les études sur les fillers. ....	193
<b>Tableau 3</b> : Méthodologie d'analyse et principaux résultats dans les études sur les fillers présents dans le langage de l'enfant. ....	196
<b>Tableau 4</b> : Paradigme des pronoms. ....	212
<b>Tableau 5</b> : Paradigme des articles. ....	224
<b>Tableau 6</b> : Propriétés des formes produites par l'enfant de l'émergence vers la maîtrise des articles et des clitiques sujets. ....	239
<b>Tableau 7</b> : Présentation des enfants enregistrés. ....	261
<b>Tableau 8</b> : Corpus Enfant-Chercheur. ....	263
<b>Tableau 9</b> : Corpus Enfant-Parent. ....	263
<b>Tableau 10</b> : Corpus enfant-chercheur transcrits. ....	263
<b>Tableau 11</b> : Fréquences d'apparition des différentes configurations de groupes nominaux et verbaux chez Thibaut dans le corpus 1 complet (288 tours de parole) et dans le corpus 1 réduit à 145 tours de parole. ....	341
<b>Graphique G1</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Gaëtan de 1 ;6 ;9 à 2 ;6 ;29. ....	364
<b>Graphique T1</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales, devant les noms, chez Thibaut, de 2 ;4 ;21 à 3 ;5 ;15. ....	367
<b>Graphique P1</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Pauline de 1 ;2 ;17 à 2 ;4 ;13. ....	369
<b>Graphique S1</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Sophie de 2 ;1 ;3 à 3 ;1 ;24. ....	372
<b>Tableau G3a</b> : Éléments utilisés par Gaëtan devant les noms dans chacun des corpus observés. ....	377
<b>Tableau G3b</b> : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms dans chacun des corpus observés chez Gaëtan. ....	378

<b>Tableau T3a</b> : Eléments utilisés par Thibaut devant les noms dans chacun des corpus observés.....	384
<b>Tableau T3b</b> : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms dans chacun des corpus observés chez Thibaut.....	385
<b>Tableau P3a</b> : Eléments utilisés par Pauline devant les noms dans chacun des corpus observés.....	390
<b>Tableau P3b</b> : Cotexte d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Pauline.....	391
<b>Tableau S3a</b> : Eléments utilisés par Sophie devant les noms dans chacun des corpus observés.....	396
<b>Tableau S3b</b> : Cotextes d'utilisation des omissions, des formes de transition et des formes finales devant les noms chez Sophie.....	397
<b>Graphique G2a</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales (sans les présentatifs) devant les verbes chez Gaëtan de 1 ;6 ;9 à 2 ;6 ;29.....	404
<b>Graphique G2b</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes chez Gaëtan de 1 ;6 ;9 à 2 ;6 ;29.....	404
<b>Graphique G2a</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales (sans les présentatifs) devant les verbes chez Gaëtan de 1 ;6 ;9 à 2 ;6 ;29.....	406
<b>Graphique T2a</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales (sans les présentatifs) devant les verbes chez Thibaut de 2 ;4 ;21 à 3 ;5 ;15.....	409
<b>Graphique P2a</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales (sans les présentatifs) devant les verbes chez Pauline de 1 ;2 ;17 à 2 ;4 ;23.....	412
<b>Graphique S2a</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales (sans les présentatifs) devant les verbes chez Sophie de 2 ;1 ;3 à 3 ;1 ;24.....	415
<b>Tableau G4a</b> : Eléments utilisés par Gaëtan devant les verbes dans chacun des corpus observé.....	421
<b>Tableau G4b</b> : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes chez Gaëtan.....	422
<b>Tableau T4a</b> : Eléments utilisés par Thibaut devant les verbes dans chacun des corpus observés.....	428
<b>Tableau T4b</b> : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes chez Thibaut.....	429
<b>Tableau P4a</b> : Eléments utilisés par Pauline devant les verbes dans chacun des corpus observés.....	435

<b>Tableau P4b</b> : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes dans chacun des corpus observés chez Pauline. ....	435
<b>Tableau S4a</b> : Éléments utilisés par Sophie devant les verbes dans chacun des corpus observés. ....	440
<b>Tableau S4b</b> : Cotextes d'utilisation des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes chez Sophie. ....	441
<b>Schéma 1</b> : Caractérisation des principales périodes du développement des articles et des clitiques sujets. ....	453
<b>Schéma 2</b> : Evolution de la progression et du déroulement du développement des articles et des clitiques sujets. ....	455
<b>Tableau G5a</b> : Distribution des différents types de reprises d'un groupe nominal avec nom identique par rapport au nombre total de reprises de ces éléments chez Gaëtan. ....	462
<b>Tableau AG1a</b> : Distribution du type de reprises d'un groupe nominal avec nom identique chez l'adulte, pour Gaëtan. ....	464
<b>Tableau G5b</b> : Distribution des différents types de reprises d'un groupe verbal avec verbe identique par rapport au nombre total de reprises de ces éléments chez Gaëtan. ....	465
<b>Tableau AG1b</b> : Distribution du type de reprises d'un groupe verbal avec verbe identique chez l'adulte pour Gaëtan. ....	466
<b>Tableau G6a</b> : Fréquence d'utilisation dans les corpus de Gaëtan des omissions, formes de transition et formes finales dans chaque contexte interactionnel de production des groupes nominaux. ....	472
<b>Graphique G6a1</b> : Fréquence d'apparition des omissions, des formes de transition et des formes finales devant les noms dans chaque contexte interactionnel de production chez Gaëtan. ....	476
<b>Graphique G6a2</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales dans les reprises immédiates, dans les reprises différées et dans les réintroductions de groupes nominaux chez Gaëtan. ....	479
<b>Graphique G5a</b> : Evolution des différents types de reprises d'un groupe nominal avec nom identique par rapport au total de reprises de ces éléments chez Gaëtan. ....	479
<b>Tableau AG2a</b> : Fréquence de reprise et de non-reprise de l'adulte de chaque type de production d'un groupe nominal de Gaëtan. ....	482
<b>Tableau AG3a</b> : Distribution des types de reprises de l'adulte pour chaque type de production de groupe nominal de Gaëtan. ....	482
<b>Tableau G6b</b> : Fréquence d'utilisation dans les corpus de Gaëtan des omissions, formes de transition et formes finales dans chaque contexte interactionnel de production des verbes (sans les présentatifs). ....	489



<b>Graphique G6b1</b> : Fréquence d'apparition des omissions, des formes de transition et des formes finales devant les verbes (sans les présentatifs) dans chaque contexte interactionnel de production chez Gaëtan. ....	492
<b>Graphique G6b2</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales dans les reprises immédiates, dans les reprises différées et dans les réintroductions de groupes verbaux chez Gaëtan. ....	495
<b>Graphique G5b</b> : Evolution des différents types de reprises d'un groupe verbal avec nom identique par rapport au total de reprises de ces éléments chez Gaëtan.....	495
<b>Tableau AG2b</b> : Fréquence de reprise et de non-reprise de l'adulte de chaque type de production d'un groupe verbal (hors présentatifs) de Gaëtan. ....	497
<b>Tableau AG3b</b> : Distribution des types de reprises de l'adulte pour chaque type de production de groupe verbal (hors présentatifs) de Gaëtan.....	497
<b>Tableau G7a</b> : Correspondance entre les configurations des groupes nominaux de Gaëtan dans les différents contextes interactionnels de production et les reprises de l'adulte. ....	504
<b>Tableau G7b</b> : Correspondance entre les configurations des groupes verbaux de Gaëtan dans les différents contextes interactionnels de production et les reprises de l'adulte.....	504
<b>Tableau G8</b> : Mise en parallèle du développement des articles et des clitiques sujets chez Gaëtan avec le développement de la syntaxe, et avec les productions de l'adulte adressées à l'enfant, dans les corpus 3, 7, 11 et 16. ....	554
<b>Tableau T5a</b> : Distribution des différents types de reprises d'un groupe nominal avec nom identique par rapport au nombre total de reprises de ces éléments chez Thibaut. ....	559
<b>Tableau AT1a</b> : Distribution du type de reprises d'un groupe nominal avec nom identique chez l'adulte, pour Thibaut.....	560
<b>Tableau T5b</b> : Distribution des différents types de reprises d'un groupe verbal avec verbe identique par rapport au nombre total de reprises de ces éléments (hors présentatifs) chez Thibaut. ....	562
<b>Tableau AT1b</b> : Distribution du type de reprises d'un groupe verbal avec verbe identique chez l'adulte (hors présentatifs), pour Thibaut.....	563
<b>Tableau T6a</b> : Fréquence d'utilisation dans les corpus de Thibaut des omissions, formes de transition et formes finales dans chaque contexte interactionnel de production des noms....	567
<b>Graphique T6a1</b> : Fréquence d'apparition des omissions, des formes de transition et des formes finales devant les noms dans chaque contexte interactionnel de production chez Thibaut. ....	571
<b>Graphique T6a2</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales dans les reprises immédiates, dans les reprises différées et dans les réintroductions de groupes nominaux chez Thibaut. ....	573

<b>Graphique T5a</b> : Evolution des différents types de reprises d'un groupe nominal avec nom identique par rapport au total de reprises de ces éléments chez Thibaut. ....	573
<b>Tableau AT2a</b> : Fréquence de reprise et de non-reprise de l'adulte de chaque type de production d'un groupe nominal de Thibaut. ....	576
<b>Tableau AT3a</b> : Distribution des types de reprises de l'adulte pour chaque type de production de groupe nominal de Thibaut. ....	576
<b>Tableau T6b</b> : Fréquence d'utilisation dans les corpus de Thibaut des omissions, formes de transition et formes finales dans chaque contexte interactionnel de production des verbes (sans les présentatifs). ....	582
<b>Graphique T6b1</b> : Fréquence d'apparition des omissions, des formes de transition et des formes finales devant les verbes (sans les présentatifs) dans chaque contexte interactionnel de production chez Thibaut. ....	585
<b>Graphique T6b2</b> : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales dans les reprises immédiates, dans les reprises différées et dans les réintroductions de groupes verbaux chez Thibaut. ....	587
<b>Graphique T5b</b> : Evolution des différents types de reprises d'un groupe verbal avec nom identique par rapport au total de reprises de ces éléments chez Thibaut. ....	587
<b>Tableau AT2b</b> : Fréquence de reprise et de non-reprise de l'adulte de chaque type de production d'un groupe verbal (hors présentatifs) de Thibaut. ....	590
<b>Tableau AT3b</b> : Distribution des types de reprises de l'adulte pour chaque type de production de groupe verbal (hors présentatifs) de Thibaut. ....	590
<b>Tableau T7a</b> : Correspondance entre les configurations des groupes nominaux de Thibaut dans les différents contextes interactionnels de production et les reprises de l'adulte. ....	597
<b>Tableau T7b</b> : Correspondance entre les configurations des groupes verbaux de Thibaut dans les différents contextes interactionnels de production et les reprises de l'adulte. ....	597
<b>Tableau T8</b> : Mise en parallèle du développement des articles et des clitiques sujets chez Thibaut avec le développement de la syntaxe, et avec les productions de l'adulte adressées à l'enfant, dans les corpus 1, 10 et 21. ....	642
<b>Tableau P8</b> : Mise en parallèle du développement des articles et des clitiques sujets chez Pauline avec le développement de la syntaxe, et avec les productions de l'adulte adressées à l'enfant, dans les corpus 1 à 33. ....	683
<b>Tableau S8</b> : Mise en parallèle du développement des articles et des clitiques sujets chez Sophie avec le développement de la syntaxe, et avec les productions de l'adulte adressées à l'enfant, dans les corpus 1 à 27. ....	742



## TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>13</b>
------------------------------------	-----------

### **PARTIE 1 :**

<b>PANORAMA DES ETUDES SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA MORPHOLOGIE DANS LE LANGAGE DE L'ENFANT : DIVERSITE DES APPROCHES.....</b>	<b>19</b>
--	-----------

<b>Introduction : Problématique de l'acquisition de la morphologie dans les différentes approches du développement du langage chez l'enfant .....</b>	<b>21</b>
---	-----------

<b>Chapitre 1 : Etude du développement des éléments morphologiques dans le cadre des recherches sur le développement de la grammaire générale dans le langage de l'enfant .....</b>	<b>29</b>
---	-----------

<b>1.1. A la recherche de modèles syntaxiques dans le développement du langage chez le jeune enfant : les théories innéistes .....</b>	<b>30</b>
--	-----------

<b>1.1.1. Les approches d'inspiration chomskyenne dans les années 60-70.....</b>	<b>30</b>
--	-----------

<b>1.1.2. Intérêt pour des phénomènes plus fins dans la structuration des énoncés : le cas de l'omission des pronoms sujets .....</b>	<b>32</b>
---	-----------

<b>1.1.2.1. L'omission du pronom sujet comme illustration de limitations de compétences dans la grammaire innée de l'enfant.....</b>	<b>33</b>
--	-----------

<b>1.1.2.2. Des limitations de performance pour expliquer l'omission des pronoms sujets .....</b>	<b>35</b>
---	-----------

<b>1.1.3. Synthèse sur l'étude du développement des éléments morphologiques dans les approches générativistes innéistes .....</b>	<b>39</b>
---	-----------

<b>1.2. Rejet de l'idée d'une grammaire innée : prise en compte des relations sémantiques et des aspects fonctionnels dans le développement de l'organisation grammaticale du langage.....</b>	<b>40</b>
--	-----------

<b>1.3. Une volonté de décrire les étapes du développement grammatical : place de l'étude des éléments morphologiques dans les monographies de Bloom et de Brown</b>	<b>43</b>
--	-----------

<b>1.3.1. Bloom : développement de la grammaire de l'énoncé chez l'enfant.....</b>	<b>44</b>
--	-----------

<b>1.3.2. Brown : développements des différents aspects grammaticaux dans le langage de l'enfant.....</b>	<b>45</b>
---	-----------

<b>1.3.3. Prise en compte du développement des éléments morphologiques dans ces études monographiques sur le développement de la grammaire .....</b>	<b>48</b>
--	-----------

1.4. Intérêt pour les phénomènes de transition dans le langage du jeune enfant : mise en évidence de la présence d'éléments additionnels .....	49
1.5. Une approche interactionniste du développement de la syntaxe : la linguistique de l'acquisition .....	53
1.5.1. Conceptions épistémologiques et théoriques de Vygotsky et de Bruner	53
1.5.2. Primauté de la syntaxe dans le développement du fonctionnement cognitivo-langagier .....	56
1.5.3. Etude du développement morphologique : des travaux sur le pronom « je » .....	59
1.5.4. Etude de la morphologie en linguistique de l'acquisition : une dimension à explorer .....	62
1.6. Conclusion sur l'étude de la morphologie dans le cadre de la structuration syntaxique des énoncés.....	63

## **Chapitre 2 : Perspectives pragmatiques du développement de la morphologie dans le langage de l'enfant..... 67**

2.1. Des approches pragmatiques pour expliquer le développement des éléments morphologiques .....	68
2.1.1. Prise en compte des aspects pragmatiques et discursifs dans le développement des pronoms.....	68
2.1.1.1. Nécessité d'une approche pragmatico-discursive du développement langagier : le cas du développement des pronoms .....	68
2.1.1.2. Rôle des aspects pragmatico-discursifs dans la production et l'omission des pronoms sujets .....	71
2.1.2. Importance des aspects pragmatiques et discursifs dans le développement des déterminants .....	73
2.1.3. Approche lexicale des grammaires de construction .....	76
2.1.3.1. La théorie « usage-based » de Tomasello .....	76
2.1.3.2. Explications de l'utilisation des éléments morphologiques par l'enfant basées sur l'usage .....	80
2.1.4. Synthèse sur les explications pragmatico-discursives du développement des éléments morphologiques dans le langage de l'enfant.....	83
2.2. Valeurs sémantico-pragmatiques des éléments morphologiques dans les échanges entre l'enfant et l'adulte.....	83
2.2.1. D'une approche fonctionnaliste à une approche interactionniste du développement du langage : prise en compte des aspects communicationnels	83
2.2.2. Approches dialogico-pragmatiques du développement du langage .....	86

2.2.2.1. Rôles et fonctions de la reprise dans les échanges entre adulte et enfant.....	87
2.2.2.2. Des prémices de l'anaphore : étude de l'utilisation des pronoms de troisième personne chez l'enfant dans le dialogue avec l'adulte .....	89
2.2.3. Approche de la pragmatique développementale.....	93
2.2.4. Synthèse sur l'étude des valeurs sémantico-pragmatiques des éléments morphologiques : rôle essentiel des échanges entre adulte et enfant.....	94
2.3. Retours sur la prise en compte de la dimension pragmatique dans l'acquisition de la morphologie.....	94

### **Chapitre 3 : Des recherches sur l'émergence et la mise en place des éléments morphologiques dans le langage de l'enfant par la production de *fillers*..... 97**

3.1. Etude de l'émergence des différentes propriétés des éléments morphologiques dans des approches fonctionnalistes .....	98
3.1.1. Des approches tenant compte de la synergie des développements des différents aspects du langage .....	98
3.1.1.1. Un appui sur les théories constructivistes de Piaget .....	98
3.1.1.2. Quand le développement lexical influence le développement morphologique.....	100
3.1.1.3. ... et quand le développement syntaxique influence le développement morphologique.....	103
3.1.2. Diversité des études du développement de la morphologie dans ces approches : mise en évidence du phénomène des <i>fillers</i> .....	106
3.1.2.1. Identification de différentes modalités d'acquisition de la morphologie .....	106
3.1.2.2. Développement de la morphologie et modularité du langage	107
3.1.2.3. Des études sur l'émergence de la morphologie chez l'enfant servant différents objectifs.....	109
3.1.3. Description de l'émergence des <i>fillers</i> vers la maîtrise des éléments morphologiques .....	111
3.1.3.1. Précurseurs syntaxiques ou régularités phono-prosodiques ? Débat entre les approches innéistes et constructivistes.....	112
3.1.3.2. Evolution du statut des <i>fillers</i> : de pré-morphologique à proto-morphologique .....	114
3.1.3.3. Lien entre les <i>fillers</i> et les morphèmes grammaticaux : continuité dans le développement du langage .....	118
3.1.3.4. Développement de la détermination nominale : propriétés pragmatique-discursives des <i>fillers</i> .....	121
3.1.4. Des comparaisons inter-langues pour préciser la description du développement des éléments morphologiques .....	123
3.1.4.1. Influence des caractéristiques typologiques et phonologiques des langues sur le développement morphologique .....	123

3.1.4.2. Processus universel du développement de la morphologie....	125
3.1.4.3. Influence des facteurs cognitifs et linguistiques sur la grammaticalisation des classes de mots .....	127
3.1.4.4. Inter-influence de différents aspects dans la grammaticalisation du langage de l'enfant.....	130
3.1.5. Synthèse sur l'étude de l'émergence des éléments morphologiques par les <i>fillers</i> .....	132
3.2. Hypothèse de l'influence de la prosodie sur le développement des éléments morphologiques .....	134
3.2.1. Explications prosodiques et rythmiques de l'omission des éléments grammaticaux .....	134
3.2.2. Une approche prosodique du développement de la morphologie.....	138
3.2.2.1. Les <i>fillers</i> comme éléments phonologiques.....	140
3.2.2.1. Les <i>fillers</i> : des morphèmes en devenir.....	141
3.2.3. Importance de la prise en compte les aspects prosodiques pour décrire le développement du langage et des éléments morphologiques .....	143
3.3. Conclusion sur la description du phénomène des <i>fillers</i> pour expliquer l'émergence et l'appropriation des éléments morphologiques.....	144

#### **Chapitre 4 : Intérêt pour le rôle du langage adressé à l'enfant (LAE) dans le développement de la morphologie..... 147**

4.1. Corrélations entre certaines propriétés du LAE et le développement du langage	148
4.1.1. Spécificités du langage adressé à l'enfant .....	148
4.1.2. Influence du LAE sur le développement du langage : études statistiques sur l' <i>input</i> .....	153
4.1.3. Effets de l' <i>input</i> dans la communication entre l'adulte et l'enfant.....	155
4.1.3.1. Etude des réactions de l'adulte aux productions de l'enfant..	157
4.1.3.2. Effets des réactions de l'adulte sur le langage de l'enfant : importance du <i>feedback</i> négatif dans le développement de la grammaire .....	158
4.1.3.3. Effets à long terme du <i>feedback</i> négatif sur le développement de la grammaire.....	162
4.1.4. Conclusion sur l'étude du développement morphologique dans ces études sur l' <i>input</i> .....	163
4.1.5. Critique de ces approches en termes d' <i>input</i> : une impasse sur la dimension culturelle.....	167
4.2. Prise en compte des interactions adulte-enfant dans le développement de la morphologie dans des études à orientation constructiviste .....	169

4.2.1. Approche socio-constructiviste du développement du langage.....	169
4.2.1.1. Rôle facilitant de la conversation entre adulte et enfant dans le développement du lexique et de la syntaxe.....	169
4.2.1.2. Influence des productions adultes sur le développement de la morphologie verbale .....	171
4.2.2. Réactions adultes aux erreurs morphologiques des enfants .....	173
4.2.3. Correspondances entre les productions de l'adulte et le développement de la détermination nominale.....	175
4.3. Le développement morphologique : un aspect à explorer dans le cadre des approches interactionnistes.....	177

## **Chapitre 5 : Bilan des approches sur l'émergence et le développement des éléments morphologiques chez le jeune enfant ..... 181**

5.1. Des études s'inscrivant majoritairement dans une approche fonctionnaliste et constructiviste.....	181
5.2. Les études sur les <i>fillers</i> : théories, méthodologies et principaux résultats.....	182
5.2.1. Diversité et similarité de statut .....	183
5.2.1.1. Des statuts différents dans des approches centrées sur les mêmes aspects : statut des <i>fillers</i> dans les approches syntaxiques et prosodiques .....	187
5.2.1.2. Consensus sur les <i>fillers</i> dans les approches constructivistes et dialogiques .....	188
5.2.2. Similarité des méthodologies de recueil et d'analyse des données .....	192
5.2.3. Des analyses proches servant différents objectifs .....	195

## **Chapitre 6 : Emergence et appropriation des éléments morphologiques dans l'interaction entre l'enfant et l'adulte : problématique et hypothèses de recherche.. 205**

6.1. Définition des articles et des pronoms clitiques sujets : des morphèmes grammaticaux libres .....	207
6.1.1. Définition générale des morphèmes grammaticaux .....	207
6.1.1.1. Morphèmes grammaticaux libres et liés .....	208
6.1.1.2. Problématique de l'allomorphie.....	209
6.1.1.3. Morphèmes libres, morphèmes autonomes ?.....	209
6.1.2. Les formes clitiques sujets.....	211
6.1.2.1. Paradigme général des pronoms .....	211
6.1.2.2. Formes clitiques et formes toniques .....	213
6.1.2.3. Paradigme des formes clitiques sujets observées.....	214



6.1.2.4. Choix des clitiques sujets : raisons pratiques et théoriques ...	216
6.1.2.4.1. Les clitiques sujets : affixes de flexion ? .....	217
6.1.2.4.2. Clitiques sujets : pronoms ? .....	220
6.1.2.4.3. Incidence du statut des clitiques sur la conception de leur acquisition .....	221
6.1.3. Les articles .....	223
6.1.3.1. Définition générale des articles.....	223
6.1.3.2. Paradigme des articles.....	223
6.1.3.3. Fonctionnement des articles.....	225
6.1.3.4. Les articles et la distinction entre noms comptables et noms massifs.....	226
6.1.3.5. Les articles, le nombre et le genre .....	228
6.1.3.6. Difficultés inhérentes à l'acquisition du genre .....	229
6.1.3.7. Absence d'article : cas particuliers .....	231
6.2. Définir les éléments morphologiques en émergence pour notre recherche.....	233
6.2.1. Repérage d'éléments additionnels dans le langage de l'enfant .....	233
6.2.2. Définition des éléments additionnels dans notre recherche : les formes de transition .....	235
6.2.2.1. Terminologie : des « fillers » aux « formes de transition » ...	235
6.2.2.2. Les formes de transition : des précurseurs de morphèmes grammaticaux libres.....	237
6.3. Objectifs et hypothèses de travail : un processus interactionnel d'appropriation des articles et des clitiques sujets.....	239
6.3.1. Un déroulement non-linéaire dans l'acquisition de ces éléments morphologiques .....	240
6.3.2. Rôle fondamental de l'interaction entre l'enfant et l'adulte dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets .....	242

## **PARTIE 2 :**

<b>CADRAGE METHODOLOGIQUE D'UNE ETUDE LONGITUDINALE ET INTERACTIONNELLE DE L'APPROPRIATION DES ARTICLES ET DES CLITIQUES SUJETS .....</b>	<b>245</b>
---	------------

### **Chapitre 7 : Méthodologie de recueil de données : interdépendance entre théorie, objectifs et méthodologie dans les études en acquisition..... 247**

7.1. De l'opposition à la complémentarité des approches expérimentales et « sur corpus » .....	247
7.1.1. Les études expérimentales : études statistiques du langage de l'enfant	248
7.1.2. Les études sur corpus : prise en compte de données spontanées.....	250

7.1.3. Spécificité des études interactionnistes .....	253
7.2. Choix méthodologiques pour le recueil des données .....	256
7.2.1. Modalités du recueil de données : un suivi longitudinal de 5 enfants ..	258
7.2.1.1. Rencontre préalable avec les parents et les enfants .....	258
7.2.1.2. Aspects juridiques .....	260
7.2.1.3. Présentation des enfants .....	261
7.2.2. Répertoire des données .....	263
7.2.3. Intégration du chercheur dans les données recueillies : des données orientées .....	264
7.2.4. Des échanges autour du livre illustré à des interactions moins guidées	267
<b>Chapitre 8 : Méthodologie de transcription des données recueillies .....</b>	<b>271</b>
8.1. La transcription : une activité d'interprétation .....	271
8.2. Une réflexion préalable pour le choix des conventions de transcription.....	274
8.2.1. Facteurs théoriques à prendre en compte.....	274
8.2.1.1. Conception de l'oral.....	274
8.2.1.2. Harmonisation des transcriptions.....	275
8.2.1.3. Un paradoxe dans la transcription : question de fidélité et de lisibilité .....	276
8.2.2. Des contraintes pratiques : nature des données, moyens techniques et temps imparti .....	277
8.3. Présentation des conventions de transcription.....	278
8.3.1. Mise en page .....	278
8.3.2. Ecrire de l'oral : orthographe ou phonétique .....	279
8.3.2.1. Une transcription mixte orthographique et phonétique .....	279
8.3.2.2. Problèmes d'une notation orthographique pour les verbalisations de jeunes enfants.....	280
8.3.2.3. Recours à une notation phonétique pour les cas de transcription ambigus .....	281
8.3.2.4. Problème d'une transcription du langage de l'enfant uniquement en phonétique .....	283
8.3.3. Ponctuation et transcription de données orales.....	284
8.3.4. Notation des phénomènes généraux de prosodie.....	286
8.4. Choix préalables à nos transcriptions .....	287
8.4.1. Repérage et notation des omissions et des formes finales.....	288

8.4.2. Repérage et notation des formes de transition .....	289
8.4.2.1. Précisions sur les éléments considérés comme forme de transition .....	289
8.4.2.2. Une notation phonétique .....	291
8.4.2.3. L'étiquette « F » .....	291
8.4.2.4. Une représentation des formes de transition comme des unités indépendantes.....	292
8.4.3. Traitement de la liaison .....	293
8.4.3.1. Statut de la consonne de liaison chez l'enfant .....	294
8.4.3.2. Problématique des liaisons entre une forme de transition et un nom/verbe : allomorphie ou mécoupure .....	295
8.4.3.3. Recours aux corpus suivants pour déterminer le statut de la consonne de liaison .....	298
8.4.3.4. Cas particuliers des cotextes insuffisants et des occurrences exceptionnelles.....	300
8.4.3.5. Etablissement d'un nouveau critère en cas de difficulté à déterminer le statut de la consonne de liaison .....	305
8.5. Précautions pour l'évaluation du langage enfantin .....	308
8.5.1. Phénomènes oraux chez l'adulte et l'enfant .....	309
8.5.1.1. Elision du [l] dans les pronoms clitiques sujets de troisième personne .....	309
8.5.1.2. Redoublement d'un groupe nominal sujet par un pronom clitique devant le verbe .....	311
8.5.1.3. Reprise par « il(s) » d'un groupe nominal féminin.....	312
8.5.1.4. Prononciation courante de certains éléments linguistiques ...	313
8.5.2. Phénomènes typiquement enfantins .....	314
8.5.2.1. Tâtonnements sur l'allomorphie des clitiques sujets .....	314
8.5.2.2. Tâtonnements sur le genre du déterminant .....	316
8.5.2.3. Prononciations erronées liées à des contraintes d'articulation .....	316
8.6. Choix guidés par une confrontation aux données : phénomènes spécifiques aux enfants enregistrés .....	318
8.6.1. « C'est » et « il est » .....	318
8.6.2. « Il y a » .....	319
8.6.3. Problèmes d'interprétation liés au genre .....	320
8.6.4. Problèmes liés à la similarité d'une forme de transition avec une forme standard.....	321
8.6.4.1. La forme [v2] chez Thibaut : une forme du verbe « vouloir » ? .....	321
8.6.4.2. [va] et [ve] : formes du verbe « aller » ou formes de transition ? .....	322

8.6.5. Problèmes liés à la proximité phonétique d'une forme de transition avec une forme standard .....	327
---	-----

**Chapitre 9 : Méthodologie d'analyse des données..... 329**

9.1. Méthodologie d'analyse de la production d'articles et de clitiques sujets en cours d'acquisition .....	329
---	-----

9.1.1. Problématique d'un codage systématique et cohérent des articles et des clitiques sujets.....	330
---	-----

9.1.1.1. Problèmes d'un relevé manuel ou via un concordancier .....	330
---	-----

9.1.1.2. Choix de l'utilisation d'une grille de codage.....	331
---	-----

9.1.1.3. Sélection des données à coder dans la grille.....	340
--	-----

9.1.1.4. Codage des éléments produits par l'enfant dans les grilles ...	342
---	-----

9.1.1.4.1. Similarité d'une forme de transition avec une forme standard .....	342
---	-----

9.1.1.4.2. Problèmes d'identification de l'élément précédant le nom ou le verbe.....	344
--	-----

9.1.1.4.3. Cas des présentatifs.....	345
--------------------------------------	-----

9.1.2. Principes adoptés pour l'analyse du développement des articles et des clitiques sujets.....	346
--	-----

9.2. Méthodologie d'analyse des interactions adulte-enfant dans l'explication du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets.....	349
--	-----

9.2.1. Les reprises chez l'enfant et l'adulte : définition.....	349
---	-----

9.2.2. Etude de l'évolution des types et des configurations des reprises chez l'enfant et chez l'adulte .....	350
---	-----

9.2.2.1. Codage des données de l'adulte et des reprises de l'adulte et de l'enfant .....	352
--	-----

9.2.2.2. Etude de l'évolution des types de reprises chez l'enfant et chez l'adulte .....	353
--	-----

9.2.2.3. Evolution de la mise en fonctionnement des articles et des clitiques sujets dans les différents types de reprises de l'enfant et de l'adulte .....	354
---	-----

9.2.3. Analyse du déroulement des échanges entre l'enfant et l'adulte.....	356
--	-----

**PARTIE 3 :  
EVOLUTION DU LANGAGE DE L'ENFANT ET ROLE DE L'INTERACTION  
DANS LE PROCESSUS D'APPROPRIATION DES ARTICLES ET DES CLITQUES  
SUJETS ..... 359**

**Chapitre 10 : Evolution de la production des articles et des clitiques sujets : dans le langage de quatre enfants ..... 363**

<b>10.1.</b> Mise en fonctionnement des articles : étude des corpus de Gaëtan, Thibaut, Pauline et Sophie .....	363
<b>10.1.1.</b> Evolution dans la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms .....	364
<b>10.1.1.1.</b> Evolution dans la production d'articles dans les corpus de Gaëtan .....	364
<b>10.1.1.2.</b> Evolution dans la production d'articles dans les corpus de Thibaut .....	367
<b>10.1.1.3.</b> Evolution dans la production d'articles dans les corpus de Pauline.....	369
<b>10.1.1.4.</b> Evolution dans la production d'articles dans les corpus de Sophie .....	372
<b>10.1.1.5.</b> Synthèse des observations.....	374
<b>10.1.2.</b> Evolution des différentes formes utilisées devant les noms .....	375
<b>10.1.2.1.</b> Etude des formes produites devant les noms dans les corpus de Gaëtan .....	376
<b>10.1.2.2.</b> Etude des formes produites devant les noms dans les corpus de Thibaut .....	383
<b>10.1.2.3.</b> Etude des formes produites devant les noms dans les corpus de Pauline.....	389
<b>10.1.2.4.</b> Etude des formes produites devant les noms dans les corpus de Sophie .....	395
<b>10.1.2.5.</b> Synthèse des observations.....	402
<b>10.2.</b> Mise en fonctionnement des clitiques sujets : étude des corpus de Gaëtan, Thibaut, Pauline et Sophie.....	403
<b>10.2.1.</b> Des omissions aux formes de transition vers les formes finales devant les verbes .....	403
<b>10.2.1.1.</b> Non prise en compte des présentatifs dans l'étude du développement des clitiques sujets .....	403
<b>10.2.1.2.</b> Evolution de la distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes .....	405
<b>10.2.1.2.1.</b> Evolution dans la production de clitiques sujets chez Gaëtan .....	405
<b>10.2.1.2.2.</b> Evolution dans la production de clitiques sujets chez Thibaut .....	409
<b>10.2.1.2.3.</b> Evolution dans la production de clitiques sujets chez Pauline.....	412
<b>10.2.1.2.4.</b> Evolution dans la production de clitiques sujets chez Sophie.....	415
<b>10.2.1.2.5.</b> Synthèse des observations.....	418
<b>10.2.2.</b> Evolution des différentes formes produites devant les verbes.....	419
<b>10.2.2.1.</b> Evolution des formes produites devant les verbes dans les corpus de Gaëtan.....	420
<b>10.2.2.2.</b> Evolution des formes devant les verbes dans les corpus de Thibaut .....	427

10.2.2.3. Evolution des formes produites devant les verbes dans les corpus de Pauline .....	434
10.2.2.4. Evolution des formes produites devant les verbes dans les corpus de Sophie .....	439
10.2.2.5. Synthèse des observations.....	447
10.3. Points de convergence et mises en œuvre individuelles dans l'acquisition des articles et des clitiques chez les quatre enfants .....	448
10.3.1. Un développement non-linaire en trois périodes .....	448
10.3.2. Schématisation du développement des articles et des clitiques sujets	453
<b>Chapitre 11 : Rôle de l'interaction adulte-enfant dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets : études des reprises dans les corpus de Gaëtan....</b>	<b>459</b>
11.1. Etude de l'évolution des types de reprises et de leur configuration chez Gaëtan : vers une autonomie de production.....	461
11.1.1. Types de reprises dans les énoncés de Gaëtan et de l'adulte.....	461
11.1.1.1. Reprises des groupes nominaux.....	462
11.1.1.2. Reprises des groupes verbaux.....	465
11.1.1.3. Quel lien entre types de reprises et production de groupes nominaux et verbaux avec omissions, formes de transition et formes finales ? .....	467
11.1.2. Configurations des reprises dans les énoncés de Gaëtan et de l'adulte .....	470
11.1.2.1. Production de groupes nominaux avec omission, forme de transition et forme finale et reprises dans les énoncés de l'enfant et de l'adulte .....	470
11.1.2.1.1. Configurations des reprises de groupes nominaux chez Gaëtan .....	470
11.1.2.1.2. Taux et types de reprises chez l'adulte des différents groupes nominaux produits par Gaëtan.....	481
11.1.2.2. Production de groupes verbaux avec omission, forme de transition et forme finale et reprises dans les énoncés de l'enfant et de l'adulte .....	487
11.1.2.2.1. Configurations des reprises de groupes verbaux chez Gaëtan .....	487
11.1.2.2.2. Taux et types de reprises chez l'adulte des différents groupes verbaux produits par Gaëtan.....	496
11.1.3. Vers une autonomie dans la production des articles et des clitiques sujets chez l'enfant .....	502
11.2. Rôle des reprises et inter-influence entre développement morphologique, syntaxique et lexical dans l'acquisition des articles et des clitiques sujets chez Gaëtan .....	506

<b>11.2.1.</b> Corpus 3 : production de groupes nominaux avec formes de transition devant le nom et de groupes verbaux avec omission devant le verbe .....	507
<b>11.2.1.1.</b> Des constructions présentatives produites par l'enfant et des constructions simples chez l'adulte .....	507
<b>11.2.1.2.</b> Influence des tâtonnements syntaxiques et lexicaux sur les tâtonnements morphologiques .....	510
<b>11.2.1.3.</b> Production de groupes nominaux avec omission, forme de transition ou forme finale dans l'interaction immédiate avec l'adulte	512
<b>11.2.2.</b> Corpus 7 : développement des constructions simples chez l'enfant et inter-influences entre la production de formes de transition et finales devant les noms et devant les verbes .....	518
<b>11.2.2.1.</b> Des tâtonnements importants sur les clitiques sujets concomitants au développement des constructions simples dans le langage de l'enfant.....	518
<b>11.2.2.2.</b> Inter-influence entre le développement des articles et des clitiques sujets.....	520
<b>11.2.2.3.</b> Production de formes finales devant les noms : contextes appropriés et non-appropriés.....	523
<b>11.2.3.</b> Corpus 11 : premiers essais de constructions complexes et réorganisation des éléments produits devant les noms et les verbes .....	525
<b>11.2.3.1.</b> Des constructions simples plus longues : influence sur la production de formes de transition et de formes finales devant les noms et les verbes.....	525
<b>11.2.3.2.</b> Une avancée au niveau syntaxique, un retour en arrière dans la distribution des omissions, formes de transition et formes finales en reprise immédiate.....	528
<b>11.2.3.3.</b> Ajustement de l'adulte aux tentatives de l'enfant : allongement syntaxique et morphologie appropriée.....	532
<b>11.2.3.4.</b> Effets différés des reprises de l'adulte sur les tâtonnements morphologiques de l'enfant .....	535
<b>11.2.3.5.</b> Des verbalisations de constructions complexes chez l'adulte : impact sur la production de formes finales devant les noms et les verbes chez l'enfant.....	538
<b>11.2.4.</b> Corpus 16 : entrée de l'enfant dans la narration dans la dernière période du développement des articles et des clitiques sujets .....	541
<b>11.2.4.1.</b> Allongement des constructions syntaxiques chez l'adulte et chez l'enfant.....	541
<b>11.2.4.2.</b> Une appropriation décalée des articles et des clitiques sujets .....	545
<b>11.3.</b> L'interaction comme élément constitutif dans l'acquisition des articles et des clitiques sujets chez Gaëtan.....	552

**Chapitre 12 : Complément d'observation aux données de Gaëtan : étude de l'interaction adulte-enfant dans les corpus de Thibaut ..... 557**

<b>12.1.</b> Rôle de l'interaction dans l'autonomisation des verbalisations de Thibaut .....	558
--	-----

<b>12.1.1.</b> Evolution des différents types de reprises des groupes nominaux et verbaux chez Thibaut et chez l'adulte .....	559
<b>12.1.1.1.</b> Evolution dans le type de reprises des groupes nominaux ..	559
<b>12.1.1.2.</b> Evolution dans le type de reprise des groupes verbaux .....	562
<b>12.1.1.3.</b> Une correspondance inversée des types de reprises chez l'enfant et chez l'adulte.....	564
<b>12.1.2.</b> Configurations des reprises dans les énoncés de Thibaut et de l'adulte .....	565
<b>12.1.2.1.</b> Correspondance entre les groupes nominaux avec omission, forme de transition ou forme finale chez l'enfant et leurs reprises par l'adulte .....	566
<b>12.1.2.1.1.</b> Configurations des groupes nominaux de Thibaut dans les différents contextes interactionnels de production....	566
<b>12.1.2.1.2.</b> Taux et types de reprises chez l'adulte des différents groupes nominaux produits par Thibaut .....	575
<b>12.1.2.2.</b> Distribution des groupes verbaux avec omission, forme de transition et forme finale chez Thibaut et évolution des reprises de l'adulte .....	581
<b>12.1.2.2.1.</b> Configuration des groupes verbaux produits par Thibaut dans les différents contextes interactionnels de production .....	581
<b>12.1.2.2.2.</b> Taux et types de reprises chez l'adulte des différents groupes verbaux produits par l'enfant .....	588
<b>12.1.3.</b> Rôle de l'interaction immédiate entre l'adulte et Thibaut dans le processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets .....	594
<b>12.2.</b> Appropriation des articles et clitiques sujets et du fonctionnement syntaxique chez Thibaut dans le processus interactionnel.....	601
<b>12.2.1.</b> Corpus 1 : une première diversification des constructions syntaxiques parallèle à des productions de groupes nominaux et verbaux avec omission et avec forme de transition.....	602
<b>12.2.1.1.</b> Correspondance entre le degré de structuration syntaxique et la configuration des groupes nominaux ou verbaux .....	604
<b>12.2.1.2.</b> Des tâtonnements sur différents fonctionnements langagiers : reprises de l'adulte et de l'enfant .....	610
<b>12.2.2.</b> Corpus 10 : entrée dans la complexité syntaxique et retour en arrière dans le développement des articles et des clitiques sujets.....	613
<b>12.2.2.1.</b> Correspondance entre les essais de constructions complexes chez l'enfant et ses tâtonnements liés à l'appropriation des articles et des clitiques sujets.....	614
<b>12.2.2.2.</b> Lien entre les tâtonnements sur les éléments lexicaux morphologiques.....	617
<b>12.2.2.3.</b> Progression dans l'appropriation des articles et des clitiques sujets dans l'interaction immédiate.....	620



<b>12.2.3.</b> Corpus 21 : autonomie dans la production de constructions syntaxiques diversifiées et allers-retours dans la production de groupes nominaux et verbaux avec forme de transition et forme finale .....	626
<b>12.2.3.1.</b> De nombreuses amorces de constructions syntaxiques .....	626
<b>12.2.3.2.</b> Production de groupes nominaux et verbaux avec formes de transition et formes finales dans des constructions syntaxiques diversifiées .....	628
<b>12.2.3.3.</b> Réactions de l'adulte aux hypothèses de l'enfant sur le fonctionnement morphologique et syntaxique.....	631
<b>12.2.3.4.</b> Vers la production de formes finales devant les noms et les verbes .....	634
<b>12.3.</b> Inter-influence entre développement morphologique et syntaxique : rôle des reprises de l'adulte.....	640

**Chapitre 13 : Analyse du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets chez Pauline et Sophie .....** 645

<b>13.1.</b> Etude des corpus de Pauline : rôle de l'interaction dans l'appropriation des articles, des clitiques sujets et de la syntaxe.....	645
<b>13.1.1.</b> Corpus 2 à 9 : Aux groupes nominaux isolés avec omissions chez l'enfant, des constructions présentatives chez l'adulte.....	646
<b>13.1.2.</b> Corpus 10 à 13 : Apparition des verbes précédés d'omissions dans le langage de l'enfant et verbalisation de constructions simples chez l'adulte ..	648
<b>13.1.3.</b> Corpus 14 à 16 : diversification des constructions syntaxiques proposées à l'enfant : émergence de formes devant les éléments isolés .....	651
<b>13.1.3.1.</b> Emergence des groupes verbaux avec forme de transition simultanée à la mise en fonctionnement des constructions simples ...	652
<b>13.1.3.2.</b> Adaptation des reprises de l'adulte aux tentatives de l'enfant .....	653
<b>13.1.4.</b> Corpus 19 à 21 : diversité des formes de transition devant les verbes chez l'enfant et allongement des constructions simples par l'adulte.....	656
<b>13.1.4.1.</b> Une augmentation des formes de transition devant les verbes simultanée à une augmentation des constructions simples chez l'adulte .....	656
<b>13.1.4.2.</b> Emergence de l'allongement des constructions simples en reprise des productions de l'adulte .....	661
<b>13.1.5.</b> Corpus 24 : une majorité de groupes nominaux et verbaux avec forme de transition corrélée à un allongement des constructions simples chez l'enfant .....	665
<b>13.1.6.</b> Corpus 26 et 27 : entrée de Pauline dans la complexité syntaxique : développement important des formes finales devant les noms et les verbes..	667
<b>13.1.6.1.</b> Production conjointe de formes de transition et de formes finales dans les groupes nominaux et verbaux.....	667

<b>13.1.6.2.</b> Apparition des constructions complexes chez l'enfant : incidence sur la configuration des groupes nominaux et verbaux .....	670
<b>13.1.7.</b> Corpus 29 à 33 : période finale du processus d'appropriation des articles et des clitiques sujets et diversité des constructions syntaxiques.....	675
<b>13.1.8.</b> Appropriation des articles et des clitiques sujets chez Pauline : appui important sur les verbalisations de l'adulte et correspondance avec la mise en fonctionnement de la syntaxe .....	682
<b>13.2.</b> Etude des corpus de Sophie : informations supplémentaires sur le processus interactionnel d'appropriation des articles et des clitiques sujets .....	684
<b>13.2.1.</b> Corpus 1 à 4 : une majorité de groupes nominaux avec omission et une majorité de groupes verbaux avec forme de transition dans des constructions présentatives et des constructions simples.....	686
<b>13.2.1.1.</b> Emergence des formes de transition dans les groupes nominaux avec omission.....	686
<b>13.2.1.2.</b> Des groupes verbaux avec omission, forme de transition et forme finale dans les premières constructions simples.....	692
<b>13.2.2.</b> Corpus 5 et 6 : production de formes de transition devant les noms et les verbes et diversification des constructions simples chez l'enfant.....	696
<b>13.2.3.</b> Corpus 7 à 12 : une majorité de formes de transition devant les noms et les verbes concomitante à l'allongement des constructions simples chez l'enfant.....	701
<b>13.2.3.1.</b> Production de formes de transition : augmentation devant les noms, stabilité devant les verbes au moment de l'allongement des énoncés chez l'enfant.....	701
<b>13.2.3.2.</b> Production de constructions complexes chez l'adulte : impact sur la structuration des énoncés de l'enfant et sur la production de formes de transition devant les noms et les verbes .....	705
<b>13.2.4.</b> Corpus 13 à 18 : entrée dans la complexité syntaxique et développement des formes finales chez l'enfant : diversification des modalités interactionnelles chez l'adulte .....	711
<b>13.2.4.1.</b> Focalisation de l'adulte sur les essais de constructions syntaxiques.....	711
<b>13.2.4.2.</b> Focalisation de l'adulte sur la production de groupes nominaux et verbaux avec omission ou forme de transition.....	716
<b>13.2.4.3.</b> Progression de l'enfant dans la production de formes finales devant les noms et les verbes et sur le plan syntaxique .....	720
<b>13.2.5.</b> Corpus 19 à 23 : une majorité de formes finales devant les noms et les verbes en concomitance avec une diversification des constructions complexes .....	723

<b>13.2.6.</b> Corpus 24 à 27 : Groupes nominaux et verbaux avec forme finale et diversité des constructions syntaxiques .....	728
<b>13.2.6.1.</b> Ajustements de l'adulte à la diversité des constructions syntaxiques chez l'enfant.....	728
<b>13.2.6.2.</b> Présence de groupes nominaux et verbaux avec forme de transition : impact de la syntaxe sur la production des articles et des clitiques sujets ? .....	734
<b>13.2.7.</b> Des verbalisations de l'adulte fonction du degré de maîtrise des articles et des clitiques sujets et des constructions syntaxiques .....	741

**Chapitre 14 : Conclusion des analyses : une interaction adaptée et des « séquences potentiellement acquisitionnelles » dans le processus morpho-syntaxique d'appropriation des articles et des clitiques sujets ..... 745**

<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>751</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>757</b>
<b>INDEX DES AUTEURS .....</b>	<b>787</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES .....</b>	<b>793</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>799</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>815</b>
<b>ANNEXE 1 :</b> Liste des corpus étudiés pour chaque enfant. ....	817
<b>ANNEXE 2 :</b> Conventions de transcription des enregistrements des dialogues adulte-enfant. ....	819
<b>ANNEXE 3 :</b> Exemple de fiche situation des enregistrements.....	825
<b>ANNEXE 4 :</b> Exemple de transcription d'un enregistrement.....	827
<b>ANNEXE 5 :</b> Formulaire d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données. ..	829
<b>ANNEXE 6 :</b> Extrait d'une grille de codage des productions de l'enfant et de l'adulte. ..	831
<b>ANNEXE 7 :</b> Liste des introducteurs de complexité.....	833
<b>ANNEXE 8 :</b> Tableau 1 : distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms. ....	835
<b>ANNEXE 9 :</b> Tableau 2 : distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes.....	839
<b>ANNEXE 10 :</b> Transcriptions des enregistrements de chacun des enfants (CD).....	851

## ANNEXES

<b>ANNEXE 1</b> : Liste des corpus étudiés pour chaque enfant. ....	817
<b>ANNEXE 2</b> : Conventions de transcription des enregistrements des dialogues adulte-enfant. ....	819
<b>ANNEXE 3</b> : Exemple de fiche situation des enregistrements.....	825
<b>ANNEXE 4</b> : Exemple de transcription d'un enregistrement.....	827
<b>ANNEXE 5</b> : Formulaire d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données. ..	829
<b>ANNEXE 6</b> : Extrait d'une grille de codage des productions de l'enfant et de l'adulte. ..	831
<b>ANNEXE 7</b> : Liste des introducteurs de complexité. ....	833
<b>ANNEXE 8</b> : Tableau 1 : distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms. ....	835
<b>ANNEXE 9</b> : Tableau 2 : distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes.....	839
<b>ANNEXE 10</b> : Transcriptions des enregistrements de chacun des enfants (CD) .....	851



## ANNEXE 1 :

Liste des corpus étudiés pour chaque enfant.

GAETAN :

CORPUS	AGE	DATE
C1	1 ;6 ;9	06/10/06
C2	1 ;6 ;15	12/10/06
C3	1 ;6 ;29	26/10/06
C4	1 ;7 ;13	09/11/06
C5	1 ;7 ;28	24/11/06
C6	1 ;8 ;10	07/12/06
C7	1 ;8 ;24	21/12/06
C8	1 ;9 ;12	08/01/07
C9	1 ;9 ;22	18/01/07
C10	1 ;10 ;5	01/02/07
C11	1 ;10 ;24	20/02/07
C12	1 ;11 ;2	01/03/07
C13	1 ;11 ;17	16/03/07
C14	2 ;0 ;2	29/03/07
C15	2 ;0 ;16	12/04/07
C16	2 ;0 ;30	26/04/07
C17	2 ;1 ;13	10/05/07
C18	2 ;1 ;28	24/05/07
C19	2 ;2 ;11	07/06/07
C20	2 ;2 ;25	21/06/07
C21	2 ;3 ;8	05/07/07
C22	2 ;3 ;22	19/07/07
C23	2 ;4 ;7	03/08/07
C24	2 ;4 ;20	16/08/07
C25	2 ;4 ;27	23/08/07
C26	2 ;5 ;15	11/09/07
C27	2 ;5 ;28	24/09/07
C28	2 ;6 ;15	12/10/07
C29	2 ;6 ;29	26/10/07

THIBAUT :

CORPUS	AGE	DATE
C1	2 ;4 ;21	11/07/06
C2	2 ;5 ;4	24/07/06
C3	2 ;5 ;16	05/08/06
C4	2 ;6 ;0	20/08/06
C5	2 ;6 ;17	06/09/06
C6	2 ;6 ;27	16/09/06
C7	2 ;7 ;13	03/10/06
C8	2 ;7 ;22	12/10/06
C9	2 ;8 ;8	28/10/06
C10	2 ;8 ;11	08/11/06
C11	2 ;9 ;4	24/11/06
C12	2 ;9 ;16	06/12/06
C13	2 ;10 ;9	29/12/06
C14	2 ;10 ;26	15/01/07
C15	2 ;11 ;9	29/01/07
C16	2 ;11 ;27	16/02/07
C17	3 ;0 ;6	26/02/07
C18	3 ;0 ;20	12/03/07
C19	3 ;1 ;7	27/03/07
C20	3 ;1 ;22	11/04/07
C21	3 ;2 ;4	24/04/07
C22	3 ;2 ;19	09/05/07
C23	3 ;3 ;1	21/05/07
C24	3 ;3 ;15	04/06/07
C25	3 ;4 ;1	21/06/07
C26	3 ;4 ;13	03/07/07
C27	3 ;4 ;22	12/07/07
C28	3 ;5 ;15	04/08/07

PAULINE :

CORPUS	AGE	DATE
C1	1 ;2 ;5	30/09/06
C2	1 ;2 ;17	12/10/06
C3	1 ;3 ;1	26/10/06
C4	1 ;3 ;15	09/11/06
C5	1 ;3 ;30	24/11/06
C6	1 ;4 ;12	07/12/06
C7	1 ;4 ;26	21/12/06
C8	1 ;5 ;14	08/01/07
C9	1 ;5 ;24	18/01/07
C10	1 ;6 ;7	01/02/07
C11	1 ;6 ;21	15/02/07
C12	1 ;7 ;4	01/03/07
C13	1 ;7 ;19	16/03/07
C14	1 ;8 ;4	29/03/07
C15	1 ;8 ;18	12/04/07
C16	1 ;9 ;1	26/04/07
C17	1 ;9 ;15	10/05/07
C18	1 ;9 ;29	24/05/07
C19	1 ;10 ;13	07/06/07
C20	1 ;10 ;27	21/06/07
C21	1 ;11 ;10	05/07/07
C22	1 ;11 ;18	13/07/07
C23	2 ;0 ;9	03/08/07
C24	2 ;0 ;22	16/08/07
C25	2 ;0 ;29	23/08/07
C26	2 ;1 ;17	11/09/07
C27	2 ;1 ;30	24/09/07
C28	2 ;2 ;15	10/10/07
C29	2 ;2 ;28	23/10/07
C30	2 ;3 ;12	06/11/07
C31	2 ;3 ;26	20/11/07
C32	2 ;4 ;9	04/12/07
C33	2 ;4 ;23	18/12/07

SOPHIE :

CORPUS	AGE	DATE
C1	2 ;1 ;3	03/10/06
C2	2 ;1 ;24	24/10/06
C3	2 ;2 ;8	07/11/06
C4	2 ;2 ;22	21/11/06
C5	2 ;3 ;7	07/12/06
C6	2 ;3 ;19	19/12/06
C7	2 ;4 ;6	05/01/07
C8	2 ;4 ;17	16/01/07
C9	2 ;5 ;0	30/01/07
C10	2 ;5 ;16	15/02/07
C11	2 ;6 ;1	01/03/07
C12	2 ;6 ;15	15/03/07
C13	2 ;6 ;27	27/03/07
C14	2 ;7 ;11	10/04/07
C15	2 ;7 ;25	24/04/07
C16	2 ;8 ;10	10/05/07
C17	2 ;8 ;22	22/05/07
C18	2 ;9 ;8	07/06/07
C19	2 ;9 ;20	19/06/07
C20	2 ;10 ;5	05/07/07
C21	2 ;10 ;19	19/07/07
C22	2 ;11 ;8	07/08/07
C23	2 ;11 ;25	24/08/07
C24	3 ;0 ;15	14/09/07
C25	3 ;0 ;26	25/09/07
C26	3 ;1 ;8	08/10/07
C27	3 ;1 ;24	24/10/07

## **ANNEXE 2 :**

Conventions de transcription des enregistrements des dialogues adulte-enfant<sup>1</sup>.

### **Présentation**

- Les énoncés de l'adulte sont numérotés A1, A2, ..... An.

Les énoncés de l'enfant sont désignés par l'initiale du prénom de l'enfant, suivie de la numérotation, par exemple pour les énoncés de David : D1, D2, ..... Dn.

Les tours de parole sont présentés les uns au dessous des autres, avec un retour à la ligne à chaque changement de locuteur.

- La numérotation correspond aux tours de paroles. Chaque tour de parole fait l'objet d'un paragraphe séparé, qui commence par l'identification du locuteur.

- Tous les tours de parole sont numérotés, y compris ceux qui ne comportent que "mm" ou des éléments indistincts. Chaque tour de parole est séparé de la numérotation par une tabulation.

- La première page doit être disposée comme suit :

A gauche :

Nom de l'adulte qui a enregistré et parlé avec l'enfant

Nom du transcripteur

Prénom (et initiale du nom) de l'enfant

Age de l'enfant au jour de l'enregistrement : ans; mois; jour.

Durée de l'enregistrement :

Durée de la partie transcrite :

Numéro du corpus (ex. Corpus n° 1 = C1)

Nombre de tours de parole de l'enfant (ex. nE = 127)

Nombre de tours de parole de l'adulte (ex. nA = 130)

Bref rappel de la situation de dialogue.

A droite :

Date de l'enregistrement

Date de la transcription

Date de naissance

- Rappeler en tête de chaque page du corpus : nom de l'enfant et de l'adulte, âge de l'enfant, numéro et date du corpus.

Exemple :

Gaëlle F./Nom et prénom de l'adulte

3; 2; 12 Corpus 1 (10.12.99)

### **Principes généraux de transcription**

1. Transcrire tout ce qui est dit par l'adulte et par l'enfant, y compris les hésitations et les répétitions, selon l'orthographe usuelle.

Ne pas ajouter de morphèmes non verbalisés. Par exemple, ne pas écrire « ne » lorsque cette partie de la négation n'est pas réalisée.

---

<sup>1</sup> Ces conventions sont basées sur celles utilisées pour le projet TCOF réalisé au laboratoire ATILF/CNRS, Université Nancy2. Leur présentation détaillée est présentée dans le chapitre 8.



Respecter les règles d'accord sauf si on a une réalisation phonique particulière. Par exemple, « on est **parti** avec maman » mais « on s'est **mises** à dormir »

2. Ne pas ponctuer les énoncés. Ne pas employer les majuscules sauf pour les noms propres.

3. Rendre anonyme les noms propres de personnes citées qui n'ont pas donné d'autorisation, par le codage suivant : P\* (s'il y a plusieurs P\* ou plusieurs T\*, chacun reçoit une numérotation).

### **Orthographe et prononciation : spécificités**

- Les accords non standards chez l'adulte et l'enfant sont suivis de l'indication {sic} :  
« tu as vu des chevaux {sic} », « ils croivent {sic} que c'est vrai »

- Quand certains éléments ne sont pas réalisés à l'intérieur d'un mot, les faire apparaître entre parenthèses, même si cela constitue une adaptation de l'enfant :

« il f(r)appe » ; « elle cou(r)t » ; « pa(r)ce que » ou « pa(rce) que » ; « p(u)is »

Ex : enfant : non c'est un é(lé)phant

adulte : c'est un oui c'est un é(lé)phant c'est un éléphant

- Indiquer également entre parenthèses la prononciation élidée des pronoms clitiques : transcrire *i(l)* pour [i], *t(u) as* pour [ta], *j(e) sais* pour [SE] ou [SsE], etc.

En revanche, ne pas indiquer entre parenthèses la prononciation élidée du schwa (mots comportant un « e » susceptible d'être prononcé et qui ne l'est pas) et conserver la forme orthographique usuelle : transcrire *petit* pour [pti].

- On utilisera également les parenthèses pour les variantes morphologiques indécidables (non réalisées à l'oral) :

« il(s) disai(en)t... » ; « on (n') est pas là »

- Si ce que dit un enfant n'est pas compréhensible ou s'éloigne assez d'une prononciation standard, donnez entre crochets la réalisation phonétique (en utilisant l'alphabet phonétique SAMPA présenté ci-dessous) suivi d'accolades dans lesquelles sera indiquée l'interprétation faite : [pap2mut] {= pamplemousse}.

Dans le cas d'un doute ou d'une impossibilité d'interprétation, mettre un point d'interrogation dans l'accolade :

[iai] {= parti ?} ; [emusEbele] {= la mouche s'est envolée ?}.

- Pour les formes de transition, noter entre crochets la réalisation phonétique (avec l'alphabet SAMPA) suivi d'accolades dans lesquelles sera indiquée l'étiquette F et l'interprétation faite, quand cela est possible. Dans le cas d'un doute entre plusieurs interprétations, les mettre entre barres obliques. Dans le cas d'une impossibilité d'interprétation, mettre juste l'étiquette F : [a] {= F, la} patte ; [e] {= F, /les, des/} poules ; [mm] {= F} bébé

- Quand le mot est parfaitement reconnaissable mais qu'il est verbalisé ponctuellement avec une prononciation un peu différente, faire l'inverse de ce qui précède c'est-à-dire transcrire le mot standard et indiquer entre accolades sa réalisation phonétique : spectacle {pron = [pEstakl]}, chat {pron = [sa]}, pomme {pron = [pEm] ?}.

- Dans le cas d'une prononciation particulière récurrente dans le corpus, par exemple l'enfant prononce [z] tous les [Z] (« ze » pour « je »), elle sera reportée uniquement sous forme de commentaire au début de la transcription et dans la fiche situation correspondant à l'enregistrement.

- Quand il y a hésitation entre plusieurs possibilités pour la transcription, noter les mots entre barres obliques, séparées par une virgule : /ça, chat/ ; /va, vois/

Dans les énoncés de l'enfant, quand il y a un doute sur l'interprétation du morphème réalisé, transcrire en phonétique et mettre à la suite, entre accolades, les deux interprétations possibles : [ki] {/qui, qu'il/} ; [i] {/il, qui/}

- Quand on a des mots indistincts (incompréhensibles, inaudibles, inconnu ou dans une langue inconnue...), mettre \* si cela ne s'applique qu'à une syllabe, \*\*\* si cela s'applique à plusieurs syllabes. On pourra éventuellement donner à la suite une transcription en phonétique entre accolades : c'est une \* {pron = [pul] ?}

- Les liaisons particulières sont indiquées entre deux signes = : « le =n= ours », « donne-moi =z= en ».

- Ne pas rétablir les élisions non réalisées : « parce que il est pas là ».

- Dans le cas où sont verbalisés des mots en langue étrangère, transcrire selon la norme de la langue d'origine et ajouter en commentaire {lang = ...}.

### **Phénomènes propres à l'oral**

- Noter les chevauchements dans les énoncés de l'adulte et l'enfant par des chevrons ouverts et fermés (non collés au mot) :

A7 ta maman range les < yaourts dans le frigo

E8 ben non c'est pas le frigo > c'est pas le frigo

- Noter les amorces de mots par un tiret (collé) :

« il a il a p- il a pris »

- Les pauses sont notées par . , .. , ou ... selon leur durée.

Les pauses très longues (silence) sont notées /// et peuvent être accompagnées d'un commentaire : /// {l'enfant regarde attentivement l'image} ; /// {l'enfant va chercher un jouet dans sa chambre}.

- Préciser entre accolades les détails de la situation (rires, bruits, etc.) : {bruit d'une sirène dans la rue} ; {éternuement de l'adulte} ; {l'enfant saute sur son lit}.

Si un événement est récurrent (bruits de fond, etc.), il sera reporté uniquement sous forme de commentaire au début de la transcription et dans la fiche situation de l'enregistrement.

- Les parties enregistrées mais non transcrites sont notées #### suivi d'un commentaire entre accolades : #### {la mère entre dans la chambre et pose une question à l'enfant}.

- Les coupures dans l'enregistrement sont indiquées par \$\$\$ suivi d'un commentaire entre accolades : \$\$\$ {l'enfant éteint le magnétophone par inadvertance} ; \$\$\$ {sonnerie du téléphone : l'adulte arrête l'enregistrement pour répondre}

## Phénomènes prosodiques

- Les allongements de phonèmes seront notés : , :: , ::: selon leur durée
- Les intonations montantes seront notées par /
- Les intonations descendantes seront notées par \
- Les intonations descendantes puis montantes seront notées par ∨
- Les intonations montantes puis descendantes seront notées par ∧

## Récapitulatif des symboles de transcription

{...}	Commentaires
[...]	Prononciations particulières (alphabet phonétique SAMPA)
<...>	Chevauchements de locuteurs
(...)	Syllabes non réalisées ou variantes graphiques indécidables
. . . . .	Pauses
///	Pauses très longues
= =	Liaison non standard remarquable
/... , .../	Hésitations entre transcription
...-	Amorces
*	Syllabe incompréhensible
***	Suite de syllabes incompréhensibles
###	Passage enregistré non transcrit
\$\$\$	Coupure de l'enregistrement
::: :::	Allongement d'un phonème
/ \ ∧ ∨	Intonation montante, descendante ou les deux enchainées

## Alphabet SAMPA<sup>1</sup>

### Consonnes

	Symbole	Exemple	Transcription
<b>Plosives</b>	p	pont	po~
	b	bon	bo~
	t	temps	ta~
	d	dans	da~
	k	quand	ka~
	g	gant	ga~
<b>Fricatives</b>	f	femme	fam
	v	vent	va~
	s	sans	sa~
	z	zone	zon
	S	champ	Sa~
<b>Nasales</b>	Z	gens	Za~
	m	mont	mo~
	n	nom	no~
	J	oignon	oJo~
<b>Liquides</b>	N	camping	ka~piN
	l	long	lo~
	R	rond	Ro~
<b>Semi-consonnes</b>	w	coin	kwe~
	H	juin	ZHe~
	j	Pierre	pjER

### Voyelles

	Symbole	Exemple	Transcription
<b>Orales</b>	i	si	si
	e	ses	se
	E	seize	sEz
	a	patte	pat
	A	pâte	pAt
	O	comme	kOm
	o	gros	gRo
	u	doux	du
	y	du	dy
	2	deux	d2
	9	neuf	n9f
	@	justement	Zyst@ma~
	<b>Nasales</b>	e~	vin
a~		vent	va~
o~		bon	bo~
9~		brun	bR9~
E/		= e ou E	
<b>Indéterminées</b>	A/	= a ou A	
	&/	= 2 ou 9	
	O/	= o ou O	
	U~/	= e~ ou 9~	

<sup>1</sup> <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/home.htm>



### ANNEXE 3 :

Exemple de fiche situation des enregistrements.

Corpus	C1
Enfant	THIBAUT
Adulte – lien avec l'enfant	TIPHANIE BERTIN - extérieur
Date de l'enregistrement	11/07/2006
Age de l'enfant	2 ans 4 mois 21 jours
Lieu	Chambre de l'enfant
Moment de la journée	Retour de chez la nourrice
Heure	17h30
Contexte	La maman et un ami sont dans la pièce à côté
Activités	Lecture de livres illustrés Jeux de cubes Me montre ses voitures
Durée	25 minutes



## ANNEXE 4 :

### Exemple de transcription d'un enregistrement.

=> Se reporter au CD joint à ce volume : les transcriptions de chaque enfant apparaissent dans des dossiers propres à chacun et sont classées par date et par numéro de corpus.

#### Exemple de transcription :

Tiphanie BERTIN	30/01/2007
Tiphanie BERTIN	23/12/2009
Sophie G.	30/08/2004

2 ans; 5 mois; 0 jours

durée enregistrement = 28 min

durée partie transcrite = 24 min

Corpus n° 9

nE = 258

nA = 259

Il est 10h, la maman vaque à ses occupations dans la pièce à côté. L'adulte et l'enfant regardent des livres illustrés dans le salon.

Note : l'enfant prononce tous les sons [Z] comme des sons [z] et tous les sons [S] comme des sons [s].

- A1 S1 [2dad] {= regarde} [e] {= F, c'est} qui là\  
qu'est-ce que c'est/  
S2 \* moi [se] {= /vais, F, je vais/} [dade] {= regarder} [se]- ça\  
A2 tu me racontes/  
S3 aïe .. c'est loup\  
A3 c'est le loup/  
S4 ouais\ .. c'est [e] {= F, le} zèbre  
A4 le zèbre\  
S5 c'est [e] {= F, le ?} [dom] {= ?} c'est [e] {= F, le} même\ c'est [e] {= F, le}  
même\  
A5 oui c'est le même là\ c'est encore un zèbre\ ..  
S6 c'est [vadezeb] {= ?}  
A6 qu'est-ce qu'i(l) y a comme animal encore/  
S7 [va] {= F, il y a} deux là\  
A7 i(l) y en a encore un/ . oh  
S8 eh c'est l'ours\  
A8 c'est l'ours/  
S9 attends [se] {= /vais, F, je vais/} chercher une aut(re)  
A9 vas chercher un aut(re)  
S10 [adad] {= regarde} ... {l'enfant va chercher un autre livre dans sa chambre}  
[se] {= F, je suis allé} chercher une aut(re)  
A10 t(u) as été cher- en chercher un autre/  
S11 ouais\ . [e] {= /est, F, il est/} là  
A11 oh le voilà le bébé\ c'est le bébé de la chenille/





## ANNEXE 5 :

### Formulaire d'autorisation d'enregistrement et d'utilisation des données.

Nous vous proposons de participer à un travail de recherches universitaires sur le langage de l'enfant.

*Intitulé du projet :* Grammaticalisation du langage de l'enfant : processus interactionnel d'appropriation des morphèmes grammaticaux libres chez des enfants français entre un et quatre ans

*Responsable(s) du traitement des données :* Tiphonie Bertin

Ce projet s'appuie sur des enregistrements sonores effectués sur des échantillons de locuteurs français d'âge compris entre un et quatre ans. Les résultats de ces recherches (enregistrements, transcriptions, traitement informatique et analyse linguistique des données) peuvent être publiés dans des ouvrages scientifiques ou pédagogiques (manuels) ou faire l'objet de communications dans des colloques. Dans tous les cas, les informations sur les personnes enregistrées seront exploitées de façon anonyme et vous pourrez y avoir accès si vous en faites la demande<sup>1</sup>. Votre consentement ne décharge pas les enquêteurs de leur responsabilité. Vous conservez tous vos droits garantis par la loi<sup>2</sup>.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, veuillez signer le document suivant.

#### AUTORISATION

Enregistrement de personnes mineures

Je soussigné (e)

Nom :

Prénom :

Adresse :

Autorise en qualité de .....

- l'enregistrement sonore et la transcription du document intitulé

.....

effectué auprès de l'enfant .....

- son édition à des fins scientifiques

- sa diffusion et sa représentation

Date et lieu, Signature

---

<sup>1</sup> Demande écrite à adresser à : Université Nancy 2, Campus lettres et Sciences humaines, ATILF, T. Bertin, B.P. 33-97, 54015 Nancy Cedex.

<sup>2</sup> Ces droits incluent un droit de rétractation et les garanties apportées par le droit à l'image et à la vie privée (articles 226-1 et 226-8 du code pénal, complétés par la loi « informatique et libertés »).



## ANNEXE 6 : Extrait d'une grille de codage des productions de l'enfant et de l'adulte.

Gaëtan, C3, 1;6;29	énoncé	élément observé	type	catégorie	élément précédent	forme	genre N-cible	nbre référent	def/indef	rep A/E	par	N intro par E/A	N RI E/A	N RD E/A	type verbe	temps(asp)	num pers suj	nbre pers	genre pers	rep A/E	par	V intro E/A	V RI E/A	V RD E/A
G1	tiens . tiens vache	vache	vache	N	O		fem	indec	indec	rdparA		E												
A1	là c'est le cheval \ . tu vois le cheval/	c'est	c'est	V	P	c'est									presentat	en cours	3	sing	indet	riparE		A		
A1	là c'est le cheval \ . tu vois le cheval/	le cheval	cheval	N	D	le	masc	unique	defini	nonrepparE		A												
A1	là c'est le cheval \ . tu vois le cheval/	tu vois	voir	V	P	tu									pers	en cours	2	sing	masc	nonrepparE		A		
A1	là c'est le cheval \ . tu vois le cheval/	le cheval	cheval	N	D	le	masc	unique	defini	réparE		A												
G2	c'est [e] {= F, le} chat	c'est	c'est	V	FFP	c'est									presentat	en cours	3	sing	indet	riparA			RIEFFI	
G2	c'est [e] {= F, le} chat	[e] chat	chat	N	FT	[e]	masc	unique	defini	riparA		E												
A2	oui c'est le chat/ elle est où la vache/	c'est	c'est	V	P	c'est									presentat	en cours	3	sing	indet	riparE			RIAPI	
A2	oui c'est le chat/ elle est où la vache/	le chat	chat	N	D	le	masc	unique	defini	réparE			RIA											
A2	oui c'est le chat/ elle est où la vache/	elle est	être	V	P	elle									pers	en cours	3	sing	fem	nonrepparE		A		
A2	oui c'est le chat/ elle est où la vache/	la vache	vache	N	D	la	fem	unique	defini	riparE				RDA										
G3	[e] {= /et, F, c'est/} [a] {= F, la} vache	[e]	c'est/et	V	FFouFT	[e]									presentat	en cours	3	sing	indet	nonrepparA			RIEFT	
G3	[e] {= /et, F, c'est/} [a] {= F, la} vache	[a] vache	vache	N	FT	[a]	fem	unique	defini	rdparA			RIEFT											
A3	elle est au début moi je crois	elle est	être	V	P	elle									pers	en cours	3	sing	fem	nonrepparE		A		
A3	elle est au début moi je crois	au début	début	N	D	au	masc	unique	defini	nonrepparE		A												
A3	elle est au début moi je crois	je crois	croire	V	P	je									pers	en cours	1	sing	fem	nonrepparE		A		
G4	[sekowaS] {= ?}																							



## ANNEXE 7 :

### Liste des introducteurs de complexité.

#### Classement alphabétique

à + verbe à l'infinitif	Ex : elle donne à <i>manger</i>
Comme (= étant donné que)	Ex : <i>comme</i> la cloche a sonné, ils sont rentrés dans la classe
Comparative (= comme)	Ex. : elle écrit <i>comme</i> elle parle
de + verbe à l'infinitif	Ex : elle n'est pas contente <i>de voir</i> sa maman
discours indirect (paroles rapportées)	Ex : elle <i>dit de</i> faire la vaisselle ; elle <i>dit que</i> je suis beau
divers	Opposition (tandis que, alors que), tellement que, sans que, surtout que, déjà que, sinon, etc.
Extraction	c'est, voilà, il y a ... qui, que, où, etc. Ex : <i>c'est</i> le chien <i>qui</i> aboie
Gérondif	Ex : il chante <i>en marchant</i>
il faut que	Ex : <i>il faut que</i> j'aide mes amis
interrogative indirecte	Ex : je sais <i>ce que</i> , je vais voir <i>comment</i> , je (ne) sais (pas) <i>si</i> je vais aller ...
introducteurs temporels (autres que « quand »)	dès que, après que, chaque fois que, pendant que, avant que, etc.
Où relatif	Relatif ; ex : elle a trouvé le paquet <i>où</i> il y a les couches du bébé
parce que	Ex : le bébé ne boit pas <i>parce qu'il</i> a déjà bu son lait
pour + verbe à l'infinitif	Ex : papa sort sa clé <i>pour ouvrir</i> la porte
pour que	Ex : elle appuie un petit peu <i>pour que</i> le dentifrice sorte du tube
puisque	Ex : il va jouer tout seul <i>puisque</i> sa copine est partie
Quand (= lorsque)	Ex : ils sont contents <i>quand</i> ça roule
Quantitative (comparatif)	Plus, moins, autant...que ; ex : Paul est <i>plus grand que</i> Pierre
Que conjonction	Ex : elle trouve <i>que</i> c'est drôle (« que » après un verbe conjugué)
Que relatif	Ex : elle ouvre le cadeau <i>que</i> son papa lui a donné
Qui relatif	Ex : il sort du camion un canapé <i>qui</i> est très lourd
Si (supposition et condition)	Ex : <i>si</i> le chat griffe le ballon il peut éclater
verbe + verbe à l'infinitif (sauf le futur proche)	Ex : il <i>veut rentrer</i> dans sa chambre ; il <i>peut aller</i> le chercher



## ANNEXE 8 :

Tableau 1 : distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms.

Gaëtan :

Tableau G1 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Gaëtan.

Corpus	Omissions N		FT N		FF N		FFouFT N		TOTAL de N	
C1	7	10,45%	48	71,64%	12	17,91%	0	0,00%	67	100,00%
C2	25	40,98%	22	36,07%	14	22,95%	0	0,00%	61	100,00%
C3	29	24,17%	52	43,33%	38	31,67%	1	0,83%	120	100,00%
C4	13	12,26%	47	44,34%	42	39,62%	4	3,77%	106	100,00%
C5	15	24,19%	19	30,65%	28	45,16%	0	0,00%	62	100,00%
C6	17	20,00%	17	20,00%	43	50,59%	8	9,41%	85	100,00%
C7	7	6,80%	20	19,42%	73	70,87%	3	2,91%	103	100,00%
C8	29	33,72%	13	15,12%	41	47,67%	3	3,49%	86	100,00%
C9	23	28,05%	15	18,29%	44	53,66%	0	0,00%	82	100,00%
C10	18	22,22%	15	18,52%	48	59,26%	0	0,00%	81	100,00%
C11	8	12,70%	5	7,94%	50	79,37%	0	0,00%	63	100,00%
C12	1	1,67%	7	11,67%	52	86,67%	0	0,00%	60	100,00%
C13	4	6,25%	4	6,25%	56	87,50%	0	0,00%	64	100,00%
C14	1	1,72%	9	15,52%	46	79,31%	2	3,45%	58	100,00%
C15	9	9,47%	8	8,42%	78	82,11%	0	0,00%	95	100,00%
C16	4	4,88%	5	6,10%	73	89,02%	0	0,00%	82	100,00%
C17	1	1,30%	4	5,19%	72	93,51%	0	0,00%	77	100,00%
C18	6	9,68%	1	1,61%	55	88,71%	0	0,00%	62	100,00%
C19	2	2,50%	2	2,50%	76	95,00%	0	0,00%	80	100,00%
C20	5	8,47%	4	6,78%	50	84,75%	0	0,00%	59	100,00%
C21	1	1,72%	3	5,17%	54	93,10%	0	0,00%	58	100,00%
C22	3	5,56%	0	0,00%	51	94,44%	0	0,00%	54	100,00%
C23	0	0,00%	1	2,22%	44	97,78%	0	0,00%	45	100,00%
C24	1	2,13%	1	2,13%	45	95,74%	0	0,00%	47	100,00%
C25	0	0,00%	0	0,00%	39	100,00%	0	0,00%	39	100,00%
C26	1	1,92%	1	1,92%	50	96,15%	0	0,00%	52	100,00%
C27	0	0,00%	3	5,45%	52	94,55%	0	0,00%	55	100,00%
C28	2	2,20%	0	0,00%	89	97,80%	0	0,00%	91	100,00%
C29	1	1,92%	0	0,00%	51	98,08%	0	0,00%	52	100,00%



**Thibaut :**

Tableau T1 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Thibaut.

Corpus	Omissions N		FT N		FF N		FFouFT N		TOTAL N	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
C1	11	34,38%	17	53,13%	1	3,13%	3	9,38%	32	100,00%
C2	4	57,14%	3	42,86%	0	0,00%	0	0,00%	7	100,00%
C3	4	44,44%	5	55,56%	0	0,00%	0	0,00%	9	100,00%
C4	14	51,85%	10	37,04%	2	7,41%	1	3,70%	27	100,00%
C5	9	30,00%	17	56,67%	4	13,33%	0	0,00%	30	100,00%
C6	7	21,21%	24	72,73%	1	3,03%	1	3,03%	33	100,00%
C7	3	23,08%	9	69,23%	1	7,69%	0	0,00%	13	100,00%
C8	6	14,63%	33	80,49%	2	4,88%	0	0,00%	41	100,00%
C9	5	14,29%	24	68,57%	6	17,14%	0	0,00%	35	100,00%
C10	13	26,53%	29	59,18%	7	14,29%	0	0,00%	49	100,00%
C11	2	5,00%	29	72,50%	9	22,50%	0	0,00%	40	100,00%
C12	12	34,29%	17	48,57%	6	17,14%	0	0,00%	35	100,00%
C13	8	22,22%	16	44,44%	12	33,33%	0	0,00%	36	100,00%
C14	11	17,74%	36	58,06%	15	24,19%	0	0,00%	62	100,00%
C15	20	27,78%	41	56,94%	11	15,28%	0	0,00%	72	100,00%
C16	21	19,44%	63	58,33%	24	22,22%	0	0,00%	108	100,00%
C17	12	15,58%	38	49,35%	27	35,06%	0	0,00%	77	100,00%
C18	7	8,64%	45	55,56%	27	33,33%	2	2,47%	81	100,00%
C19	8	9,20%	54	62,07%	25	28,74%	0	0,00%	87	100,00%
C20	6	6,52%	46	50,00%	40	43,48%	0	0,00%	92	100,00%
C21	11	9,91%	66	59,46%	34	30,63%	0	0,00%	111	100,00%
C22	5	4,17%	68	56,67%	47	39,17%	0	0,00%	120	100,00%
C23	4	3,77%	62	58,49%	40	37,74%	0	0,00%	106	100,00%
C24	4	7,02%	31	54,39%	22	38,60%	0	0,00%	57	100,00%
C25	6	9,52%	36	57,14%	21	33,33%	0	0,00%	63	100,00%
C26	5	7,25%	33	47,83%	31	44,93%	0	0,00%	69	100,00%
C27	4	10,00%	18	45,00%	18	45,00%	0	0,00%	40	100,00%
C28	3	3,09%	39	40,21%	55	56,70%	0	0,00%	97	100,00%

**Pauline :**

Tableau P1 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Pauline.

Corpus	Omissions N		FT N		FF N		FFouFT N		TOTAL N	
C2	2	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	100,00%
C3	3	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00%
C4	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C5	9	90,00%	1	10,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
C6	31	88,57%	4	11,43%	0	0,00%	0	0,00%	35	100,00%
C7	23	76,67%	6	20,00%	1	3,33%	0	0,00%	30	100,00%
C8	7	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	7	100,00%
C9	15	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	15	100,00%
C10	12	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	12	100,00%
C11	9	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	9	100,00%
C12	6	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	100,00%
C13	10	90,91%	1	9,09%	0	0,00%	0	0,00%	11	100,00%
C14	18	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	18	100,00%
C15	25	89,29%	3	10,71%	0	0,00%	0	0,00%	28	100,00%
C16	13	54,17%	10	41,67%	0	0,00%	1	4,17%	24	100,00%
C17	26	65,00%	12	30,00%	2	5,00%	0	0,00%	40	100,00%
C18	18	58,06%	12	38,71%	1	3,23%	0	0,00%	31	100,00%
C19	23	74,19%	6	19,35%	2	6,45%	0	0,00%	31	100,00%
C20	29	69,05%	11	26,19%	2	4,76%	0	0,00%	42	100,00%
C21	18	39,13%	21	45,65%	7	15,22%	0	0,00%	46	100,00%
C22	15	38,46%	19	48,72%	5	12,82%	0	0,00%	39	100,00%
C23	18	38,30%	22	46,81%	7	14,89%	0	0,00%	47	100,00%
C24	9	20,00%	25	55,56%	11	24,44%	0	0,00%	45	100,00%
C25	9	17,31%	25	48,08%	18	34,62%	0	0,00%	52	100,00%
C26	15	22,06%	28	41,18%	24	35,29%	1	1,47%	68	100,00%
C27	10	19,23%	23	44,23%	19	36,54%	0	0,00%	52	100,00%
C28	2	7,41%	15	55,56%	10	37,04%	0	0,00%	27	100,00%
C29	3	5,77%	24	46,15%	25	48,08%	0	0,00%	52	100,00%
C30	4	10,53%	12	31,58%	22	57,89%	0	0,00%	38	100,00%
C31	2	10,00%	6	30,00%	12	60,00%	0	0,00%	20	100,00%
C32	5	9,09%	20	36,36%	30	54,55%	0	0,00%	55	100,00%
C33	3	6,52%	19	41,30%	24	52,17%	0	0,00%	46	100,00%

**Sophie :**

Tableau S1 : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les noms chez Sophie.

Corpus	Omissions N		FT N		FF N		FFouFT N		TOTAL N	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
C1	8	66,67%	4	33,33%	0	0,00%	0	0,00%	12	100,00%
C2	34	85,00%	4	10,00%	2	5,00%	0	0,00%	40	100,00%
C3	33	73,33%	7	15,56%	5	11,11%	0	0,00%	45	100,00%
C4	30	49,18%	29	47,54%	2	3,28%	0	0,00%	61	100,00%
C5	16	43,24%	13	35,14%	8	21,62%	0	0,00%	37	100,00%
C6	23	43,40%	19	35,85%	11	20,75%	0	0,00%	53	100,00%
C7	17	42,50%	16	40,00%	7	17,50%	0	0,00%	40	100,00%
C8	12	30,00%	24	60,00%	4	10,00%	0	0,00%	40	100,00%
C9	7	14,89%	31	65,96%	9	19,15%	0	0,00%	47	100,00%
C10	3	10,00%	19	63,33%	8	26,67%	0	0,00%	30	100,00%
C11	6	13,33%	22	48,89%	17	37,78%	0	0,00%	45	100,00%
C12	2	5,56%	27	75,00%	7	19,44%	0	0,00%	36	100,00%
C13	10	28,57%	15	42,86%	10	28,57%	0	0,00%	35	100,00%
C14	6	11,32%	27	50,94%	20	37,74%	0	0,00%	53	100,00%
C15	8	13,11%	42	68,85%	11	18,03%	0	0,00%	61	100,00%
C16	4	9,30%	29	67,44%	10	23,26%	0	0,00%	43	100,00%
C17	4	8,00%	33	66,00%	13	26,00%	0	0,00%	50	100,00%
C18	6	10,00%	19	31,67%	35	58,33%	0	0,00%	60	100,00%
C19	1	1,54%	24	36,92%	40	61,54%	0	0,00%	65	100,00%
C20	3	7,89%	17	44,74%	18	47,37%	0	0,00%	38	100,00%
C21	3	13,04%	4	17,39%	16	69,57%	0	0,00%	23	100,00%
C22	0	0,00%	17	36,96%	29	63,04%	0	0,00%	46	100,00%
C23	0	0,00%	4	16,67%	20	83,33%	0	0,00%	24	100,00%
C24	1	2,63%	2	5,26%	35	92,11%	0	0,00%	38	100,00%
C25	3	8,82%	5	14,71%	26	76,47%	0	0,00%	34	100,00%
C26	2	3,77%	3	5,66%	48	90,57%	0	0,00%	53	100,00%
C27	1	2,70%	2	5,41%	34	91,89%	0	0,00%	37	100,00%

## ANNEXE 9 :

Tableau 2 : distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes.

2a : sans les présentatifs et les pronoms démonstratifs sujets.

2b : avec les présentatifs et les pronoms démonstratifs sujets, et avec les graphiques correspondant.

**Gaëtan :**

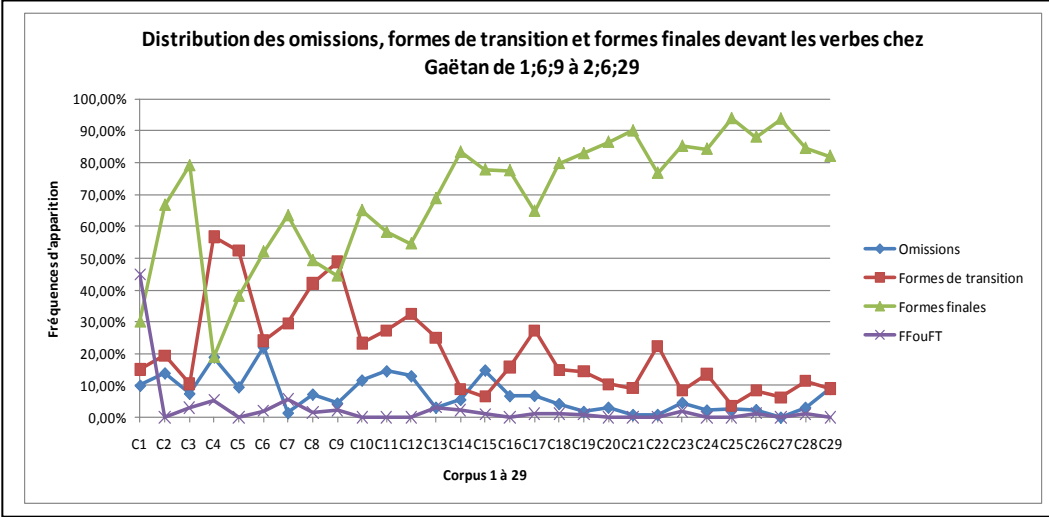
Tableau G2a : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes sans les présentatifs chez Gaëtan.

Corpus	Omissions V		FT V		FF V		FFouFT V		TOTAL V	
C1	2	40,00%	2	40,00%	0	0,00%	1	20,00%	5	100,00%
C2	5	71,43%	2	28,57%	0	0,00%	0	0,00%	7	100,00%
C3	5	71,43%	0	0,00%	1	14,29%	1	14,29%	7	100,00%
C4	7	46,67%	6	40,00%	1	6,67%	1	6,67%	15	100,00%
C5	4	15,38%	16	61,54%	6	23,08%	0	0,00%	26	100,00%
C6	11	55,00%	5	25,00%	4	20,00%	0	0,00%	20	100,00%
C7	1	3,33%	15	50,00%	11	36,67%	3	10,00%	30	100,00%
C8	5	8,62%	27	46,55%	25	43,10%	1	1,72%	58	100,00%
C9	2	5,56%	22	61,11%	12	33,33%	0	0,00%	36	100,00%
C10	7	19,44%	13	36,11%	16	44,44%	0	0,00%	36	100,00%
C11	8	21,05%	15	39,47%	15	39,47%	0	0,00%	38	100,00%
C12	10	17,86%	24	42,86%	22	39,29%	0	0,00%	56	100,00%
C13	2	4,65%	16	37,21%	23	53,49%	2	4,65%	43	100,00%
C14	5	9,43%	7	13,21%	39	73,58%	2	3,77%	53	100,00%
C15	16	30,77%	7	13,46%	28	53,85%	1	1,92%	52	100,00%
C16	6	12,24%	13	26,53%	30	61,22%	0	0,00%	49	100,00%
C17	6	9,09%	23	34,85%	36	54,55%	1	1,52%	66	100,00%
C18	4	6,15%	14	21,54%	46	70,77%	1	1,54%	65	100,00%
C19	2	3,64%	16	29,09%	36	65,45%	1	1,82%	55	100,00%
C20	3	7,14%	10	23,81%	29	69,05%	0	0,00%	42	100,00%
C21	1	1,72%	10	17,24%	47	81,03%	0	0,00%	58	100,00%
C22	1	1,25%	26	32,50%	53	66,25%	0	0,00%	80	100,00%
C23	5	5,81%	9	10,47%	70	81,40%	2	2,33%	86	100,00%
C24	2	3,03%	12	18,18%	52	78,79%	0	0,00%	66	100,00%
C25	2	3,28%	3	4,92%	56	91,80%	0	0,00%	61	100,00%
C26	2	3,28%	7	11,48%	51	83,61%	1	1,64%	61	100,00%
C27	0	0,00%	5	10,20%	44	89,80%	0	0,00%	49	100,00%
C28	3	4,62%	10	15,38%	51	78,46%	1	1,54%	65	100,00%
C29	7	10,45%	7	10,45%	53	79,10%	0	0,00%	67	100,00%

Tableau G2b : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes avec les présentatifs chez Gaëtan.

Corpus	Omissions V		FT V		FF V		FFouFT V		TOTAL V	
C1	2	10,00%	3	15,00%	6	30,00%	9	45,00%	20	100,00%
C2	5	13,89%	7	19,44%	24	66,67%	0	0,00%	36	100,00%
C3	5	7,46%	7	10,45%	53	79,10%	2	2,99%	67	100,00%
C4	7	18,92%	21	56,76%	7	18,92%	2	5,41%	37	100,00%
C5	4	9,52%	22	52,38%	16	38,10%	0	0,00%	42	100,00%
C6	11	22,00%	12	24,00%	26	52,00%	1	2,00%	50	100,00%
C7	1	1,41%	21	29,58%	45	63,38%	4	5,63%	71	100,00%
C8	5	7,25%	29	42,03%	34	49,28%	1	1,45%	69	100,00%
C9	2	4,44%	22	48,89%	20	44,44%	1	2,22%	45	100,00%
C10	7	11,67%	14	23,33%	39	65,00%	0	0,00%	60	100,00%
C11	8	14,55%	15	27,27%	32	58,18%	0	0,00%	55	100,00%
C12	10	12,99%	25	32,47%	42	54,55%	0	0,00%	77	100,00%
C13	2	3,13%	16	25,00%	44	68,75%	2	3,13%	64	100,00%
C14	5	5,56%	8	8,89%	75	83,33%	2	2,22%	90	100,00%
C15	16	14,81%	7	6,48%	84	77,78%	1	0,93%	108	100,00%
C16	6	6,74%	14	15,73%	69	77,53%	0	0,00%	89	100,00%
C17	6	6,82%	24	27,27%	57	64,77%	1	1,14%	88	100,00%
C18	4	4,26%	14	14,89%	75	79,79%	1	1,06%	94	100,00%
C19	2	1,80%	16	14,41%	92	82,88%	1	0,90%	111	100,00%
C20	3	3,13%	10	10,42%	83	86,46%	0	0,00%	96	100,00%
C21	1	0,83%	11	9,17%	108	90,00%	0	0,00%	120	100,00%
C22	1	0,86%	26	22,41%	89	76,72%	0	0,00%	116	100,00%
C23	5	4,63%	9	8,33%	92	85,19%	2	1,85%	108	100,00%
C24	2	2,25%	12	13,48%	75	84,27%	0	0,00%	89	100,00%
C25	2	2,44%	3	3,66%	77	93,90%	0	0,00%	82	100,00%
C26	2	2,38%	7	8,33%	74	88,10%	1	1,19%	84	100,00%
C27	0	0,00%	5	6,25%	75	93,75%	0	0,00%	80	100,00%
C28	3	3,09%	11	11,34%	82	84,54%	1	1,03%	97	100,00%
C29	7	8,97%	7	8,97%	64	82,05%	0	0,00%	78	100,00%

Graphique G2b : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes avec les présentatifs chez Gaëtan.



**Thibaut :**

Tableau T2a : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes sans les présentatifs chez Thibaut.

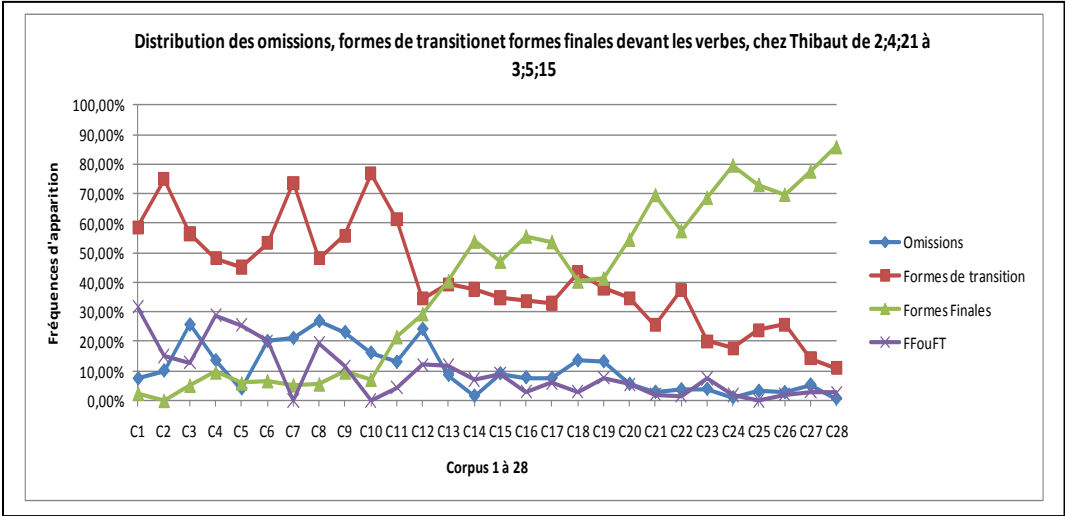
Corpus	Omissions V		FT V		FF V		FFouFT V		TOTAL V	
C1	3	9,68%	14	45,16%	1	3,23%	13	41,94%	31	100,00%
C2	2	22,22%	5	55,56%	0	0,00%	2	22,22%	9	100,00%
C3	10	47,62%	8	38,10%	0	0,00%	3	14,29%	21	100,00%
C4	7	19,44%	13	36,11%	1	2,78%	15	41,67%	36	100,00%
C5	2	6,90%	12	41,38%	2	6,90%	13	44,83%	29	100,00%
C6	6	27,27%	8	36,36%	2	9,09%	6	27,27%	22	100,00%
C7	4	30,77%	8	61,54%	1	7,69%	0	0,00%	13	100,00%
C8	29	34,94%	32	38,55%	4	4,82%	18	21,69%	83	100,00%
C9	11	30,56%	17	47,22%	3	8,33%	5	13,89%	36	100,00%
C10	9	25,00%	26	72,22%	1	2,78%	0	0,00%	36	100,00%
C11	14	17,95%	51	65,38%	8	10,26%	5	6,41%	78	100,00%
C12	14	31,11%	19	42,22%	5	11,11%	7	15,56%	45	100,00%
C13	8	12,12%	37	56,06%	10	15,15%	11	16,67%	66	100,00%
C14	2	2,35%	47	55,29%	26	30,59%	10	11,76%	85	100,00%
C15	14	12,84%	45	41,28%	36	33,03%	14	12,84%	109	100,00%
C16	8	7,34%	57	52,29%	39	35,78%	5	4,59%	109	100,00%
C17	10	12,66%	42	53,16%	19	24,05%	8	10,13%	79	100,00%
C18	14	20,90%	44	65,67%	6	8,96%	3	4,48%	67	100,00%
C19	19	17,76%	55	51,40%	22	20,56%	11	10,28%	107	100,00%
C20	9	10,00%	55	61,11%	17	18,89%	9	10,00%	90	100,00%
C21	4	4,26%	34	36,17%	53	56,38%	3	3,19%	94	100,00%
C22	7	5,07%	72	52,17%	56	40,58%	3	2,17%	138	100,00%
C23	6	5,50%	30	27,52%	61	55,96%	12	11,01%	109	100,00%
C24	1	1,41%	20	28,17%	48	67,61%	2	2,82%	71	100,00%
C25	4	3,92%	30	29,41%	68	66,67%	0	0,00%	102	100,00%
C26	4	3,20%	38	30,40%	80	64,00%	3	2,40%	125	100,00%
C27	7	6,80%	19	18,45%	73	70,87%	4	3,88%	103	100,00%
C28	1	0,68%	21	14,38%	119	81,51%	5	3,42%	146	100,00%

Tableau T2b : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes avec les présentatifs chez Thibaut.

Corpus	Omissions V		FT V		FF V		FFouFT V		TOTAL V	
C1	3	7,32%	24	58,54%	1	2,44%	13	31,71%	41	100,00%
C2	2	10,00%	15	75,00%	0	0,00%	3	15,00%	20	100,00%
C3	10	25,64%	22	56,41%	2	5,13%	5	12,82%	39	100,00%
C4	7	13,46%	25	48,08%	5	9,62%	15	28,85%	52	100,00%
C5	2	3,92%	23	45,10%	3	5,88%	13	25,49%	51	100,00%
C6	6	20,00%	16	53,33%	2	6,67%	6	20,00%	30	100,00%
C7	4	21,05%	14	73,68%	1	5,26%	0	0,00%	19	100,00%
C8	29	26,85%	52	48,15%	6	5,56%	21	19,44%	108	100,00%
C9	12	23,08%	29	55,77%	5	9,62%	6	11,54%	52	100,00%
C10	9	16,07%	43	76,79%	4	7,14%	0	0,00%	56	100,00%
C11	15	12,93%	71	61,21%	25	21,55%	5	4,31%	116	100,00%
C12	14	24,14%	20	34,48%	17	29,31%	7	12,07%	58	100,00%
C13	8	8,51%	37	39,36%	38	40,43%	11	11,70%	94	100,00%
C14	2	1,42%	53	37,59%	76	53,90%	10	7,09%	141	100,00%
C15	14	9,03%	54	34,84%	73	47,10%	14	9,03%	155	100,00%
C16	13	7,69%	57	33,73%	94	55,62%	5	2,96%	169	100,00%
C17	10	7,46%	44	32,84%	72	53,73%	8	5,97%	134	100,00%
C18	14	13,46%	45	43,27%	42	40,38%	3	2,88%	104	100,00%
C19	19	13,10%	55	37,93%	60	41,38%	11	7,59%	145	100,00%
C20	9	5,45%	57	34,55%	90	54,55%	9	5,45%	165	100,00%
C21	4	2,76%	37	25,52%	101	69,66%	3	2,07%	145	100,00%
C22	7	3,59%	73	37,44%	112	57,44%	3	1,54%	195	100,00%
C23	6	3,75%	32	20,00%	110	68,75%	12	7,50%	160	100,00%
C24	1	0,88%	20	17,70%	90	79,65%	2	1,77%	113	100,00%
C25	4	3,08%	31	23,85%	95	73,08%	0	0,00%	130	100,00%
C26	4	2,63%	39	25,66%	106	69,74%	3	1,97%	152	100,00%
C27	7	5,22%	19	14,18%	104	77,61%	4	2,99%	134	100,00%
C28	1	0,52%	21	10,99%	164	85,86%	5	2,62%	191	100,00%



Graphique T2b : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes avec les présentatifs chez Thibaut.



**Pauline :**

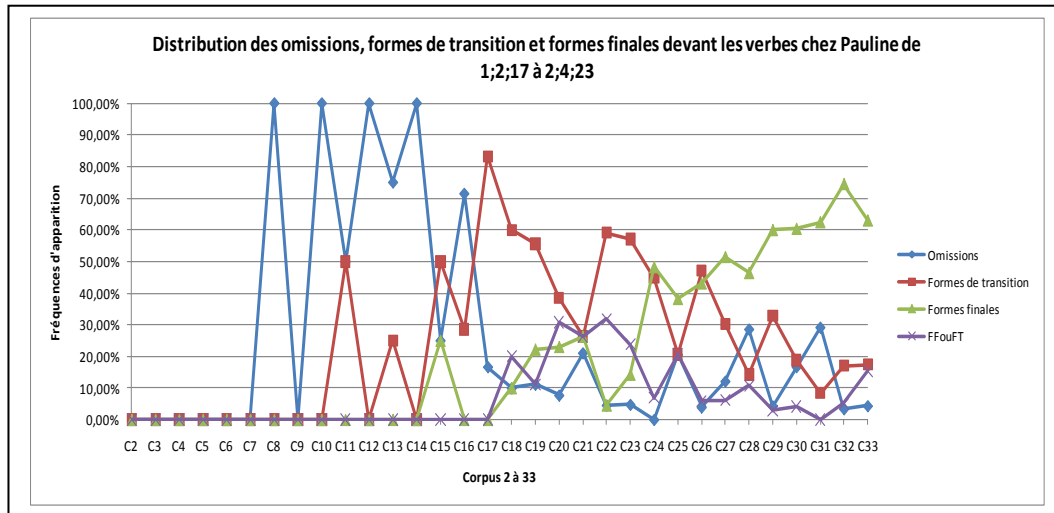
Tableau P2a : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes sans les présentatifs chez Pauline.

Corpus	Omissions V		FT V		FF V		FFouFT V		TOTAL V	
C2	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C3	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C4	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C5	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C6	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C7	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C8	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%
C9	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C10	4	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%
C11	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	100,00%
C12	3	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00%
C13	3	75,00%	1	25,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%
C14	6	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	100,00%
C15	2	25,00%	4	50,00%	2	25,00%	0	0,00%	8	100,00%
C16	5	71,43%	2	28,57%	0	0,00%	0	0,00%	7	100,00%
C17	1	20,00%	4	80,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	100,00%
C18	1	10,00%	6	60,00%	1	10,00%	2	20,00%	10	100,00%
C19	1	14,29%	5	71,43%	0	0,00%	1	14,29%	7	100,00%
C20	1	10,00%	4	40,00%	1	10,00%	4	40,00%	10	100,00%
C21	4	23,53%	5	29,41%	3	17,65%	5	29,41%	17	100,00%
C22	1	7,14%	6	42,86%	0	0,00%	7	50,00%	14	100,00%
C23	1	7,14%	7	50,00%	1	7,14%	5	35,71%	14	100,00%
C24	0	0,00%	8	66,67%	3	25,00%	1	8,33%	12	100,00%
C25	7	26,92%	4	15,38%	8	30,77%	7	26,92%	26	100,00%
C26	2	6,25%	14	43,75%	13	40,63%	3	9,38%	32	100,00%
C27	4	25,00%	5	31,25%	5	31,25%	2	12,50%	16	100,00%
C28	8	50,00%	4	25,00%	2	12,50%	2	12,50%	16	100,00%
C29	3	8,33%	15	41,67%	16	44,44%	2	5,56%	36	100,00%
C30	8	22,86%	7	20,00%	18	51,43%	2	5,71%	35	100,00%
C31	7	36,84%	1	5,26%	11	57,89%	0	0,00%	19	100,00%
C32	2	5,71%	9	25,71%	21	60,00%	3	8,57%	35	100,00%
C33	2	7,41%	8	29,63%	10	37,04%	7	25,93%	27	100,00%

Tableau P2b : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes avec les présentatifs chez Pauline.

Corpus	Omissions V		FT V		FF V		FFouFT V		TOTAL V	
C2	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C3	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C4	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C5	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C6	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C7	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C8	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%
C9	0	/	0	/	0	/	0	/	0	/
C10	4	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%
C11	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	100,00%
C12	3	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00%
C13	3	75,00%	1	25,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%
C14	6	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	100,00%
C15	2	25,00%	4	50,00%	2	25,00%	0	0,00%	8	100,00%
C16	5	71,43%	2	28,57%	0	0,00%	0	0,00%	7	100,00%
C17	1	16,67%	5	83,33%	0	0,00%	0	0,00%	6	100,00%
C18	1	10,00%	6	60,00%	1	10,00%	2	20,00%	10	100,00%
C19	1	11,11%	5	55,56%	2	22,22%	1	11,11%	9	100,00%
C20	1	7,69%	5	38,46%	3	23,08%	4	30,77%	13	100,00%
C21	4	21,05%	5	26,32%	5	26,32%	5	26,32%	19	100,00%
C22	1	4,55%	13	59,09%	1	4,55%	7	31,82%	22	100,00%
C23	1	4,76%	12	57,14%	3	14,29%	5	23,81%	21	100,00%
C24	0	0,00%	13	44,83%	14	48,28%	2	6,90%	29	100,00%
C25	7	20,59%	7	20,59%	13	38,24%	7	20,59%	34	100,00%
C26	2	3,92%	24	47,06%	22	43,14%	3	5,88%	51	100,00%
C27	4	12,12%	10	30,30%	17	51,52%	2	6,06%	33	100,00%
C28	8	28,57%	4	14,29%	13	46,43%	3	10,71%	28	100,00%
C29	3	4,29%	23	32,86%	42	60,00%	2	2,86%	70	100,00%
C30	8	16,67%	9	18,75%	29	60,42%	2	4,17%	48	100,00%
C31	7	29,17%	2	8,33%	15	62,50%	0	0,00%	24	100,00%
C32	2	3,39%	10	16,95%	44	74,58%	3	5,08%	59	100,00%
C33	2	4,35%	8	17,39%	29	63,04%	7	15,22%	46	100,00%

Graphique P2b : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes avec les présentatifs chez Pauline.



**Sophie :**

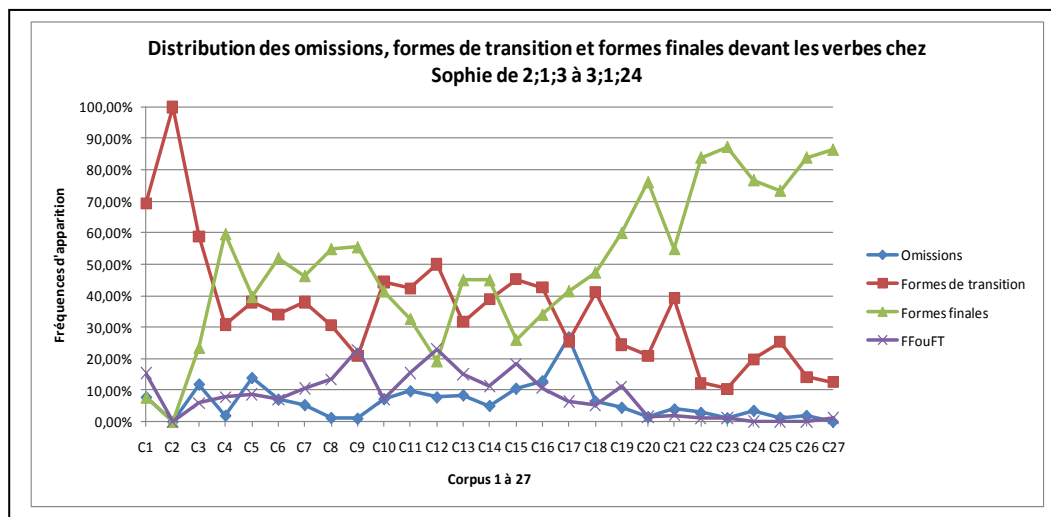
Tableau S2a : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes sans les présentatifs chez Sophie.

Corpus	Omissions V		FT V		FF V		FFouFT V		TOTAL V	
C1	1	7,69%	9	69,23%	1	7,69%	2	15,38%	13	100,00%
C2	0	0,00%	4	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%
C3	2	15,38%	9	69,23%	1	7,69%	1	7,69%	13	100,00%
C4	1	4,55%	7	31,82%	10	45,45%	4	18,18%	22	100,00%
C5	8	20,51%	20	51,28%	6	15,38%	5	12,82%	39	100,00%
C6	7	13,73%	32	62,75%	5	9,80%	7	13,73%	51	100,00%
C7	5	8,77%	36	63,16%	6	10,53%	10	17,54%	57	100,00%
C8	1	3,03%	19	57,58%	2	6,06%	11	33,33%	33	100,00%
C9	1	1,92%	19	36,54%	9	17,31%	23	44,23%	52	100,00%
C10	5	10,87%	29	63,04%	7	15,22%	5	10,87%	46	100,00%
C11	5	17,24%	14	48,28%	2	6,90%	8	27,59%	29	100,00%
C12	4	10,81%	20	54,05%	1	2,70%	12	32,43%	37	100,00%
C13	5	12,82%	14	35,90%	11	28,21%	9	23,08%	39	100,00%
C14	4	9,09%	28	63,64%	3	6,82%	9	20,45%	44	100,00%
C15	12	12,50%	47	48,96%	16	16,67%	21	21,88%	96	100,00%
C16	6	18,75%	16	50,00%	5	15,63%	5	15,63%	32	100,00%
C17	25	41,67%	15	25,00%	14	23,33%	6	10,00%	60	100,00%
C18	5	8,20%	25	40,98%	27	44,26%	4	6,56%	61	100,00%
C19	4	12,12%	1	3,03%	18	54,55%	10	30,30%	33	100,00%
C20	1	2,86%	11	31,43%	22	62,86%	1	2,86%	35	100,00%
C21	2	4,35%	18	39,13%	25	54,35%	1	2,17%	46	100,00%
C22	3	4,62%	12	18,46%	49	75,38%	1	1,54%	65	100,00%
C23	1	1,72%	9	15,52%	47	81,03%	1	1,72%	58	100,00%
C24	3	4,05%	12	16,22%	59	79,73%	0	0,00%	74	100,00%
C25	1	1,72%	15	25,86%	42	72,41%	0	0,00%	58	100,00%
C26	2	2,50%	11	13,75%	67	83,75%	0	0,00%	80	100,00%
C27	0	0,00%	5	8,20%	55	90,16%	1	1,64%	61	100,00%

Tableau S2b : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes avec les présentatifs chez Sophie.

Corpus	Omissions V		FT V		FF V		FFouFT V		TOTAL V	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
C1	1	7,69%	9	69,23%	1	7,69%	2	15,38%	13	100,00%
C2	0	0,00%	4	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%
C3	2	11,76%	10	58,82%	4	23,53%	1	5,88%	17	100,00%
C4	1	1,92%	16	30,77%	31	59,62%	4	7,69%	52	100,00%
C5	8	13,79%	22	37,93%	23	39,66%	5	8,62%	58	100,00%
C6	7	7,00%	34	34,00%	52	52,00%	7	7,00%	100	100,00%
C7	5	5,26%	36	37,89%	44	46,32%	10	10,53%	95	100,00%
C8	1	1,22%	25	30,49%	45	54,88%	11	13,41%	82	100,00%
C9	1	0,99%	21	20,79%	56	55,45%	23	22,77%	101	100,00%
C10	5	7,14%	31	44,29%	29	41,43%	5	7,14%	70	100,00%
C11	5	9,62%	22	42,31%	17	32,69%	8	15,38%	52	100,00%
C12	4	7,69%	26	50,00%	10	19,23%	12	23,08%	52	100,00%
C13	5	8,33%	19	31,67%	27	45,00%	9	15,00%	60	100,00%
C14	4	5,00%	31	38,75%	36	45,00%	9	11,25%	80	100,00%
C15	12	10,43%	52	45,22%	30	26,09%	21	18,26%	115	100,00%
C16	6	12,77%	20	42,55%	16	34,04%	5	10,64%	47	100,00%
C17	25	26,60%	24	25,53%	39	41,49%	6	6,38%	94	100,00%
C18	5	6,41%	32	41,03%	37	47,44%	4	5,13%	78	100,00%
C19	4	4,44%	22	24,44%	54	60,00%	10	11,11%	90	100,00%
C20	1	1,49%	14	20,90%	51	76,12%	1	1,49%	67	100,00%
C21	2	3,92%	20	39,22%	28	54,90%	1	1,96%	51	100,00%
C22	3	2,83%	13	12,26%	89	83,96%	1	0,94%	106	100,00%
C23	1	1,15%	9	10,34%	76	87,36%	1	1,15%	87	100,00%
C24	3	3,49%	17	19,77%	66	76,74%	0	0,00%	86	100,00%
C25	1	1,27%	20	25,32%	58	73,42%	0	0,00%	79	100,00%
C26	2	1,89%	15	14,15%	89	83,96%	0	0,00%	106	100,00%
C27	0	0,00%	12	12,50%	83	86,46%	1	1,04%	96	100,00%

Graphique S2b : Distribution des omissions, formes de transition et formes finales devant les verbes avec les présentatifs chez Sophie.



**ANNEXE 10 :**

Transcriptions des enregistrements de chacun des enfants.

Se reporter au CD fourni à la fin du volume II.