

Acquisition des expressions référentielles et de l'expression du topic

Nous avons été concernée jusqu'ici par des considérations générales sur la référence et l'emploi des expressions référentielles. Mais lorsque nous nous intéressons au jeune enfant en train d'acquérir le langage, une considération supplémentaire entre en jeu. Dans les termes d'Allen et collaborateurs, afin de 'choisir' l'expression linguistique appropriée pour encoder un référent dans une situation de communication donnée, l'enfant doit se baser sur des connaissances linguistiques, discursives et sociales.¹³⁷

« This process of referential choice reflects sophisticated coordination of linguistic knowledge (which linguistic forms are permitted in a given language), discourse knowledge (how accessible referents are in the discourse and physical context), and social knowledge (what the interlocutor is attending to at the time of speaking). » (Allen et al., 2015 : 124)

La question est alors de savoir quand et comment ces différentes compétences sont acquises par l'enfant. Pour l'enfant comme pour l'adulte, le problème du choix référentiel peut se résumer, selon les auteurs, très schématiquement comme ceci : plus un référent est accessible, plus il est probable qu'il soit encodé par une forme faible, tel un pronom ou une forme zéro. En revanche, un référent

¹³⁷ Un locuteur emploie une forme, plutôt qu'une autre, du paradigme des expressions référentielles, pour référer à une entité dans une situation de communication donnée. Bien que le terme du 'choix' soit fréquemment employée dans les publications concernées, il ne faut pas le considérer comme un choix réfléchi, mais davantage comme l'usage d'une forme dans un contexte donné.

inaccessible aura plus de chances d'être encodé par une forme linguistique plus forte, un démonstratif ou un nom.

Au niveau des formes linguistiques utilisées par l'enfant, des formes lexicales (K. Nelson, 1973) et démonstratives (E. V. Clark, 1978; Diessel, 2006) ont été reportés comme étant parmi les premières formes utilisés, avec des différences en fonction des enfants et de la langue d'acquisition (K. Nelson & Kessler Shaw, 2010). Malgré ces différences dans les trajectoires développementales, on peut observer également quelques constantes de développement : les morphèmes grammaticaux d'une langue sont acquis progressivement, dont le paradigme des pronoms et celui des déterminants du nom. Aussi, les enfants omettent fréquemment des arguments, et notamment le sujet. Un nombre grandissant d'études s'intéresse au fait que l'enfant peut également avoir recours à des proto-formes, habituellement appelées *Fillers* (Peters & Menn, 1993), et à leur statut et rôle dans l'émergence des catégories grammaticales.

Indépendamment de la discussion sur la possibilité de classer les premiers termes produits par l'enfant selon les catégories de la langue adulte (nous y reviendrons en section 2.1.1), au départ, l'enfant possède donc seulement un paradigme limité de formes pour référer à des entités, et doit s'approprier d'une part l'éventail complet des expressions référentielles disponibles dans sa langue, d'autre part leur usage approprié dans le discours. Dans ce chapitre, nous passerons en revue une sélection de travaux qui interrogent le statut grammatical des premières expressions de l'enfant, et nous nous attarderons sur l'acquisition des expressions référentielles et leur usage. En fonction de l'approche choisie pour étudier ces acquisitions, des généralisations sensiblement différentes continuent à être proposées en ce qui concerne la chronologie de l'acquisition et les processus même de cette acquisition.

Le présent chapitre est organisé comme suit : Nous rappellerons dans un premier temps (section 1), les grandes lignes des différentes conceptions générales des mécanismes et processus de l'acquisition du langage qui ont marqué la recherche, avant de nous pencher, à la lumière des recherches reportées dans la littérature, plus spécifiquement sur l'acquisition des expressions référentielles (sections 2 et 3). Dans le but d'étudier l'expression du topic, nous nous intéresserons principalement à la référence aux entités. La mise en place progressive du paradigme pronominal, en passant par des formes zéro et l'emploi de proto-formes ou fillers d'un côté, et l'emploi des dislocations de l'autre, revêtent une importance particulière en tant que moyens privilégiés dans l'expression du topic, comme l'ont montré les chapitres précédents. La section 2 est alors consacrée aux étapes clés dans l'acquisition des morphèmes grammaticaux et notamment des pronoms. Nous estimons cependant que l'émergence des formes ne peut s'expliquer en dehors de leur emploi. En section 3, nous nous intéresserons donc aux études qui ont interrogé l'usage des expressions référentielles dans l'acquisition du langage. Dans cette perspective, l'acquisition des formes linguistiques sera considérée en lien avec la mise en place de l'organisation discursive et informationnelle du langage.

Le phénomène de la dislocation enfin soulève des questions différentes de celle de l'acquisition des catégories grammaticales. Son statut syntaxique est discuté de manière controversée dans la littérature, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, et cela est particulièrement vrai pour les productions enfantines, où l'emploi particulièrement fréquent des dislocations a pu être considéré comme une surgénéralisation, voire une grammaticalisation en cours, sans motivation pragmatique. Ces questions seront abordées dans la section 4. Dans la section 5 enfin, nous proposerons une brève synthèse des différents facteurs étudiés et détaillerons l'approche globale choisie pour la présente recherche.

1. Différentes perspectives sur l'acquisition du langage

Les différentes perspectives sur l'acquisition du langage, esquissées dans l'introduction de ce chapitre, sont traditionnellement séparées en deux grands groupes, qui se distinguent quant à la réponse donnée à la question suivante : le langage peut-il être acquis ? Les théories qui y répondent par la négative ont alors postulé des connaissances linguistiques innées, dont l'étendue varie en fonction de différentes approches concurrentes. A l'inverse, un large groupe de théories fonctionnalistes cherche le moteur de l'acquisition du langage dans les capacités cognitives et/ou sociales de l'enfant, et la capacité à relier formes et fonctions. Nous proposons dans cette section un aperçu synthétique d'un certain nombre de ces approches.

1.1 Les approches innéistes du langage

L'approche innéiste s'est développée suite aux travaux de Noam Chomsky, et notamment sa critique (1959) d'une théorie de l'apprentissage non spécifique au langage tel qu'avancée dans le paradigme behavioriste de Bloomfield (1933) ou Skinner (1957). Considérant que le langage qu'entend l'enfant ne contient pas assez d'indices (positifs ou négatifs) pour l'apprentissage (argument de la pauvreté du stimulus), la rapidité de l'acquisition et le fait que les enfants arrivent sensiblement aux mêmes âges à des grammaires structurellement semblables, malgré les différences entre les langues, l'amène à postuler que l'enfant doit nécessairement déjà posséder des connaissances linguistiques à la naissance. La nature exacte de ces connaissances innées a pris différentes formes au sein du courant générativiste, qui ont déjà été synthétisés ailleurs et que nous reprendrons ici que très sommairement. Initialement, Chomsky (2006 [1968]) a formulé l'hypothèse du *Language Acquisition Device* (LAD), développé en plus de détail par McNeill (1966, 1970). L'enfant naîtra ainsi avec des universaux grammaticaux concernant les unités et règles combinatoires générales de toute langue, la Grammaire Universelle (UG), ainsi qu'un mécanisme de formation et d'évaluation d'hypothèses. Equipé de ces trois composantes, l'enfant détermine la structure précise de la langue à laquelle il est exposé.

Cette conception de l'acquisition a été affinée ultérieurement, notamment parce que le LAD ne pouvait pas expliquer les étapes successives de l'acquisition, et cruciallement, ne pouvait expliquer comment l'enfant pourrait venir à rejeter une hypothèse en l'absence d'évidence négative (Klann-Delius, 2016). En conséquence, la théorie des principes et paramètres (Chomsky, 1981) a tenté de simplifier et d'explicitier ce processus. Dans cette nouvelle conception de la Grammaire Universelle, les principes universaux sont accompagnés de paramètres, dont la valeur varie avec les langues. Un exemple pour un tel paramètre concerne la (non-)réalisation du sujet pronominal (paramètre appelé *pro-drop*) : il peut ne pas être verbalisé dans une langue comme l'italien ou l'espagnol, mais doit être réalisé ouvertement dans une langue comme l'anglais ou le français. L'exposition de l'enfant à la langue d'acquisition doit alors lui permettre de reconnaître et fixer la valeur de ces paramètres.¹³⁸

Un certain nombre de travaux s'est penché plus spécifiquement sur les mécanismes précis par lesquels l'enfant parvient à entrer dans cette acquisition, i.e. comment il relie le langage auquel il est exposé à la Grammaire Universelle (linking problem, voir p.ex. Ambridge, Pine, & Lieven, 2014). Dans les termes de Kail (2000 : 11), « [e]n dépit d'importantes variations, ces théories trouvent leur unité dans l'idée qu'un certain type d'information (syntaxique, sémantique, prosodique) peut fournir une passerelle pour l'accès à d'autres niveaux de l'organisation linguistique », processus appelé « bootstrapping » (Pinker, 1982). Différentes facettes de cette approche ont été proposées dans la littérature (pour des revues, voir p.ex. Ambridge et al., 2014; Höhle, 2009), dont les plus cités sont les théories du *bootstrapping* sémantique (notamment Pinker, 1984) et syntaxique ou distributionnel (Gleitman, 1990). Dans les deux types d'approche, l'enfant arrive à la tâche de l'acquisition avec des connaissances linguistiques spécifiques, mais se sert d'indices linguistiques et extra-linguistiques afin de catégoriser les mots et structures syntaxiques qu'il entend en accord avec les catégories et innées de sa Grammaire Universelle : en somme, l'enfant 'sait' qu'une langue contient des catégories grammaticales comme des noms, verbes et déterminants, des fonctions syntaxiques comme sujet, objet, et des règles suivant lesquelles des structures syntaxiques peuvent être organisés.

Ces premières approches dépendent alors de l'éventualité que l'enfant soit capable d'identifier dans l'input acoustique ces unités qui correspondent aux mots dans la langue de l'adulte. Avec Gleitman et Wanner (1982) commence une série de travaux qui mettent en lumière comment les enfants se servent d'indices prosodiques spécifiques à leur langue pour la segmentation du flux de parole en unités syntaxiques et lexicales (Höhle, 2009). Il a été montré que la stratégie de segmentation employée par l'enfant dépend du rythme prosodique de la langue, et il est bien établi aujourd'hui

¹³⁸ Le dernier développement de la théorie générativiste, le programme minimaliste, initié par Chomsky (1995) réduit drastiquement la spécificité grammaticale des universaux innés à l'organisation d'unités mentales en un lexique, et un principe de récursivité de fusion (*merge*) de ces mêmes unités lexicales, i.e. des combinaisons de mot en des structures syntaxiques de complexité croissante. Toutefois, cette théorie semble encore peu mobilisée dans les études acquisitionnistes (Longa & Lorenzo, 2008).

que les enfants montrent une sensibilité aux caractéristiques phono-prosodiques des langues dès un très jeune âge (Ambridge et al., 2014; Höhle, 2009).

1.2 Les approches fonctionnalistes

Dans les années 70 et 80, le grand débat des théories de l'acquisition du langage a été marqué par l'opposition du nativisme chomskyen et la psychologie développementale cognitiviste initiée par Jean Piaget. Dans cette dernière approche, le développement des fonctions cognitives est alors compris comme un processus d'adaptation biologique de l'individu à son milieu, qui prend sa source dans l'expérience sensori-motrice de l'enfant (Piaget, 1977 [1936], 1967 [1937]). L'exploration des objets physiques au stade de l'intelligence sensori-motrice permettra à l'enfant de construire, de la naissance à deux ans, la fonction générale représentative ou sémiotique, dont le langage n'est qu'une expression particulière, à côté du jeu symbolique et d'images mentales, visuelles ou auditives (Veneziano, 2001 : 151). Le rôle accordé à l'utilisation du langage et à la communication est alors minimal en ce qui concerne l'émergence du langage chez l'enfant.

Depuis, toujours en débat avec les recherches linguistiques de Chomsky fondées sur le nativisme linguistique se sont développés d'autres approches, qui ont considéré que le langage n'est pas quelque chose qui arrive naturellement à l'enfant, mais le résultat d'une acquisition active, une construction, pour laquelle la fonction du langage, en tant qu'outil de communication, est centrale. Ces approches ont proposé, sous différentes formes, qu'il n'était pas nécessaire d'assumer des principes et catégories spécifiquement linguistiques innés pour expliquer l'acquisition. Les capacités cognitives et sociales générales de l'humain et leur développement chez l'enfant pourraient s'avérer un bagage suffisant : par exemple la capacité d'abstraction et de systématisation, la connaissance précoce de relations sémantiques liés aux actions, la compréhension des intentions d'autrui, l'orientation vers un but, l'attention conjointe d'une part, et des mécanismes d'apprentissage basés sur les caractéristiques distributionnelles dans le langage adressé à l'enfant, d'autre part.

Alors que toutes les approches fonctionnalistes reconnaissent une composante cognitive et une composante sociale dans le développement du langage, ils diffèrent crucialement dans le rôle respectif qu'ils accordent à ces deux facteurs.

1.2.1 Fonctionnalisme constructiviste, cognitiviste, émergentiste

Slobin (1973) esquisse une théorie fonctionnaliste de l'acquisition du langage, basée sur des principes cognitifs et opératoires universaux concernant à la fois les connaissances cognitives générales de l'enfant, exprimé en termes de notions communicatives et sémantiques, et plus spécifiquement des principes opératoires cognitifs permettant la segmentation et l'extraction d'unités linguistiques dans l'input langagier, comme une sensibilité perceptive pour l'ordre des mots ou la fin des unités, pour

n'en nommer que deux. En même temps, l'influence du système linguistique en cours dans une communauté linguistique est prise en compte aussi : les différentes langues n'encodent pas les concepts mentaux de la même manière, ni avec la même régularité (Slobin, 1987). C'est ce que Slobin appelle *thinking for speaking* : la façon dont un événement est pensé pour en parler semble être influencée par les structures disponibles et fréquentes dans une langue donnée. Ces esquisses donneront lieu notamment aux différents volumes de « *The crosslinguistic study of language acquisition* », édités par Slobin, dont les premiers deux volumes sont consacrés aux questions théoriques, méthodologiques et empiriques et confrontent les principes opératoires cognitifs à la variété des systèmes linguistiques (1985a, 1985b).

Les relations sémantiques, représentations mentales des situations, personnes, objets, leurs actions et relations, sont au centre d'autres approches fonctionnalistes pionniers comme celles de Bloom (1970, 1973), Schlesinger (1971), Brown (1973), ou Halliday (1973, 1975) par exemple. Comme le résume Tomasello (2003 : 96), « [t]he basic observation in this case was that some of the fundamental syntactic relations apparent in children's early language correspond rather closely to some of the categories of sensory-motor cognition as outlined by Piaget [(1977 [1936])] », donnant lieu à des schèmes sémantiques basiques, comme AGENT-ACTION-OBJET.

Inspirée des approches fonctionnalistes, se développe autour de Brian MacWhinney une activité de recherche qui tentera d'expliquer l'acquisition et l'évolution du langage avec le « modèle de compétition » (E. Bates & MacWhinney, 1981, 1987, 1989; inter alia).

L'enfant doit s'approprier les relations entre formes et fonctions de sa langue. Ces relations sont plus ou moins transparentes en fonction du domaine grammatical et d'une langue donnée :

« Toute langue fournit des indices lexicaux, syntaxiques, morphologiques ou sémantiques qui signalent la présence de telle ou telle fonction, comme par exemple la fonction sémantique d'agent. Toutefois, la force des correspondances existant entre les différents indices et les différentes fonctions varie entre les langues. » (Kail, 2015 : 59)

Ces indices sont considérés comme étant en compétition continue, déterminée par la fréquence d'un indice dans les premières étapes du développement langagier, et par son poids respectif ultérieurement. Il s'agit d'un modèle probabilistique, connexionniste, émergentiste, élaboré sur une base multidisciplinaire et qui considère l'émergence du langage, dans l'ontogénèse comme dans la phylogénèse, comme le résultat de processus biologiques et cognitifs (voir MacWhinney & O'Grady, 2015). Ce modèle repose donc sur des fonctions et procédures cognitives supposées universelles. Parmi les fonctions cognitives de base, partagés dans d'autres approches fonctionnalistes, certaines ont été étudiées intensément, notamment les fonctions sémantiques comme AGENT et des fonctions pragmatiques comme TOPIC (nous y reviendrons en section 3.3). A côté de ces universaux cognitifs, les approches fonctionnalistes accordent une place importante à la variation interlangues (modèles

de Slobin et de MacWhinney) et individuelle (modèle de compétition), et considèrent le langage en tant qu'outil de communication.

Il nous semble pertinent ici de mentionner aussi un autre auteur du paradigme émergentiste. Les travaux de Hopper (Bybee & Hopper, 2001; Hopper, 1998, 2011, 2015) embrassent pleinement l'idée que les structures de la langue sont façonnées par leur usage, et cela, de manière continue, aussi bien pour les enfants que pour des locuteurs 'experts' d'une langue. En ce sens, la grammaire n'est pas un prérequis à la communication, mais sa cristallisation, déterminée par des fréquences et schèmes d'usage, toujours négociables dans l'interaction actuelle. Une telle conception de l'émergence est donc différente de la question de « how the grammar of a language comes into being through past transformations, or through acquisition by children » (Hopper, 2015 : 314), mais donne une perspective intéressante sur la 'cible adulte' que l'enfant est censé atteindre au cours de son développement linguistique. Dans les termes de Hopper, « Emergent Grammar is a conception of linguistic structure that proposes to bypass the problem of a fixed, prediscourse adult grammar [...] » (Hopper, 1998 : 155). Notons que nous avons choisi d'évoquer cette approche de l'émergentisme dans la présente section, par un souci de cohérence des étiquettes des différentes théories. Toutefois, par l'importance fondamentale accordée par définition à l'interaction sociale dans cette conception, l'émergentisme de Hopper appartient davantage aux théories de la section suivante, qui accordent un rôle fondamental à la dimension sociale du langage.

1.2.2 Fonctionnalisme interactionniste

1.2.2.1 La nature sociale des usages du langage

Le fondement social du langage a intéressé en premier lieu la psychologie développementale, avec notamment les travaux de Henri Wallon, Lev Vygotski et Jérôme Bruner, et il a été théorisé également en philosophie, notamment avec les « Recherches philosophiques » de Wittgenstein (2004 [1953]).

Considérons d'abord les positions fondatrices de Wallon et de Vygotski,¹³⁹ qui prennent une position contraire à celle de Piaget en appréciant la nature fondamentalement sociale de l'être humain dès sa naissance, et en considérant le développement de l'enfant à travers son inscription dans la société. Ainsi, Vygotski dit en 1933/1934 que

« The dependence of the infant on adults creates a completely unique character of the child's relations to reality (and to himself): these relations are always mediated by others, and are always refracted through a prism of relations with another person. Thus, the relation of the child to reality is from the very

¹³⁹ L'ordre de cette énumération tient compte de la réception de ces auteurs dans l'espace francophone. Bien que Vygotski ait développé ses conceptions avant Wallon, ses écrits, publiés en russe dans les années 30, n'ont été traduits en anglais que dans les années 60, et en français seulement en 1985.

beginning a social relation. In this sense, the infant might be called a maximally social being. Every relation of the child to the outside world, even the simplest, is always a relation refracted through the relation to another person. The whole life of the infant is organized in such a way that in every situation, visibly or not, there is another person. This can be expressed in another way by saying that every relation of the child to things is a relation accomplished with the help of or through another person. » (Vygotski, 1998 : 216)

De même, Wallon estime que le monde physique est appréhendé dans un cadre social :

« Au cours de l'existence de l'enfant, le milieu joue un rôle primordial. Le milieu commence par être, pour tous les êtres vivants, un milieu physique. Mais ce qui caractérise essentiellement l'espèce humaine, c'est qu'elle a substitué ou superposé au milieu physique un milieu social. » (Wallon, 1959 : 310)

Pour Bruner,

« c'est la nécessité d'utiliser la culture comme forme indispensable de survie qui force l'homme à maîtriser le langage. Le langage est le moyen d'interpréter et de réguler la culture. L'interprétation et la négociation commencent au moment où le petit enfant pénètre sur la scène humaine. C'est à cette étape d'interprétation et de négociation que se réalise l'acquisition du langage. » (Bruner, 1987 : 18-19)

Le rôle de l'interaction sociale est alors constitutif dans le développement de l'enfant. Pour Wallon (1959), c'est le système des émotions du nouveau-né et leur expression par des pleurs, d'abord non-intentionnelle, qui fournit le premier cadre à la mise en place de l'intersubjectivité primaire et la communication interpersonnelle (Bateson, 1979; Trevarthen, 1979). Médiatisé par la réaction de l'adulte, ce cadre donne l'accès au sens conventionnalisé des interactions. Au cours de la première année de vie de l'enfant, cette première relation s'élargit. Elle n'est plus limitée à la seule relation dyadique entre l'enfant et sa mère d'une part, ou l'intérêt de l'enfant pour un objet de l'autre ; se mettent alors en place des relations triangulaires entre l'enfant, l'adulte et un objet. Cette intersubjectivité secondaire (Trevarthen & Hubley, 1978) est le résultat d'une convergence entre ces deux relations binaires dans lesquels l'enfant peut s'engager à l'âge de 6 mois.

Ce changement est conditionné par le développement de la capacité de l'enfant à suivre le regard d'autrui et la mise en place de l'attention conjointe sur un référent, aux alentours de l'âge de 9 mois : « At nine months of age human infants begin engaging in a number of so-called joint attentional behaviors that seem to indicate an emerging understanding of other persons as intentional agents like the self whose relations to outside entities may be followed into, directed, or shared » (Tomasello, 1999 : 61).

Wittgenstein s'est posé la question de la signification des mots, dans un contexte où la philosophie du langage s'intéressait avant tout aux conditions sémantico-logiques du processus de désignation et de la signification des mots (voir notre CHAPITRE I sur la référence). Il a considéré que « la

signification d'un mot est son emploi dans le langage » (2004 [1953] : § 43). Cette idée est développée ensuite avec la considération que tout usage du langage fait partie d'une activité, que l'auteur appellera des « jeux de langage », et dont il dira qu'il s'agit de « l'ensemble formé par le langage et les activités avec lesquelles il est entrelacé » (2004 [1953] : § 7). Ces activités eux-mêmes sont appréciées comme « formes de vie », dont il cite par exemple : « donner des ordres, [...] décrire un objet [...], rapporter un événement [...], solliciter, remercier, jurer, saluer, prier » (2004 [1953] : § 23), et c'est dans ce cadre que doit s'apprécier, selon Wittgenstein, la manière dont un étranger ou l'enfant 'apprendra' la langue. L'auteur emploie pour cela le terme du « dressage » et explique que « [l]es enfants sont éduqués à exercer ces activités, à employer ces mots, et à réagir *ainsi* aux paroles des autres » (Wittgenstein, 2004 [1953] : § 5 et 6). Cette conception des « formes de vie » se reflète dans différentes conceptions plus modernes de fonctions communicatives, comme les actes illocutoires telles que développés par Austin (1962) et Searle (1969), en tant que « pratiques langagières réglées » (Xanthos, 2006 : section 2.1.2), comme dans les fonctions communicatives établies par M. A. K. Halliday.

Halliday (2003 [1973]) est l'un des premiers linguistes ayant souligné la nécessité de considérer la dimension sociale du langage en tant qu'activité humaine et considère que

« [L]earning one's mother tongue is learning the uses of language, and the meanings, or rather the meaning potential, associated with them. The structures, the words and the sounds are the realization of this meaning potential. Learning language is learning how to mean. » (Halliday, 2003 [1973] : 300)

Notamment les volumes 3 et 4 des « *Collected Works of M. A. K. Halliday* », édités par Jonathan J. Webster, « *On language and linguistics* » (Halliday, 2003) et « *The language of early childhood* » (Halliday, 2004) reflètent la vision du langage comme un système sémiotique social. Cette dimension sociale est inhérente au langage en tant qu'outil de la communication humaine, et la base de l'acquisition du langage dans l'ontogénèse. Halliday estime probable que l'usage du langage détermine les formes du système linguistique, et c'est ainsi qu'il envisage l'étude du développement du langage chez le jeune enfant. Plus spécifiquement, il s'intéresse aux fonctions sociales de l'utilisation du langage en tant que potentialités communicatives déterminés par le contexte social. Il met en avant le fait que les situations sociales du quotidien, comme faire les courses ou aller chez le médecin, « même si elles ne reposent pas sur un langage entièrement clos, déterminé une fois pour toutes, font néanmoins appel à un certain nombre de modèles et d'options typiques » (Halliday, 1974 : 57). En étudiant les productions linguistiques de son fils Nigel entre 9 et 22 mois environ, Halliday met en avant non pas les acquisitions structurales ou formelles de l'enfant, mais les fonctions communicatives ou actes de langage réalisés par ses premiers énoncés, sur la base desquelles les productions vocales puis verbales peuvent être décrites. Pour Halliday, ces fonctions « représentent

des universaux de la culture humaine » (2004 [1975] : 35; notre traduction) et constituent la porte d'entrée dans la langue adulte.

1.2.2.2 Une acquisition guidée

Dans les approches interactionnistes, le rôle de l'adulte comme médiateur pour permettre à l'enfant de s'inscrire dans la culture de sa communauté, dont fait partie le langage, est central. Vygotski théorise ce rôle avec la notion de « zone proximale de développement » (1985 [1933–1934] : 106). Contrairement à Piaget, pour qui tout apprentissage dépend du développement cognitif, Vygotski souligne la nécessité de distinguer entre développement actuel et développement potentiel. La différence entre ces deux états correspond à une zone intermédiaire, entre les tâches que l'enfant est capable de résoudre seul et celles qui sont pour le moment encore en dehors de sa portée. Entre ces deux pôles, la zone proximale de développement désigne les tâches que l'enfant peut accomplir, non pas tout seul, mais avec l'aide d'une autre personne plus experte que lui, généralement l'adulte. C'est cette zone alors qui, pour Vygotski, est source de développement : « Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain » (1985 [1933–1934] : 109). Bruner s'est ensuite approprié cette notion, et associe la médiation par l'adulte à l'image d'un « étayage », auquel il réfère également en tant que Language Acquisition Support System (LASS), en opposition au *Language Acquisition Device* (LAD) chomskyen, décrit plus haut.

Bruner a également recours à la notion de format (voir aussi Garvey, 1974) : « A format is a standardized, initially microcosmic interaction pattern between an adult and an infant that contains demarcated roles that eventually become reversible ». Bruner analyse de manière détaillée des tels formats que constituent des jeux très simples, comme le « jeu de coucou » ou des jeux d'échange d'objets. Ce sont des routines, familières et hautement prévisibles pour l'enfant, qui exhibent « a script-like quality that involves not only action but a place for communication that constitutes, directs, and completes that action » (Bruner, 1983 : 120-121; voir aussi la notion de « script » chez K. Nelson, 1986). La nature routinière et prévisible de la structure profonde de ces jeux permet à l'enfant de saisir le sens du langage qui accompagne ces actions. Bruner montre comment, petit à petit, l'enfant dépasse le rôle de spectateur passif pour devenir acteur du jeu, il participe aux actions et à l'échange verbal et assumera progressivement et par alternance aussi le rôle tenu précédemment par l'adulte. Wallon déjà avait noté l'importance des « réactions réciproques et alternantes » (1959 : 313), où l'enfant perçoit autrui comme un alter-égo et s'engage dans des activités aux rôles réversibles. Bruner se fonde ici explicitement sur la notion de « forme de vie » de Wittgenstein : « They [i.e., these simple games ; notre remarque] do indeed, each of them, create a highly structured constitutive reality, a Wittgensteinian “form of life” on which the child learns to concentrate in a sequentially ordered manner while keeping the overall “logical” structures of the game in mind » (Bruner, 1983 : 62). Le partage d'une attention conjointe sur un objet ou une activité joue alors un rôle important pour l'acquisition des façons conventionnalisées de communication.

Dans le cadre de ces formats ou scènes d'attention conjointe, l'adulte guide l'enfant dans l'accomplissement physique et verbal de l'activité en cours : il l'enrôle dans l'activité, simplifie et décompose la tâche à accomplir, recadre son attention lorsque cela est nécessaire, attire son attention sur les caractéristiques pertinentes de la tâche, et lui propose des modèles pour la réaliser (Bruner, 2015 [1983]; Wood, Bruner, & Ross, 1976).

1.2.2.3 Aspects et effets de l'input langagier

Un grand nombre d'études s'est intéressé aux formes sous lesquelles se manifeste cet étayage fourni par l'adulte. L'étayage concerne à la fois les aspects globaux de l'activité et les aspects langagiers. Au niveau linguistique, les incitations ou questions posées permettent à l'adulte de centrer l'attention de l'enfant et facilitent une production verbale contingente sur le thème proposé. De même, les réactions, accords ou reformulations de l'adulte fournissent à l'enfant de nombreux modèles d'usage langagier ainsi qu'un feedback indirect quant à l'acceptabilité de ses propres productions. Alors que l'interaction est, au départ, essentiellement portée par l'adulte, celui-ci pourra réduire progressivement ses actions d'étayage, au fur et à mesure que l'enfant deviendra capable de tenir seul son rôle dans cet échange.

Divers comportements d'étayage linguistique ont été rapportés dans la littérature. Nous savons que, du moins dans les sociétés occidentales, l'adulte adapte son langage au niveau de l'enfant (Ferguson, 1964; Rondal, 1978, 1983; Snow & Ferguson, 1977). Le langage adressé à l'enfant (LAE) ou *child directed speech* (CDS) est ainsi caractérisé par des nombreuses simplifications prosodiques, sémantiques et lexicales, syntaxiques et pragmatiques (voir les synthèses dans Rondal, 1983; Pine, 1994). L'effet supposé facilitateur du LAE a été discuté de manière controversée dans la littérature. Des corrélations entre certaines caractéristiques du LAE et le développement du niveau linguistique des enfants ont été constatées dans certaines recherches, mais n'ont pas été confirmés par d'autres. L'influence positive des reprises par l'adulte en revanche apparaît comme un résultat non pas unanime, mais plus robuste (voir p.ex. Pine, 1994; Veneziano, 2000). Nous pourrions développer ce point plus en détail lorsque nous considérerons le rôle du dialogue dans l'acquisition des expressions référentielles en section 3.4.

Tomasello, en bâtissant sur les différentes considérations fonctionnalistes exposées ci-dessus, propose une théorie de l'acquisition du langage basée sur l'usage (*Usage-based theory of language acquisition* (Tomasello, 2003)). Dans cette conception, l'acquisition repose sur des bases sociales et cognitives propres à l'humain (voir Tomasello, 2003 : section 2.2, 1999, 2008) que sont la capacité de s'engager dans des scènes d'attention conjointe, la compréhension des intentions communicatives de l'autre et l'imitation des conduites communicatives avec renversement des rôles. A ceci s'ajoute, pour l'acquisition des catégories et constructions grammaticales, la capacité de l'enfant à percevoir et à catégoriser des régularités statistiques dans son expérience linguistique (*pattern-finding*). Aidé

de ses capacités socio-cognitives en développement, l'enfant segmente le flux de parole et accède au sens des items lexicaux de sa langue (voir Tomasello, 1999 : 112-123 pour une explication détaillée et une synthèse d'études). Pour Tomasello, globalement les mêmes mécanismes sont à l'œuvre lorsque l'enfant commence à construire des énoncés en combinant des termes : « learning to use complex expressions and constructions shares a number of fundamental processes with learning to use words » (2003 : 94). Les intentions communicatives que l'enfant exprimait au début avec un seul terme dans des énoncés holophrastiques autour de son premier anniversaire seront progressivement exprimées par davantage de termes. Des énoncés à un terme en succession (Scollon, 1979; Veneziano, 2013; Veneziano, Sinclair, & Berthoud, 1990) et les premiers énoncés à deux termes en un seul contour intonatif apparaissent vers 18 mois. A ce stade, les enfants produisent également des schèmes plus systématiques autour d'un même terme, qui peut se combiner avec d'autres (more milk, more grapes, more juice (Tomasello, 2003 : 114)). Ce sont des schèmes à pivot, décrits déjà par Braine (1963). Toutefois, pour Tomasello, ces premières combinaisons n'ont pas encore de syntaxe, et certains énoncés à l'apparence complexe doivent être considérés comme holophrases figées, apprises comme une seule unité. Ce n'est que quelques mois plus tard que les enfants commencent à produire des premières constructions syntaxiques. Il est important de noter que dans l'approche basée sur l'usage, ces premières constructions ne correspondent pas encore à une représentation abstraite des catégories grammaticales. Au contraire, ces constructions sont basées sur et limitées à certains items lexicaux et ne sont pas transférées à d'autres items de la même catégorie dans la grammaire adulte. Ce processus a été étudié extensivement pour des constructions autour de verbes, appelés îlots verbaux (p.ex. E. V. M. Lieven, Pine, & Baldwin, 1997; Tomasello, 1992), et il a été montré que la production des arguments du verbe ou encore de préposition est au départ spécifique à un tel « lexical based pattern » (Tomasello, 2003 : 118). Ces constructions à partir d'items lexicaux ne sont toutefois pas limitées aux seuls verbes, et correspondent étroitement aux régularités et constructions fréquentes dans l'input langagier de chaque enfant. Nous aurons l'occasion de détailler ce point et de mentionner d'autres études empiriques en section 2.2.1.

2. Quelques étapes clés dans l'acquisition des expressions référentielles

Dans cette section, nous allons présenter dans les grandes lignes l'émergence des formes grammaticales dans les expressions référentielles. Parmi les formes qui ont beaucoup intéressé la recherche sont les déterminants du nom et les pronoms personnels, et c'est à l'émergence du paradigme des pronoms personnels clitiques de la troisième personne que nous allons nous intéresser ici en premier lieu. En français, cela peut être mis en lien avec le développement des formes en position préverbale, mais pour l'allemand, la situation est quelque plus complexe, puisque les pronoms n'y sont pas cantonnés à une position stable par rapport au verbe (voir notre CHAPITRE III).

2.1 Trois notes théoriques préliminaires

2.1.1 Le statut des expressions linguistiques du jeune enfant : des catégories ?

Dans la suite de ce chapitre, nous nous intéresserons à l'acquisition des expressions référentielles, donc essentiellement à l'expression du syntagme nominal. Dans la langue adulte, différentes expressions linguistiques sont communément classées par le linguiste dans des catégories grammaticales, telles que *verbe, nom, pronom personnel ou déterminant*. Comme nous venons de le voir, et comme le rappellent Ambridge & Lieven (2015), dans les théories générativistes ou nativistes inspirés des travaux de Chomsky, il est considéré que les enfants viennent à la tâche de l'acquisition du langage équipés d'un système grammatical inné, incluant des catégories grammaticales ainsi que des règles générales quant à leur possible combinaison syntaxique, qui elles restent encore à être spécifiées en fonction des règles rencontrées dans la langue acquise. Dans ce genre d'approche, les enfants partent donc déjà avec des catégories abstraites. Au contraire, dans le paradigme des approches constructivistes discutés dans la section précédente, les premières expressions de l'enfant ne sont pas considérées comme des catégories abstraites, mais comme des « rote-learned concrete holophrases (*I+want+it*) and low-level, lexically specific slot-and-frame patterns or schemas (e.g., *I'm [X]ing it*) » (Ambridge & Lieven, 2015 : 478). Dans une publication récente, Ambridge (2017) va plus loin, en remettant en cause l'existence de catégories abstraites même dans la grammaire du locuteur adulte, et en proposant que la généralisation d'un mot se fait en analogie avec des mots déjà rencontrés et mémorisés avec leurs caractéristiques distributionnelles.

Selon Tomasello (2003), comme nous l'avons exposé plus haut, l'abstraction à partir des constructions rencontrées et utilisées est un processus graduel. Selon lui, les premières constructions syntaxiques employées par l'enfant ne reposent pas encore sur des représentations abstraites, et en fonction de la fréquence avec laquelle il rencontrera ensuite certaines constructions, les représentations abstraites des catégories linguistiques émergeront après l'âge de trois ans, et deviendront de plus en plus stables :

« In the initial stages, then, children's linguistic competence is most accurately characterized not as "a grammar," but rather as an inventory of relatively isolated, item-based constructional islands. Development after these initial stages, typically at 2–3 years of age, then proceeds gradually and in piecemeal fashion, with some constructions becoming abstract more rapidly than others—mainly depending on the type and token frequency with which children hear particular constructions [...]. » (Tomasello, 2003 : 141-142)

Veneziano (1999a, 2003, 2017; Veneziano & Sinclair, 2000) s'est intéressée à la question de l'acquisition des catégories NOM et VERBE en lien avec l'étude de ce qui est souvent appelé Fillers (cf. section 2.1.3 ci-dessous). L'auteure (2017) a pu montrer que ces syllabes attachées devant des items lexicaux sont au départ produits indifféremment devant des termes qui correspondraient, par

leur usage, à des noms d'une part et des verbes de l'autre, dans la langue adulte. C'est autour du deuxième anniversaire de l'enfant que plusieurs facteurs combinés peuvent faire conclure à une différenciation entre *noun-words* et *verb-words* : l'emploi de différents types de syllabes Filler devant les items lexicaux qui fonctionnent comme des noms et ceux qui fonctionnent comme des verbes, l'apparition de différentes formes de flexion pour un même item verbal, et le passage des énoncés à un terme aux énoncés à plusieurs termes.

Même lorsque l'on étudie les productions d'enfants qui produisent déjà régulièrement des énoncés à plusieurs termes, comme c'est le cas pour nos données, il semble pertinent de se garder de conclusions hâtives. Le recours aux catégories grammaticales de la langue pour décrire les formes produites par l'enfant peut être conçu comme une commodité méthodologique, basé sur une mise en correspondance de formes produites avec des valeurs fonctionnelles liées au sens du message produit par l'enfant, sans pour autant supposer une représentation abstraite des catégories grammaticales chez l'enfant. L'acquisition des expressions référentielles et de leur usage adéquat est à placer dans la perspective plus large de l'acquisition des catégories grammaticales et structures syntaxiques de la langue. Caët (2013) souligne par ailleurs que saisir le moment d'acquisition d'une relation forme-fonction est une tâche très difficile, d'une part, parce que les méthodes de recueil ne peuvent capturer toutes les productions de l'enfant, d'autre part, parce que la production d'une forme ne renseigne pas en tant que telle sur la maîtrise d'un lien entre forme et fonction. Dans cette section, nous commencerons par présenter les principaux jalons de l'émergence des formes des pronoms (et, plus ponctuellement, des déterminants du nom) ; la question de leur usage adéquat et de la maîtrise fonctionnelle sera abordée en section 3.

2.1.2 Omissions, formes non-verbalisées, formes zéro : comment les appeler, et quelles explications ?

Le fait qu'au cours du développement langagier, des arguments du verbe, notamment le sujet, sont fréquemment non verbalisés par l'enfant a occasionné beaucoup de débat, et a été traité de manière différente en fonction des approches théoriques. Nous allons alors commencer par une note de considérations terminologiques, qui reflètent toujours des implications théoriques.

Le terme omission est peut-être celui que l'on rencontre le plus fréquemment dans la littérature. Toutefois, comme le note Caët (2013), ce terme « semble supposer une opération de soustraction », tout comme le terme « forme nulle » ou zéro suppose également une représentation abstraite du sujet, phonologiquement non réalisé, ou encore le terme « implicite », qui suggère « une intentionnalité que l'on ne peut attribuer ni à tous les enfants, ni à tous les âges » (2013 : 48). L'auteure propose alors le terme « prédicat sans sujet », qui rend pour elle compte à la fois de l'absence d'un élément requis dans la grammaire de l'adulte, et de la présence d'un prédicat, justifiant l'assomption d'un élément manquant. Salazar Orvig et al. (2010b : 381) emploient une

notion proche, celle de « unmarked reference ». Cependant, dans cette optique, il n'est pas distingué entre les cas où cette absence correspond à la grammaire cible, et les cas où une expression ouverte serait attendue. S'il est vrai qu'en français, les arguments doivent être réalisés ouvertement dans presque tous les cas, il existe néanmoins des exceptions. De plus, les énoncés averbaux constitués du seul prédicat, déjà évoqués dans le CHAPITRE III-4.1, sont également des cas de référence non verbalisée. Etant donné que le terme proposé par Caët concerne uniquement le sujet, nous adoptons les termes Zero, pour les instances d'un argument du prédicat verbal non réalisé, et Implicite pour les cas où la non-verbalisation d'un référent est réellement implicite et ne saura être remplacée par une forme verbalisée sans modifier l'énoncé, tel que c'est le cas des énoncés averbaux. Avec ces termes, nous n'assumons pas que l'enfant ait lui déjà une représentation syntaxique de l'énoncé, mais seulement qu'il y a un rôle sémantique qui n'est pas verbalisé.

2.1.3 Le phénomène des Fillers

La recherche a montré que, dès le stade où les enfants produisent encore majoritairement des énoncés à un seul terme, ils commencent à produire des syllabes, majoritairement vocaliques, attachées au début des items lexicaux qui correspondent à des noms et des verbes dans la langue adulte, appelés alors mots-noms et mots-verbes en absence de preuve que les enfants différencient ces classes grammaticales. Depuis Peters & Menn (1993), ces ajouts sont appelés Fillers dans la majorité des approches, et leur apparition coïncide de fait temporellement avec la transition entre les énoncés à un terme et les énoncés à deux termes (Veneziano & Sinclair, 2000). Leur fonction se différencie au cours du développement linguistique de l'enfant, et d'éléments utilisés indifféremment avec des mots-noms et des mots-verbes au début, se développent en des formes et fonctions spécialisés, s'approchant progressivement de la cible adulte. Cette mise en place des morphèmes grammaticaux est un processus graduel et progressif, marqué par la coexistence à un moment donné du développement de proto-formes, morphèmes grammaticaux et formes zéro. Ces proto-formes partagent des traits distributionnels et fonctionnels avec les morphèmes grammaticaux comme les pronoms et déterminants, ou encore les auxiliaires par exemple. Leur prise en compte dans l'acquisition des expressions référentielles nous semble alors nécessaire.

Différentes explications continuent à être avancées pour le lien entre ces proto-formes et les morphèmes grammaticaux de la langue en cours d'acquisition. Dans la littérature l'on peut recenser deux positions extrêmes, qui voient pour l'une en les premiers Fillers des éléments purement phono-prosodiques permettant de produire le schéma syllabique préféré de la langue acquise, ou, pour l'autre, considèrent que la production des Fillers constitue un argument pour une (certaine) conscience des structures morphosyntaxiques de la langue (Peters, 2001; Veneziano, 2014b; pour une revue de la littérature, voir aussi Le Mené Guigourès, 2017).

L'on sait aujourd'hui que la production des Fillers peut être très variable en fonction des enfants étudiés (Peters, 1997, 2001), tous ne produisant pas de Fillers, ou pas avec la même fréquence. Cela reflète des différences individuelles importantes dans la trajectoire d'acquisition des morphèmes grammaticaux, tant en ce qui concerne la fréquence de Fillers produits que le moment de leur apparition. Des différences ont également été observées en fonction de la langue étudiée (Peters, 1997).

La haute fréquence des Fillers chez des enfants francophones a été montrée par exemple par les études de Kilani-Schoch et al. (1997) ou Veneziano & Sinclair (2000). Alors qu'en français, un nom est précédé par un déterminant dans la plupart des cas, ce n'est pas le cas de l'allemand, où l'absence de déterminant marque le pluriel des noms génériques et indéfinis. Pour le contexte préverbal, l'enfant francophone fera également l'expérience que le verbe est précédé d'un élément grammatical dans la majorité des cas, comme nous l'avons exposé, également au CHAPITRE III, avec la structuration argumentale préférentielle. Dans leur étude des fillers comme précurseurs des expressions référentielles, Yamaguchi et al. (soumis) soulèvent que même dans le cas d'une dislocation, le verbe est précédé généralement d'un pronom. En allemand, en revanche, la position préverbale peut aussi être occupée par un syntagme adverbial ou par un syntagme nominal exprimant l'objet, pronominal ou lexical. Le sujet apparaît dans ce cas après le verbe. Ainsi, alors que la majorité des noms et verbes sont précédés d'un morphème grammatical dans le langage auquel l'enfant est exposé en français, l'association est moins forte en allemand (voir p.ex. Stumper, Bannard, Lieven, & Tomasello, 2011). La différence entre langues romanes et langues germaniques a été l'objet de plusieurs études sur le développement du déterminant qui confirment que les enfants locuteurs d'une langue germanique omettent plus longtemps de déterminant que les enfants apprenant une langue romane et produisent moins de fillers (p.ex. Bassano, Korecky-Kröll, Maillochon, & Dressler, 2011 (allemand, français); Bassano, Maillochon, et al., 2011 (allemand, néerlandais, français); Guasti, Gavarró, de Lange, & Caprin, 2008 (néerlandais, catalan, français); Kupisch, 2006, 2007 (allemand, français, italien); Lleó, 2001; Lleó & Demuth, 1999 (allemand, espagnol); Rozendaal & Baker, 2008; van der Velde, 2004 (anglais, néerlandais, français)). Au vu des variations observées entre certaines langues romanes et certaines langues germaniques, des fréquences plus fortes de Fillers sont attendues en français qu'en allemand (cf. aussi Belikova, Kupisch, Özçelik, & Sadlier-Brown, 2008).

2.2 La mise en place du paradigme pronominal : formes Zero, fillers et premiers pronoms

Nous allons présenter ici des observations générales sur la mise en place de la catégorie grammaticale des pronoms, mais l'intérêt principal est porté sur l'acquisition des pronoms clitiques du français et des pronoms personnels et D-Pro (cf. CHAPITRE IV-2) de l'allemand. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'acquisition des pronoms est marquée par un développement progressif. Tous

les enfants passent par un stade où la non-verbalisation d'arguments obligatoires est fréquente, et peuvent également passer par un stade où des proto-formes sont produites en position préverbale, préfigurant la catégorie grammaticale du pronom et/ou de l'auxiliaire en français. Plutôt que se succéder, ces différentes réalisations des arguments du verbe sont souvent en transition graduelle et peuvent coexister dans une période de temps donnée. Cette mise en place du paradigme pronominal, et de ses valeurs référentielles et discursives, va de pair avec l'emploi progressif des déterminants du nom et de leurs fonctions pragmatico-discursives, comme noté dans la note précédente sur les fillers. Toutefois, pour des raisons de place, nous devons nous restreindre ici à la mise en place des pronoms ; aussi, nos propres analyses porteront essentiellement sur l'opposition entre formes fortes et formes faibles dans le choix d'une expression référentielle.

2.2.1 Considérations théoriques

Dans la discussion de la réalisation d'arguments dans les productions enfantines, la non-verbalisation du sujet a certainement été le plus étudié. Certaines approches innéistes ou générativistes attribuent ce phénomène à un système grammatical spécifique à l'enfant. Dans ce cadre, certains travaux ont proposé d'expliquer les premières productions enfantines déviant de la grammaire de l'adulte soit en termes de déficit de compétence, supposant pour certains une émergence successive des catégories grammaticales par maturation génétique (p.ex. Borer & Wexler, 1987; Radford, 1990), pour d'autres, l'enfant possède au départ une représentation abstraite de la grammaire, mais déficitaire par rapport à celle de l'adulte (p.ex. Hyams, 1986; Hyams & Wexler, 1993), soit en termes de performance, i.e. l'enfant possède la compétence grammaticale nécessaire, mais ses limitations cognitives limitent sa production (p.ex. P. Bloom, 1990; Valian, 1986, 1991).

Dans le cadre de la théorie de recton et du liage chomskyenne, Hyams (1983, 1986) propose que l'enfant partirait à l'acquisition du langage avec certains paramètres grammaticaux à une valeur par défaut, attendant rectification par exposition à la langue à acquérir. Ainsi, les enfants démarreraient tous avec un système grammatical où le sujet n'est pas ouvertement réalisé s'il est pronominal (paramètre appelé *pro-drop*). Ceci correspond effectivement au système linguistique de l'italien ou de l'espagnol par exemple, mais non pas à celui de l'anglais, du français ou de l'allemand. Des théories alternatives ont ensuite été proposées, mais qui ont toutes en commun d'assumer une grammaire infantine différente de celle de l'adulte concernant les propriétés de l'accord grammatical entre le verbe et le sujet (voir Hamann, 2002 : Chap. 6). D'autres théories encore ont proposé que l'explication était à chercher au niveau du discours : les omissions enfantines ne seraient pas toutes des instances de *pro-drop*, mais certaines correspondraient au *topic-drop* (cf. le CHAPITRE III-3.3.1). Toutefois, comme le rappelle aussi Allen (2006), dans cette approche, *topic* n'est pas une conception pragmatique mais défini en tant que position syntaxique (cf. le CHAPITRE II-4.3.1.3). Cette analyse permettrait d'expliquer que dans des langues comme le néerlandais et l'allemand, non seulement le

sujet, mais également l'objet est fréquemment omis, et que l'omission non conforme à la cible n'est pas observée dans des subordonnées ou questions à mot-qu, positions dans lesquelles le topic-drop adulte ne serait pas grammatical (Hamann, 2002 : 166-167; Weissenborn, 1990). Contrairement à ces approches fondées sur des questions de compétence grammaticale, d'autres approches, innéistes (P. Bloom, 1990; Valian, 1991) ou non (L. Bloom, 1970) ont tenté d'expliquer le phénomène en termes de performance, les capacités cognitives du jeune enfant limitant ses capacités de production. Valian (1991) a étudié les omissions du sujet chez 21 enfants américains et 5 enfants italiens entre 1;06 et 2;08 et trouvé que les enfants italophones, langue à sujet nul, omettaient le sujet plus fréquemment que les enfants américains, qui verbalisent déjà le sujet dans 70% de leurs énoncés avant le stade MLU, à 90% entre MLU 2 et 3 et à 95% au MLU4. Elle a pu montrer également que le syntagme verbal était plus long dans des énoncés sans sujet, suivi des énoncés avec pronom sujet, et le plus court avec un sujet nominal. Pour l'auteure, ces faits suggèrent que les enfants « savent » très tôt si leur langue requière une verbalisation du sujet ou non et conclut à une limitation au niveau de la performance plutôt qu'au niveau de la compétence grammaticale. C'est également la position adoptée par Jakubowicz et collaborateurs lorsqu'ils s'intéressent au développement des pronoms clitiques en français. Le fait que les enfants étudiés produisent des sujets clitiques et nuls pour un même type de verbe, que les omissions sont plus fréquentes avec des verbes transitifs et que les enfants omettent plus fréquemment le sujet dans une situation de production spontanée que lorsqu'ils répondent, dans une situation expérimentale à une question du type *Que fait X* et *Que fait X à Y* amène Jakubowicz & Rigaut (1997) à considérer que la catégorie grammaticale est acquise tôt, mais sujet à une « réduction phonologique qui peut aller jusqu'à l'effacement complet lorsque l'énoncé programmé par l'enfant dépasse sa capacité moyenne de production linguistique » (1997 : 96).

En réponse aux théories innéistes, un grand nombre d'approches fonctionnalistes a questionné l'hypothèse d'une grammaire innée, et proposé des explications fondées sur des principes cognitifs plus généraux. La question de la longueur ou complexité du syntagme verbal est également abordée, pour le français, dans un cadre non-générativiste dans une publication récente de Veneziano & Clark (2016), qui prédisent dans le cadre de l'« hypothèse de l'adjacence » que « children build their initial verb constructions by adding grammatical morphemes to the left edge of core verb forms, starting with the most adjacent element » (2016 : 1197), en correspondance aux fréquences de ces combinaisons dans l'input parental. Ceci implique que le sujet clitique apparaîtra tôt avec un verbe au présent (*il saute*), mais plus tard lorsqu'un autre morphème grammatical précède le verbe (*veux sauter, a sauté*).

Dans les approches basées sur l'usage présentées plus haut, l'intérêt est majoritairement porté sur l'acquisition de la réalisation des arguments du verbe dans des constructions syntaxiques et sur la construction des paradigmes grammaticaux. Cameron-Faulkner, Lieven, & Tomasello (2003) ont

étudié le langage de 12 mères anglophones lorsqu'elles s'adressaient à leur enfant de 2 ans et ont trouvé que certaines constructions ou cadres lexicaux, comme *Are you +X*, *I'll +X*, *It's +X*, *Can you +X*, *Here's +X*, *Let's +X*, *Look at +X*, *What did +X* étaient très fréquents dans le langage des mères et corrélaient avec l'emploi des enfants de ces constructions (Tomasello, 2003 : 111). Si l'existence de tels cadres fréquents semble pouvoir aider les enfants à catégoriser les mots et à entrer dans la syntaxe dans des langues à l'ordre des mots relativement fixe comme l'anglais ou le français (Chemla, Mintz, Bernal, & Christophe, 2009), en allemand, où l'ordre des mots est plus variable, l'input est aussi organisé autour de cadres fréquents (Stoll, Abbot-Smith, & Lieven, 2009), mais ceux-ci sont davantage lexicalement spécifiés et invariables (Stumper et al., 2011). Crucialement, Stumper et al. suggèrent alors que les enfants pourraient se baser non seulement sur l'analyse distributionnelle de cadres fréquents et variables, mais qu'ils reprennent aussi, parallèlement, les cadres invariables « that help in achieving communicative functions » (Stumper et al., 2011 : 1202).

Si certains travaux s'inscrivant dans la théorie du *usage-based* mettent donc l'accent de la recherche empirique surtout sur l'environnement linguistique et l'apprentissage distributionnel et statistique, d'autres recherches dans ce cadre s'intéressent davantage aux dimensions discursives et pragmatiques auxquels l'enfant se montre (ou non) sensible en fonction de son développement, lorsqu'il s'agit d'étudier l'acquisition des expressions référentielles. Nous y reviendrons alors dans la section 3.

2.2.2 Emergence du paradigme pronominal

Concernant la fréquence de la non-verbalisation d'arguments du verbe¹⁴⁰ en français et en allemand, des résultats quelque peu divergents sont rapportés dans la littérature. Notamment dans l'approche générativiste, des études contrastives ont été menées dans le but d'étudier l'influence linguistique d'une langue sur l'autre chez des enfants bilingues. Ces études proposent également des données comparatives de locuteurs monolingues. Ainsi, Weissenborn (1990 : 213) observe que le nombre de sujets non-verbalisés dans le langage adressé aux enfants francophones et germanophones compte pour moins de 5% dans les deux langues.

Schmitz, Patuto, & Müller (2012) montrent que les sujets non-verbalisés dans le langage adressé à l'enfant compte pour 67% en italien, 9% en français, et seulement 4% en allemand.¹⁴¹

Contrairement aux observations de Weissenborn (1990) évoquées ci-dessus, qui n'indique pas clairement le corpus dont proviennent ces données comparatives, la non-verbalisation du sujet dans

¹⁴⁰ Dans bon nombre de travaux, il est question *d'omission*. Comme exposé en section 2.1.2, nous tenterons d'éviter ce terme.

¹⁴¹ Ces données concernent seulement un locuteur par langue, en interaction avec des enfants entre 3 et 4 ans (Pillunat, Schmitz, & Müller, 2006 : 11).

l'input français semble donc plus fréquente dans les données rapportées par Schmitz et al. (2012), mais ne concerne qu'un seul locuteur par langue. Il semble alors difficile de comparer ces données.

Pour les enfants, Weissenborn (1990) rapporte un taux de sujets non-verbalisés dans des énoncés V2 pour un seul enfant qui passe de plus de 80% autour de 2 ans à 17% en l'espace de 10 mois, dans une dégression régulière. Un développement similaire est observé par Schmitz (2007) pour l'enfant germanophone Chantal entre 2 et 3 ans.

Pour la comparaison avec les enfants francophones, Weissenborn (1990 : 213) note que « French children initially use null subjects less frequently (40-50%) and abandon them more quickly (5-10% around 30 months) than their German counterparts ». ¹⁴² Pour l'auteur, cela constitue une preuve pour une certaine conscience grammaticale : « I take this difference in frequency as evidence that the German children 'know' that thematic subject gaps are grammatical in preverbal position whereas French children 'know' that they are ungrammatical in this position in their target language » (1990 : 213).

Müller, Kupisch, Schmitz, & Cantone (2011) rapportent des résultats d'études pour des enfants âgés entre 2 et 3 ans, partagés en groupes MLU à la frontière de MLU3 (repris des résultats de Jakubowicz, Kang, Riemer, & Rigaut, 1996; Jakubowicz, Müller, Riemer, & Rigaut, 1997 pour le français et l'allemand; Tiedemann, 1999 pour l'italien). Il faut noter qu'il s'agit ici de données obtenues par des tests d'élicitation. Pour les enfants germanophones et francophones, le taux initial d'omissions du sujet observé est autour de 40%, pour descendre en dessous de 10% à un MLU au-delà de 3.

Contrairement aux études discutées ci-dessus, Salazar Orvig et al. (2010b) s'intéressent à la réalisation des référents pour la seule troisième personne chez des enfants francophones âgés de 1;06 à 2;06. Les auteurs présentent des résultats de réalisation de la fonction sujet pour deux enfants dans un suivi longitudinal et 15 enfants dans un recueil transversal. Ils observent un déclin des formes zéro (« *unmarked reference* » dans leur terminologie) avec le MLU des enfants. Pour les données longitudinales, le développement ressemble aux observations de Weissenborn (1990) pour l'enfant germanophone, avec 82% au stade MLU1 (pour le seul enfant Daniel), 30-40% au stade MLU2 et 11-15% au stade MLU3. Dans les données transversales, le taux va de seulement 39% au stade MLU1 à 10% au stade MLU3. Da Silva et al. (soumis) enfin observent un léger déclin de formes zéro du MLU1 (16%) au MLU3 (12%), pour des références aux entités et aux interlocuteurs, toutes fonctions syntaxiques confondues, et une moyenne de 17% de formes nulles en fonction sujet. Ils observent que les formes nulles sont plus fréquentes lorsque l'enfant réfère à soi-même en fonction sujet que lors de la référence aux entités.

¹⁴² Malheureusement, l'auteur ne fait aucune mention des fillers, et nous ne savons alors pas si les enfants dans cette étude n'en produisent pas, s'ils sont comptés avec les pronoms ou avec les formes Zero.

En raison des grandes différences quantitatives entre les différentes études, une généralisation semble très difficile. Les différences observées pourraient, d'une part, être liées à des différences individuelles entre les enfants. Il apparaît surtout que les différentes études présentent des différences méthodologiques. Notamment, Weissenborn (1990), Schmitz (2007) et Schmitz et al. (2012) s'intéressent à la réalisation de toute expression linguistique en fonction sujet, i.e. pour toutes les personnes grammaticales, incluant donc la référence aux interlocuteurs et pour des expressions référentielles comme non-référentielles, contrairement à l'étude de Salazar Orvig et al. (2010b) qui considère uniquement la référence à la troisième personne. Les données citées de da Silva et al. (soumis) excluent également les usages non-référentiels, mais considèrent et distinguent la référence aux entités et aux personnes interlocutives.

Parallèlement à l'omission du sujet, des tests d'élicitation cités ci-dessus ont été utilisés également pour examiner les omissions de l'objet chez des enfants germanophones, francophones et italophones entre 2 et 3 ans, dans deux groupes MLU (Groupe 1 : MLU<3, Groupe 2 : MLU>3) (Jakubowicz et al., 1996, 1997; Tiedemann, 1999; voir aussi Müller et al., 2011 : 152). Tous types d'objet (direct, indirect, locatif) ont été considérés ici.

Pour les enfants germanophones, l'omission de l'objet observée est plus fréquente que celle du sujet avec 46% dans le groupe 1, au MLU plus bas, et persiste à un niveau relativement haut (34,3%) au groupe 2, à un niveau de MLU de plus que 3. Les enfants francophones montrent un taux d'omissions de l'objet beaucoup plus bas (11,8%) en groupe 1, et un déclin vers 4% au groupe 2.

Dans le langage adressé à l'enfant (il s'agit des mêmes adultes que pour l'étude des omissions du sujet de Schmitz et al. (2012) citée ci-dessus), Schmitz (2006 : 151) observe un taux d'omission des objets de 9% pour le français, et de 6% pour l'allemand et l'italien. Comme évoqué ci-dessus, il s'agit des données d'un seul locuteur par langue, et la nature exacte de chaque interaction peut avoir influencée les productions.

Comme pour les omissions du sujet, il semble donc difficile de procéder à une généralisation à partir de ces données pour les enfants et les adultes. Nous nous sommes intéressée pour le moment uniquement à la non-verbalisation du sujet et de l'objet. Or, dans les études précitées, la baisse des formes zéro va de paire avec une augmentation de la réalisation de pronoms. Plus généralement, dans l'acquisition des catégories grammaticales fonctionnelles, de nombreuses études ont mis en évidence une période de transition, avec l'emploi des proto-formes ou *fillers*, préfigurant ces morphèmes grammaticaux. La recherche s'est particulièrement intéressée au fillers prénominaux et a étudié leur fonction dans l'acquisition du déterminant, mais il existe également des travaux qui se sont intéressés aux fillers en position préverbale et leur lien avec l'émergence des pronoms. Concernant le français et l'allemand, Kilani-Schoch et al. (1997) par exemple observent que l'enfant francophone produit beaucoup de fillers en position prénominale et préverbale (avec 80% des noms et verbes respectivement). Pour ce qui est des deux enfants germanophones étudiés, Lisa produit

relativement moins de Fillers. Bernd au contraire en produit beaucoup, mais présente un retard de développement du langage. Faisant abstraction de Bernd, qui produit des Fillers pour des catégories grammaticales variées, les auteurs concluent qu'en allemand, italien et grec, les Fillers semblent majoritairement préfigurer des déterminants et auxiliaires, alors qu'ils semblent clairement préfigurer également les pronoms clitiques en français.

Les premières formes pronominales sont aussi parmi les premiers mots produits par les enfants : c'est le cas des démonstratifs. Le démonstratif fort ou tonique *ça* en français, et *das* en allemand font effectivement partie du premier vocabulaire de la plupart des enfants (voir p.ex. Bittner, 1997; Diessel, 2006; Salazar Orvig, 2019), de même que l'adverbe déictique locatif *da* en allemand (Bittner, 2010a; Tracy, 1991). Ces premières formes déictiques, employés pour référer à des entités dans l'environnement physique, sont basés sur l'emploi précédent des gestes déictiques (Diessel, 2006), et souvent les deux sont produits ensemble. Tracy (1991) propose une description détaillée avec de nombreux exemples sur le développement syntaxique dans quatre suivis longitudinaux, des premières combinaisons aux énoncés plus complexes. L'auteure (1991 : 244) soulève que la forme *da* semble être employée non seulement comme l'adverbe de la grammaire adulte, mais également, dans une phase de transition, comme tenant lieu des premiers déterminants définis et pronoms démonstratifs du type D-Pro (qui prennent tous les deux la forme *das* au neutre, et dont on note la proximité formelle avec *da*, rendant la distinction difficile dans les premières productions enfantines pour le linguiste, et probablement aussi pour l'enfant dans la perception de l'input langagier).

Dans sa synthèse des travaux sur l'acquisition de l'allemand, Mills (1985) note que les pronoms personnels de première et deuxième personne *ich* (*je*) et *du* (*tu*) apparaissent vers le milieu de la troisième année de vie de l'enfant. Tracy (1991) relève des occurrences de *ich* déjà à l'âge de deux ans, alors que *du* semble apparaître plus tard. Ceci semble correspondre à un ordre d'acquisition général dans différentes langues (voir p.ex. Caët, 2013; E. V. Clark, 1978; Mills, 1985). Nous n'aurons pas la place ici d'examiner plus en détail la question de la référence à soi et à l'interlocuteur, dont le développement peut être marqué par la coexistence et la transition entre formes zéro, Fillers, le prénom de l'enfant, ou d'autres pronoms (des pronoms de troisième personne, des pronoms non sujet en fonction sujet), des pronoms toniques *moi* et *toi* seuls ou avec pronom résomptif en français,¹⁴³ et les formes cible des pronoms personnels. Comme nous l'avons déjà dit, nous allons nous intéresser surtout à la référence à la troisième personne. Toutefois, l'étude du pronom de la première personne permet de mettre en lumière les différences entre le français et l'allemand en ce qui concerne la position pré- ou postverbale. Alors que les pronoms clitiques du français sont toujours préverbaux, Tracy (1991) montre que dans les premières occurrences de *ich* (*je*), le pronom

¹⁴³ A la différence des pronoms clitiques, ces formes sont attestés avant, mais aussi après le verbe, par exemple dans *moi veux [a] balle* ou *veux [a] balle moi* ; nous y reviendrons en section 1.3 ou nous montrerons que ces instances peuvent être décrits comme proto-dislocations

apparaît souvent en tant que clitique postverbal, combiné ou non avec le pronom en position préverbale :

Exemple V-1 – Extrait d'une conversation sur le fait que l'adulte est trop grand pour s'asseoir dans une poussette (Tracy, 1991 : 205)

Enfant:	JUlia größer\	JUlia plus grande
Adulte:	Julia größer ? Nein, ich bin größer.	Julia plus grande? Non, je suis plus grande.
Enfant:	ICH [bɪŋç] größ\	JE suis-je plus gran(de)
	JUlia größer\	JUlia plus grande
Adulte:	Ich bin größer.	Je suis plus grande
Enfant:	bin [BɪNɪç] . AUCH grösser	suis SUIS-je AUSSI plus grande

Tracy met ces occurrences de verbe + enclitique (qui est également attesté pour des pronoms de troisième personne, comme nous verrons plus loin) en lien avec l'input, où, comme nous l'avons déjà dit, la position préverbale est fréquemment occupée par des adverbes, et le sujet est alors produit après le verbe.

Passons alors à l'émergence des formes pronominales de la troisième personne. Nous rappelons qu'en français, les pronoms de troisième personne font partie des deux paradigmes des pronoms personnels clitics préverbaux sujet (*il, elle, ils, elles*) et objet (*le, la, lui, les, leur*) d'une part, et des pronoms personnels toniques d'autre part (*lui, elle, eux, elles*) dont la distribution syntaxique est comparable aux syntagmes nominaux lexicaux attribut ou complément. Ils peuvent également dédoubler le pronom sujet dans une dislocation (*lui il*). En allemand, les deux séries, dont nous citons ici seulement les formes au nominatif, sont les pronoms personnels de troisième personne (*er, sie, es*) et les D-Pro (*der, die, das*).

Pour le français, Parisse & Le Normand (2000) ont réalisé une analyse morpho-syntaxique d'un corpus transversal de 27 enfants âgés de deux ans, engagés dans une activité de jeu symbolique standardisée avec un adulte proche. Les auteurs ont trouvé que les pronoms étaient déjà produits avec une fréquence non négligeable : 8% des termes produits étaient des pronoms personnels (sans distinguer entre pronoms clitics et toniques), comparé à 18% dans un corpus de langage adressé à l'enfant. Jakubowicz & Rigaut (1997) ont examiné plus spécifiquement l'acquisition des clitics sujets, et ont montré que dans des situations d'interaction spontanée, pour les enfants les moins avancés (MLU 3) presque 50% des formes en fonction sujet d'un verbe conjugué étaient des pronoms clitics. Pour les enfants plus avancés (MLU 4), les clitics correspondaient à 70% des formes sujet. Pour les deux groupes, les pronoms clitics de troisième personne étaient les plus fréquents. Conformément à l'hypothèse de la structure argumentale préférentielle (cf. le CHAPITRE III-3.1), les syntagmes lexicaux (non disloqués) sont relativement rares en fonction sujet (environ 6% dans les deux groupes). L'alternative aux pronoms clitics, notamment pour les enfants les plus jeunes, étaient alors plutôt les formes zéro et les dislocations (avec ou sans pronom résomptif). Dans des énoncés à verbe non-conjugué, le sujet était majoritairement exprimé par des formes zéro. D'autres travaux ensuite ont constaté que les clitics sujet sont généralement produits avant les clitics objet, plus tardifs à émerger.

Dans l'émergence des pronoms de troisième personne en allemand, ce sont, sans surprise, les formes du D-Pro qui apparaissent en premier. Comme le *ça* en français, le D-Pro neutre *das* est parmi les premières formes grammaticales qui apparaissent aux côtés des noms. Ces pronoms émergent autour du deuxième anniversaire de l'enfant et se diversifient rapidement. La forme neutre *das* reste la forme la plus fréquente, mais est accompagnée par les formes *der* et *die*, qui apparaissent avec le passage aux énoncés à deux et plusieurs termes et semblent liés à la production de verbes conjugués (Bittner, 2000). Ces formes correspondent aux formes du nominatif et de l'accusatif, les formes du datif et du génitif n'apparaissant que plus tard (Mills, 1986). Les formes du pronom personnel (*er*, *sie*, *es*) « émergent trois à six mois plus tard et restent longtemps plutôt rares » (Bittner, 2010a : 81 ; notre traduction), correspondant à seulement 15% de ces deux types de pronoms au cours de la troisième année de vie. Tracy (1991) toutefois relève déjà à l'âge de 1;10 des formes dont elle qualifie d'incertain le statut segmental :

Exemple V-2 – Collection d'exemples de possible Filler postverbal (Tracy, 1991 : 302)

Da SITZta	là est.assis-[ta] ¹⁴⁴
DA sítstə	là est.assis-[tə]
JETZT sítzta	maintenant est.assis-[ta]
SCHLÄFfta	dort-[ta]
LIEGdə	est.couché-[də]

C'est la fin du verbe qui est d'intérêt ici, la dernière syllabe ressemblant à ce qui pourrait être un pronom personnel ou démonstratif en position d'enclise (comme nous l'avons évoqué pour *ich* (*je*) ci-dessus). En effet, le verbe se terminant sur *-t* à la troisième et *-st* à la deuxième personne, et le pronom enclitique tendant à la réduction phonétique, une distinction entre *er* et *der* par exemple n'est perceptivement pas facile, même chez un locuteur adulte. Il pourrait également s'agir, comme le note Tracy, de formes verbales non analysées ou de l'élément déictique *da*. Toutefois, l'auteure note que ces occurrences apparaissent après des reprises immédiates de productions adultes d'un pronom personnel et d'un adverbe de deixis locale :

Exemple V-3 – Construction en reprise immédiate (Tracy, 1991 : 302)

Adulte :	Jetzt sitzt sie da	Maintenant est.assise elle là 'Maintenant elle est assise là'
Enfant :	[səTSíttsə] da	[səTSíttsə] là
Adulte :	Jetzt sitzt se da	Maintenant est.assise elle là

Le statut incertain de ces morphèmes est confirmé par le fait que la même enfant produit également ces formes pour parler d'elle-même. Toutefois, Tracy (1991 : 303) suggère que fonctionnellement, ces « satellites pré- et postverbaux » puissent encoder des arguments du verbe et non seulement le locatif *da*, bien qu'une décision ne soit pas toujours possible à ces stades.

Les pronoms de la troisième personne émergent donc au cours de la deuxième année de vie de l'enfant, et semblent, en ce qui concerne leur fréquence, s'approcher de la cible adulte au cours de la

¹⁴⁴ Nous avons, pour la glose en français, opté pour une séparation syllabique du verbe et de l'élément qui suit, mais, comme nous l'avons soulevé, le statut segmental n'est pas clair. L'élément enclitique pourrait être la seule voyelle, et il est possible également que le tout soit produit en tant que forme verbale non analysée.

troisième année. La question de la maîtrise du pronom de troisième personne, ainsi que d'autres expressions référentielles, comme fonction de leur usage approprié en contexte, sera abordée dans les sections suivantes.

3. Usages des expressions référentielles chez le jeune enfant : Sensibilité des enfants aux facteurs discursivo-pragmatiques

Un autre versant de recherche s'est intéressé aux contextes pragmatiques et discursifs dans lesquels les jeunes enfants font l'expérience des usages des expressions référentielles, ainsi qu'aux contextes dans lesquels les enfants les emploient à leur tour. Ces travaux ont alors mis en avant la possible influence de facteurs pragmatiques sur l'omission ou la réalisation d'arguments, liés à des facteurs différents, comme l'informativité de la production verbale, les relations anaphoriques ou encore l'accessibilité du référent.

3.1 Différents facteurs d'accessibilité

Une première vague de travaux porte sur le critère de l'informativité dans les premières productions enfantines au stade où les enfants produisent un seul terme et/ou combinent deux termes. Dès lors, ces travaux se sont centrés sur le contraste entre formes verbalisées et formes nulles ou référents non-verbalisés. Il a été par exemple proposé que, lorsque l'enfant produit des énoncés à un seul terme, celui-ci aura tendance à exprimer l'élément le plus informatif, ce qui est nouveau ou changé dans une situation ou le seul commentaire, en laissant le topic implicite (Baker & Greenfield, 1988; E. Bates, 1976; Greenfield & Smith, 1976; Hornby, 1971, 1972). Dans cette vue, ce qui est constant, présumé ou prévisible dans la situation de communication, notamment l'enfant lui-même et les objets avec lesquels il interagit, n'est pas verbalisé. Cette vue propose alors une motivation pragmatique pour la non-verbalisation d'un référent. De même, l'étude de Foster (1986) sur des interactions mère-enfants dans des routines de jeu met en avant la précocité de la dimension topic-commentaire et son origine dans la communication préverbale, où manipulations d'objets et gestes déictiques permettent à l'enfant d'initier et de maintenir des topics dans des routines familières étayées par l'adulte, avant qu'il ne deviennent capables d'une gestion plus autonome des topics avec le début de la communication verbale.

Sur la base des premiers travaux sur le topic, l'influence de facteurs discursivo-pragmatiques plus détaillés sur le choix d'une expression référentielle plus généralement a été examinée pour différentes langues (voir Allen et al., 2015 pour une revue récente et extensive de travaux dans ce domaine). La (non-)informativité ou l'accessibilité (ce dernier terme est devenu courant dans les travaux plus récents) du référent a été considérée sous différents facteurs. Certaines études se sont concentrées sur un seul facteur, d'autres en ont examinés plusieurs de manière indépendante,

d'autres encore ont combiné différents facteurs en un faisceau de facteurs d'accessibilité. Allen et al. (2015 : 127-128) résumant ces différents facteurs dans la liste suivante :

- ❖ Référent animé/inanimé
- ❖ Présence d'un référent possiblement compétiteur dans le contexte physique
- ❖ Présence d'un référent possiblement compétiteur dans le discours précédent
- ❖ Contraste explicite
- ❖ Attention conjointe
- ❖ Disponibilité perceptuelle du référent dans le contexte physique
- ❖ Personne (personnes interlocutives versus troisième personne)
- ❖ Mention précédente (ou *given/new* dans le discours)
- ❖ Élicitation par une question
- ❖ Savoir partagé

En fonction de la langue considérée, la présence ou absence d'une des valeurs possibles des facteurs dans la liste précédente peut favoriser l'emploi d'une forme lexicale ou pronominale, la verbalisation ou non-verbalisation d'un référent, ou son expression à travers les marques de la personne sur le verbe par exemple. Nous avons déjà discuté dans le CHAPITRE III le fait qu'en allemand, les contextes qui permettent la non-réalisation d'un argument sujet sont en principe plus larges qu'en français (voir aussi Pillunat, Schmitz, & Müller, 2006 : 12). En français, l'omission du sujet est surtout constatée dans le cas de la coordination syntaxique de proposition (*il court et tombe*) et avec des verbes impersonnels (notamment *falloir*). Toutefois, l'examen de données spontanées a permis de montrer que le premier cas de figure n'est pas très fréquent dans la langue parlée (Lambrecht, 1981).¹⁴⁵ En allemand l'omission dans un contexte de coordination est grammaticale et pour le sujet et pour l'objet. En plus de cela, le sujet ou l'objet peut ne pas être verbalisé quand il est topic de l'énoncé et hautement accessible. En français, l'omission de l'objet peut être observée à l'oral avec certains verbes comme par exemple *mettre* ou *connaître* (*mets là, je connais*) et plus généralement avec certains impératifs (*coupe !, frotte !, prends !, éteins !*), couplé à la condition d'une haute accessibilité ou topicalité du référent. Cela vaut donc également pour l'allemand.¹⁴⁶

D'autres travaux, que nous aurons l'occasion de présenter dans les sections suivantes, ont considéré un ou plusieurs de ces facteurs dans l'étude non seulement de l'opposition entre arguments du verbe verbalisés et non-verbalisés, mais l'ont élargi aussi à l'emploi d'autres expressions référentielles et le 'choix' entre des formes nominales, pronoms démonstratifs et personnels et formes nulles, dans des protocoles expérimentaux ou dans l'étude de conversations spontanées.

¹⁴⁵ Mais voir Jisa (2000) pour l'emploi de l'ellipse du sujet dans une situation de narration orale. Elle montre une augmentation de l'emploi de ces structures avec l'âge chez des enfants de 5, 7 et 10 ans, corrélée avec d'autres marques du genre narratif comme l'emploi du passé simple.

¹⁴⁶ Müller, Kupisch, Schmitz, & Cantone (2011 : 145-147) présentent encore un éventail d'autres contextes dans lesquels l'omission de l'objet serait admissible en français (pour une discussion systématique, voir Lambrecht & Lemoine (2005)), dont certains liés à une approche générativiste-transformationnaliste. Ainsi, elles semblent considérer que l'objet est réalisé seulement s'il se trouve dans sa position canonique, et suggèrent que dans le cas des relatives, et de même pour les clitiques objet, que la position canonique postverbale de l'objet n'est pas occupée. Nous ne nous inscrivons pas dans une telle perspective. En même temps, les auteurs mentionnent le fait que ces contextes sont rares dans les données observées. Nous ne discutons donc pas plus en avant de ces cas.

3.2 L'opposition 'anaphorique/déictique' et la mise en place des relations discursives

Une autre tradition s'est intéressée à la valeur discursive des expressions référentielles dans l'acquisition et notamment à la mise en place des relations anaphoriques. Les premiers travaux ont envisagé le développement discursif dans une perspective strictement textualiste de l'anaphore, appréhendée essentiellement dans des narrations monogérées.

Dans des expériences de narration à partir d'un support images sans texte avec des enfants francophones et anglophones monolingues, Karmiloff-Smith (Karmiloff-Smith, 1981 [1979], 1981, 1985) obtient des résultats suggérant que l'enfant passerait par trois phases dans la construction de ses représentations de la référence. Les enfants vers 3-4 ans feraient d'abord un usage déictique des expressions référentielles définies et pronoms de troisième personne. A 6 ans, ils choisiraient leurs expressions en fonction du statut topical des personnages, utilisant des pronoms, maintenant à valeur anaphorique, pour des personnages centraux, et cela autant pour maintenir ces référents que pour les réintroduire après avoir parlé d'un autre référent, ce qui demanderait normalement, dans le schéma adulte, une expression plus complète qu'un pronom (un SN défini, en dislocation ou non). Pour Karmiloff-Smith (Karmiloff-Smith, 1985 : 70), le passage de la première à la deuxième phase indique la mise en place d'une structure discursive que l'enfant signifierait à travers son usage des expressions référentielles, d'abord de façon rigide, en réservant toujours la position sujet au *sujet thématique* ou protagoniste. La troisième phase relevée par Karmiloff-Smith (1985 : *ibid.*), vers 9-10 ans, se distingue de la deuxième non pas dans le fond, mais dans le degré : la stratégie thématique rigide des enfants de 6 ans devient plus souple, la performance de l'enfant ressemble à celle de l'adulte.

L'auteure évoque par ailleurs un élément particulièrement intéressant pour l'étude des dislocations dans le discours : cette construction permettrait aux enfants francophones déjà lors de la phase 2 de topicaliser des protagonistes secondaires, sans pour autant leur céder la position sujet, réservée à ce stade au *sujet thématique* : « [*end of balloon story*] *Tout d'un coup y a un peu de vent, alors son ballon il le lâche et puis il retourne chez lui tout triste* » (Karmiloff-Smith, 1985 : 71).

Ici, le garçon, protagoniste de l'histoire et sujet thématique, est mentionné avec un pronom en position sujet, mais l'enfant utilise une dislocation pour topicaliser un protagoniste secondaire (le ballon), qui sera repris dans l'énoncé par un pronom en position objet.

Bamberg (1986, 1987) fait état d'une étude avec des enfants (et adultes) germanophones, qui analyse également des monologues narratifs à partir d'un album. Une différence importante avec la procédure employée par Karmiloff-Smith est que les enfants dans le protocole de Bamberg racontent l'histoire à un adulte après une période de familiarisation. Cette condition se rapproche alors sans doute plus aux expériences habituelles des enfants.

Les résultats des deux études dans les deux langues sont sensiblement comparables, mais contrairement à Karmiloff-Smith, l'interprétation que Bamberg (1986) donne à ses résultats suggère que les enfants déjà dans le groupe d'âge le plus jeune auraient une stratégie de *sujet thématique* (3;5 à 4 ans). Cette stratégie serait encore prédominante chez les enfants de 5 à 6 ans, et c'est les enfants vers 9-10 ans qui montreraient une stratégie anaphorique comparable à celle de l'adulte. La différence entre les études de Karmiloff-Smith et celle de Bamberg réside alors surtout dans l'interprétation de l'usage des premières proformes. D'une part, comme nous l'avons dit, les enfants connaissent déjà l'histoire lorsqu'ils la racontent. De plus, pour Bamberg, il ne serait pas impossible qu'une forme soit déictique et anaphorique à la fois (cf. Ehlich (1982, 2007) pour la notion d'*anadeixis*).

Bamberg indique vouloir étudier les compétences linguistiques en isolation des facteurs contextuels, mais il faut se poser la question si une telle démarche est possible (voir déjà Karmiloff-Smith (1981 : 126) sur le « *experimental dilemma* » concernant le contexte). Pour exemple d'un tel biais dans ce genre d'études de récit monologal, Orsolini et DiGiacinto (1996) mentionnent la haute fréquence de définis que trouve Bamberg (1986) en introduction d'un référent (même chez les adultes : 50%), alors que c'est une forme supposant que le référent soit déjà connu ou du moins facilement inférable. Le support image, que l'enfant regarde ensemble avec l'adulte lorsqu'il raconte dans l'expérience de Bamberg, fournit explicitement une connaissance partagée immédiate à l'enfant et l'adulte, l'enfant n'a qu'à 'pointer' avec les mots. Afin de contrôler ce facteur, d'autres études introduisent un interlocuteur dit naïf (voir par exemple Kail & Hickmann (1992) qui comparent le scénario de Bamberg (1987) avec un deuxième, dans lequel l'adulte a les yeux bandés et l'hypothèse de la connaissance partagée devrait être écartée par l'enfant). Le scénario de Bamberg devait servir à examiner l'existence d'un effet d'étayage ou de familiarisation : après un premier tour où l'enfant raconte l'histoire inconnue, l'histoire lui sera racontée par un adulte familier à la maison, après quoi l'enfant repasse l'expérience quelques jours plus tard. C'est cette dernière phase, après familiarisation, qui est visée par l'étude. Les résultats de Orsolini & DiGiacinto (1996) pour des enfants italophones suggèrent une influence du genre textuel plus importante, pour les enfants de 4 ans, que la prise en compte du savoir de l'interlocuteur : l'emploi d'un nom indéfini pour introduire un nouveau référent est employée par les enfants lorsqu'ils essaient de reproduire une histoire racontée par l'adulte, mais non pas lorsqu'ils inventent eux même une histoire. Ce seraient donc surtout les connaissances d'un certain genre de texte qui déterminent les performances successives de l'enfant, plutôt qu'une compétence discursive en voie d'acquisition.

Dans une perspective dialogique, les travaux de Salazar Orvig et collaborateurs (notamment Salazar Orvig et al., 2006; voir aussi de Weck & Salazar Orvig, 2014; Marcos, Salazar Orvig, da Silva, & Heurdière, soumis; Salazar Orvig et al., 2010b, 2010a) questionnent l'idée d'une valeur déictique généralisée des pronoms de troisième personne dans les premiers emplois du jeune enfant. Pour les

auteurs, l'enfant fait la première expérience linguistique des liens anaphoriques dans le dialogue avec l'adulte. Le comportement de l'enfant dans des récits monologiques ou reproductions d'histoires relève de stratégies sensiblement différentes, comparé à l'interaction en situation dialogique naturelle avec un adulte. Les résultats de ces études suggèrent une valeur anaphorique des pronoms de troisième personne dès le départ (jeunes enfants en-dessous de 3 ans). A la différence des premiers travaux sur des narrations élicités, qui considèrent la référence comme une notion textualiste, où l'anaphore est une notion purement discursive, ces travaux s'inscrivent dans une conception cognitiviste de la référence (voir aussi les CHAPITRE I et CHAPITRE II), et permettent de prendre en compte que des liens anaphoriques peuvent prendre leur source non seulement dans le discours précédent comme *common ground*, mais aussi dans la situation physique, lorsqu'un référent est sous le focus d'une attention partagée (Salazar Orvig, 2019). Pour l'allemand, Bittner (2007, 2010b) montre que des enfants dès l'âge de deux ans emploient les D-Pro préférentiellement pour marquer des relations anaphoriques (au sens strictement textuel, pour un référent précédemment mentionné, mais aussi pour des référents sous attention conjointe préalable), alors que des formes nominales avec déterminant défini sont employées de préférence pour des relations déictiques. Le D-Pro signale ainsi une continuité référentielle, dans le discours ou par rapport au centre d'attention actuellement partagée, alors que les formes nominales définies signalent que le référent en question « is an entity which has not been most (or enough) prominent so far, at least in the attention of the hearer » (Bittner, 2007 : 234).

L'enfant commencerait ainsi à s'approprier la structure discursive sur le modèle de l'adulte, à travers son emploi des expressions référentielles pronoms de troisième personne, marquant la continuité topicale (Salazar Orvig et al., 2006 : 12, 22). Cette structure discursive peut être considérée elle-même comme enracinée dans des formats d'attention conjointe (Bruner, 1975), comme nous le développerons dans la section suivante.

3.3 Attention conjointe, l'organisation topic-comment et les prémices de la structure discursive

Comme nous l'avons exposé en section 1.2.2, dans le paradigme des théories interactionnistes, il est considéré que le langage se développe sur la base de la communication pré-linguistique. Bruner (1975) considère ainsi que l'interprétation des intentions communicatives de l'enfant par les mères, et notamment leur verbalisation, fournit un premier modèle discursif à l'enfant. Ce sont des situations routinisées ou formats qui constituent un cadre propice à cette activité d'interprétation : comme le note Bruner, « they serve not only to concretize but to socialize and give pattern to the child's communicative intentions as well as providing the adult with a basis for interpreting them » (1975 : 264). L'attention conjointe sur un objet, dans le cadre d'un tel format routinisé, peut alors être considéré comme source d'une première organisation discursive : l'établissement d'une attention conjointe préfigure des relations déictiques, que l'enfant apprendra avec le temps à exprimer par des

gestes, puis par des formes linguistiques appropriés. Le maintien, au contraire, de l'attention conjointe ainsi établie, préfigure quant à lui les relations anaphoriques (Salazar Orvig et al., soumis a) : l'enfant peut ajouter des commentaires nouveaux à propos de ce référent partagé sans même avoir besoin de le verbaliser.

Un certain nombre d'études s'est intéressé à ces relations non pas en termes d'acquisition des expressions référentielles, mais comme précurseurs de l'organisation topic-comment, elle-même considérée comme organisation discursive primitive, dont la grammaticalisation mènera à la structure syntaxique et à l'organisation sujet-prédicat. Cela a déjà été observé par Greenfield & Smith (1976) et Bates (1976) : Au stade où les enfants produisent un seul terme par énoncé, ils mettent en mot de préférence l'élément le plus informatif : si le référent est déjà le focus de l'attention conjointe, ils peuvent en dire quelque chose, sans verbaliser le référent lui-même, le topic. Lorsque l'attention conjointe n'est pas assurée, les enfants introduisent d'abord le référent, avant d'ajouter une information à son propos dans un énoncé suivant. Avant de maîtriser réellement l'emploi adéquat des formes linguistiques pour référer à une entité en fonction des besoins informationnels de l'interlocuteur, les enfants semblent donc montrer une sensibilité précoce pour le centre d'intérêt actuel et à une organisation basique du discours en termes de topic et commentaire. Ces premiers travaux ont également souligné l'importance de l'interaction avec l'adulte dans la mise en place des conventions et formes dans l'expression linguistique de cette organisation discursive et dialogique. Avant d'être capable d'organiser seuls une relation topic-commentaire dans une construction syntaxique dans un seul énoncé, les enfants sont aidés dans cette tâche par le discours de l'adulte. Différents travaux ont ainsi mis en lumière les constructions verticales des premiers dialogues, où les relations topic-commentaire sont exprimées en co-construction. Comme le notent Salazar Orvig et al. (soumis a) dans l'introduction à leur récent recueil d'études sur l'acquisition des expressions référentielles dans une approche dialogique, l'enfant fait l'expérience de la structuration discursive dans ces premiers dialogues co-construits et/ou étayés par l'adulte.

3.4 Dimension dialogique et interactionnelle

L'influence du discours précédent et par là, le rôle du dialogue dans l'acquisition des expressions référentielles a également été considéré dans des études à protocole expérimental. Plusieurs études ont ainsi examiné la sensibilité des enfants au savoir extra-linguistique de l'interlocuteur d'une part (à travers la manipulation de la perception visuelle : l'interlocuteur peut voir/ne peut pas voir un objet auquel l'enfant doit référer ; l'interlocuteur a été témoin ou non d'un événement dont l'enfant doit parler), et au contexte discursif d'autre part. L'étude d'O'Neill (1996) par exemple a permis de montrer que des enfants de 2 ans produisent des références plus explicites lorsque l'adulte n'a pas partagé visuellement un événement avec eux. Cette sensibilité des enfants au savoir partagé à travers d'indices visuels est toutefois relativisée par d'autres travaux, qui ont montré ensuite que les

jeunes enfants semblent plus sensibles encore à des indices discursifs. En effet, avant trois ans, les enfants montrent une sensibilité aux mentions précédentes dans le discours de l'adulte : ils choisissent davantage de formes fortes pour des référents non encore mentionnés, ainsi que dans des contextes contrastifs, et produisent de formes Zero ou des pronoms si le référent est mentionné dans le discours précédent (Campbell, Brooks, & Tomasello, 2000; Matthews et al., 2006; Salomo, Graf, Lieven, & Tomasello, 2011; Salomo, Lieven, & Tomasello, 2013; Wittek & Tomasello, 2005). Dans ces études, le discours précédent est de fait constitué de questions adressées aux enfants, dont le degré de spécificité varie. Des formats de question – réponse constituent par ailleurs une partie importante des premiers échanges entre adulte et enfant, et ils apparaissent ainsi comme des formats privilégiés dans lesquels les enfants apprennent à tenir un rôle conversationnel (Jochens, 1979; Ninio & Snow, 1996). En même temps, ces formats leur offrent un modèle privilégié de l'enchaînement discursif (Salazar Orvig et al., 2010a, 2010b). Des études de conversations naturelles avec les jeunes enfants ont montré qu'au niveau pragmatique, le langage adressé à l'enfant est marqué par un fort taux d'énoncés directifs (ordres, demandes d'information, de clarification ou de confirmation). Sur le plan conversationnel, il faut relever l'importance du feedback fourni à l'enfant par la réaction de l'adulte à ses productions verbales, sous forme d'approbation ou de désapprobation de son discours, de répétitions, reformulations et d'enrichissements fournis par la mère. Pour Veneziano (2014a), l'expérience linguistique que fait l'enfant dans la conversation avec l'adulte fournit un cadre particulièrement riche et facilitateur sur plusieurs niveaux, et notamment les réactions de l'adulte (interprétation, reformulation et expansion de ce que dit l'enfant), ainsi que les projections qu'ouvre chaque tour de parole sur ce qui pourrait suivre : « each turn opens up new possibilities to the speakers, depending on what was said earlier and on the expectations of what the partner may do next » (2014a : 95).

Cet étayage linguistique peut donc intervenir en amont, des questions ou incitations donnant la parole à l'enfant et lui fournissant un cadre thématique dans lequel il peut s'inscrire, et en aval, avec des répétitions, reformulations ou expansions.¹⁴⁷ L'adulte interprète ainsi ce que l'enfant a pu vouloir dire, tout en lui proposant une version conventionnalisée (au niveau phonologique, sémantico-lexical et syntaxique) de son énoncé lorsqu'il reprend un énoncé de l'enfant, mais peut aussi reprendre son propre énoncé, renforcer ainsi par la répétition ou donner à voir différentes façons de dire par la reformulation. D'autres formes de cet étayage en aval sont l'extension (Cazden, 1972), i.e. un énoncé de l'adulte en continuité thématique (K. E. Nelson, 1980) avec la production de l'enfant, et le procédé de focalisation, « consistant à isoler certains éléments lexicaux du reste de l'énoncé par une pause ou à produire seulement un mot dans l'énoncé » (Veneziano, 2000 : 242). Des

¹⁴⁷ Veneziano (2000 : 241) note que le terme expansion est employé par Cazden (1972) dans le sens général de hétéro-reformulation correctrice, alors que Farrar (1990 : 612-613) distingue entre expansion (complétion d'un élément isolé, mais bien formé en un énoncé complet ; p.ex. l'échange suivant : Enfant : *la balle*, Mère : *oui, la balle roule*) et reformulation (correction implicite d'un élément mal formé, dans son étude notamment le manque d'un morphème grammatical comme le déterminant ; p.ex. *balle* ou *balle roule* repris par *oui, la balle roule*), les deux pouvant se combiner.

séquences de reprise réciproque, « dans lesquelles l'enfant [...] ou la mère [...] reprennent à leur tour la reprise imitative de leur partenaire » (Veneziano, 2000 : 241) sont alors le résultat d'une corrélation d'activités d'imitation de l'enfant et de la mère. L'auteure souligne qu'il existe « des fonctionnements qui ne sont décrits ni par ce que fait la mère, ni par ce que fait l'enfant, seuls, mais seulement par ce que font tous deux à l'intérieur d'un échange conversationnel » (Veneziano, 2000 : 251). En effet, les reprises réciproques d'un même terme, « objet langagier d'attention commune, à un moment où le signifié est très probablement aussi objet d'attention commune » (2000 : 241), illustrées par les Exemple V-4 et Exemple V-5, semblent contribuer positivement à l'acquisition du premier lexique (2000 : 245).

Exemple V-4 – Reprise réciproque (Veneziano, 2000 : 241)

Enfant1 : /dodo/

Mère1 : elles font dodo les bouteilles

Enfant2 : /dodo/

Exemple V-5 – Reprise réciproque avec focalisation sur le terme « mouche » (Veneziano, 2000 : 241)

Mère1 : t'as vu là ? c'est une mouche (...) une mouche

Enfant1 : /ejij/

Mère2 : une mouche

D'une nature différente, les séquences de co-construction du dialogue dans ce qui a été appelé des constructions verticales (Scollon, 1979; Scollon & Scollon, 1981) ou suites d'énoncés à un mot en succession (*successive single word utterances* ou SSWUs dans la littérature anglophone, (L. Bloom, 1973)) co-construits par l'enfant et l'adulte (SEMeS-CC ; (Veneziano, 1999b)) ou par l'enfant seul, ont été décrits comme facilitateurs dans le passage des énoncés à un terme aux énoncés à deux ou plusieurs termes. Ce type de séquence est suivi, dans le développement, de séquences dans lesquelles l'enfant produira un deuxième terme, sans que celui-ci ait été proposé ou sollicité par la mère, mais en s'appuyant sur le discours précédent de la mère ou sur le sien ; les deux termes sont alors séparés par une pause et réalisés avec des contours intonatifs distincts. Ensuite, progressivement, apparaissent et se développent les premiers vrais énoncés à deux termes. En résultat de ces observations, formalisés dans le *Cognitive-Pragmatic Model* (Veneziano, 2013), l'auteure souligne alors le fait que les séquences soutenues par l'adulte facilitent l'acquisition du langage, mais ne sont pas la seule voie d'entrée dans la combinatoire de termes, et que l'enfant peut s'appuyer également sur son propre discours antérieur et, plus généralement, sur la compréhension du fait qu'un même événement peut être verbalisé par différents mots.

Marcos et al. (soumis) proposent, dans une étude quantitative et qualitative de la distribution des formes faibles et fortes produites par des jeunes enfants francophones en dialogue avec leurs mères, une illustration plausible du processus par lequel les enfants arrivent, petit à petit, à partir d'expériences et d'usages appuyés sur le discours de l'adulte, à des usages de plus en plus autonomes des expressions référentielles, et notamment de la continuité discursive à travers l'emploi des pronoms clitiques. Les auteurs montrent que l'emploi des expressions référentielles par les jeunes

enfants (entre 1;10 et 2;06) étudiés est similaire à leur distribution chez les adultes qui interagissent avec eux. Cet usage adéquat, en fonction du contexte discursif, est porté initialement par les questions de l'adulte et les imitations de l'enfant : les questions peuvent solliciter, dans la réponse de l'enfant, des formes fortes (argument focus), tout en offrant un modèle de la continuité topicale, que l'enfant peut laisser implicite ou reproduire dans sa réponse (p.ex. *il s'appelle comment ? il s'appelle X*). Crucialement, les auteurs mettent en lumière le fait que les enfants s'appuient sur la catégorie grammaticale de l'antécédent produite par l'adulte, sans pour autant en imiter la forme exacte. Ces formats locaux de contingence seront exploités et repris ensuite par les enfants à distance, et leur permettent d'arriver graduellement à des emplois autonomes, comme suggèrent les auteurs.

Nous avons déjà évoqué le rôle central, dans le dialogue, des relations question – réponse ainsi que des reprises, reformulations et imitations. La contribution de ces relations à l'acquisition du langage, et plus précisément d'un modèle discursif et de l'emploi adéquat des expressions référentielles en fonction de leur place dans le discours a été discutée. Mais le dialogue n'est pas seulement un échange d'informations à propos d'un sujet (topic), c'est avant tout une interaction sociale, dont l'enfant doit aussi apprendre les règles. Dans la tradition de l'analyse conversationnelle, l'emploi des expressions référentielles est alors aussi considéré comme une ressource pour les locuteurs pour signaler non seulement de quoi ils parlent, et de gérer le flux informationnel, mais aussi de marquer et signaler pour l'interlocuteur comment ils interprètent ses contributions, et comment ils se positionnent à leur égard (voir p.ex. B. A. Fox, 1987; Mondada, 2002; Pekarek Doehler, 1999, 2001, 2004). Mondada souligne la correspondance imparfaite entre l'emploi des expressions référentielles et les statuts attentionnels et informationnels des référents dans le discours et

« la difficulté d'établir une articulation générale entre formes et fonctions, fondée implicitement sur une conception selon laquelle la langue "coderait" des statuts des référents ou des informations. Une approche alternative se penche plutôt sur les activités par lesquelles les locuteurs rendent localement et publiquement intelligibles leur choix expressifs, en ne se limitant pas simplement à "coder" des entités référentielles ou cognitives, mais en bricolant contextuellement les marquages les plus appropriés à la situation communicative. Ainsi la valeur des marqueurs utilisés est moins à rapporter à un modèle général de la fonctionnalité des ressources linguistiques et davantage à la façon dont elles sont utilisées de façon située et dont elles acquièrent un sens rendu manifeste par leur positionnement séquentiel particulier, lié à l'organisation de l'interaction. »
(Mondada, 2002 : 29-30)

Ces relations sont aussi considérées dans des travaux qui ne s'inscrivent pas explicitement dans la méthodologie de l'analyse conversationnelle : il a été montré par exemple que déjà les très jeunes enfants (autour de deux ans) sont sensibles aux positionnements réciproques, et emploient des formes spécifiques pour marquer des ruptures dans l'interaction : Salazar Orvig et al. (2010b) ont trouvé que des enfants francophones emploient des pronoms personnels clitiques lorsqu'un énoncé constitue un mouvement de simple continuité par rapport au discours précédent, alors que des

formes fortes sont employées lorsque l'énoncé en cours signale un positionnement impliquant un contraste avec ce qui précède : contraste avec un autre référent, mais aussi, à référent constant, des contrastes de point de vue (désaccord) ou dans la façon de mettre en mot un référent/événement, ainsi que des changements de genre discursif (p.ex. explications, clarifications). Des résultats comparables sont avancées par Bittner (2007), qui a trouvé que des enfants germanophones dès deux ans emploient de préférence des formes nominales avec déterminant dans ce type de contexte, et préfèrent des pronoms pour signaler la continuité.

L'analyse conversationnelle proprement dite s'est longtemps intéressée surtout aux interactions entre adultes, mais plus récemment, des interactions avec des jeunes enfants deviennent aussi un domaine d'exploration, comme en témoignent par exemple les études réunies dans le volume édité par Gardner & Forrester (2010) ou dans la revue des travaux proposée par Forrester (2012). Les travaux d'analyse conversationnelle offrent alors un angle complémentaire dans l'étude de l'acquisition du langage en mettant le focus sur le fonctionnement de l'interaction adulte-enfant en elle-même, et les mouvements et projections qui lui sont propres. Tarplee (2010) par exemple revisite le rôle du feedback adulte, et montre dans une analyse détaillée différentes facettes des tours des adultes accomplissant la réception du tour précédent de l'enfant. Ce feedback adulte peut être affirmatif ou bien il peut signaler à l'enfant un problème linguistique avec son énoncé, et projeter ainsi différents tours possibles pour l'enfant en retour (imitation d'une reformulation offerte, clarification de son énoncé, continuation sur le focus d'attention établi).

Enfin, un certain nombre de travaux a mis en lumière l'influence des genres discursifs et des activités sur les formes linguistiques produites chez l'adulte (p.ex. Bosch et al., 2003; Bosch & Umbach, 2007; B. A. Fox, 1987; J. Gundel, Hedberg, & Zacharski, 1988). Nous avons déjà noté ci-dessus que les activités dans lesquelles sont engagés les jeunes enfants sont hautement structurées et prévisibles. C'est dans ces routines (ou formats (Bruner, 1983) ou scripts (K. Nelson, 1986, 2007)) que l'enfant et l'adulte font sens des interventions de l'autre, et que l'enfant fait l'expérience des formes linguistiques en usage. L'influence de l'activité et des genres discursifs sur l'emploi des expressions référentielles chez le jeune enfant a été examiné dans plusieurs travaux autour du projet DIAREF (de Weck, Hassan, Heurdier, Klein, & Salagnac, soumis; de Weck, Salazar Orvig, Rezzonico, Vinel, & Bernasconi, 2019; Vinel, Salazar Orvig, de Weck, Nashawati, & Rahmati, soumis). L'emploi des pronoms démonstratifs et de dislocations de démonstratif apparaît par exemple fréquemment dans des séquences impliquant la dénomination, typique des interactions autour de matériel iconique (lecture d'albums imagés par exemple) alors que les pronoms personnels de troisième personne sont employés davantage dans la description d'état ou d'actions.

4. La dislocation comme ressource spécifique à l'interaction impliquant des jeunes enfants ?

Cette dernière section de ce chapitre est consacrée à la dislocation et à son statut dans le discours des jeunes enfants, ainsi que dans le discours qui leur est adressé. D'une part, il se pose la question de leur statut : l'élément disloqué, comme nous l'avons exposé dans le chapitre précédent, est en dehors de la rection verbale. Il ne s'agit pas d'une catégorie grammaticale à part que les enfants devraient acquérir, mais d'une configuration ou construction syntaxique spécifique. En même temps, différents travaux lui assignent des fonctions pragmatiques, par opposition d'un nom ou d'un pronom non disloqué, et les dislocations peuvent alors être considérées comme un choix parmi d'autres dans le menu déroulant des expressions référentielles. D'autre part, l'emploi des dislocations par les jeunes enfants suscite des propositions contradictoires dans la littérature. Certains travaux font état du fait que les jeunes enfants francophones emploieraient des dislocations plus fréquemment que les adultes (E. V. Clark, 1985; Hickmann & Hendriks, 1999; Matthews et al., 2007; Parisse, 2008), mettant en cause l'adéquation pragmatique de ces usages. Au contraire, les résultats de De Cat (2007) indiquent que les jeunes enfants francophones utilisent les dislocations dans des contextes pragmatiquement appropriés. C'est également ce qu'on trouve G. Fox, Jullien & Klein (soumis), qui ont comparé les usages de dislocation de jeunes enfants aux usages chez leur mère.

Il a également été suggéré que la bipartition de la construction disloquée facilite dans une certaine mesure le traitement cognitif de l'information (De Cat, 2007 : 212-213; voir aussi le principe de séparation de la référence et de la relation chez Lambrecht, 1994; Parisse, 2008). L'appréciation controversée de l'emploi des dislocations chez le jeune enfant est compliquée par le fait que différentes études s'y sont intéressées avec des interrogations théoriques très différentes (développement du marquage morpho-syntaxique, acquisition des moyens linguistiques de cohésion dans des narrations, sensibilité à des facteurs pragmatico-discursifs), ce qui a mené surtout à des circonscriptions divergentes de l'objet d'étude. Certaines études ont limité leur examen aux sujets lexicaux (p. ex. Maillart & Parisse, 2008; Parisse, 2008), d'autres ont considéré seulement des énoncés déclaratifs (Jansen, 2014), d'autres encore ont adopté une définition très large de la dislocation. C'est notamment le cas de De Cat (2007), qui inclut dans les dislocations aussi des propositions subordonnées et expressions adverbiales, dans la mesure où celles-ci sont détachées de la proposition matrice de l'énoncé. Cette auteure prend également en compte certains sujets qui n'apparaissent pas dans la position attendue dans l'énoncé, mais ne sont pas repris par un pronom

résomptif, chez les très jeunes enfants (*moi veux la balle, prendre moi la balle*).¹⁴⁸ La comparaison des différentes études n'est alors pas évidente.

4.1 Fréquence des dislocations dans les productions enfantines

La fréquence des dislocations dans les productions de l'enfant a été mesurée par différentes études, mais qui n'ont pas toutes adopté la même méthodologie. Comme déjà mentionné, nous avons trouvé une seule étude qui s'est intéressée de façon non-marginale à la question de la dislocation chez l'enfant germanophone. La monographie de Jansen (2014) s'attache à étudier l'influence translinguistique du phénomène de la dislocation chez des enfants bilingues français-allemand. Si nous ne pouvons accorder beaucoup d'attention dans la présente étude à la question du bilinguisme, qui mériterait un développement dans un travail ultérieur, nous pouvons toutefois nous appuyer sur les résultats de Jansen pour les sujets monolingues francophones et germanophones, qui lui servent de point de comparaison. Il faut noter que l'auteure restreint les énoncés analysés et que les résultats concernent uniquement des énoncés déclaratifs.

Commençons par les résultats reportés par De Cat (2007 : 264) pour le français. Dans cette étude, le taux de dislocation est calculé par rapport à l'ensemble des énoncés. Pour l'enfant Léa, ce taux est de 20%. Pour les trois autres enfants étudiés, l'auteure assume deux stades de développement distincts.¹⁴⁹ Pour l'enfant Max, le taux de dislocation passe de 37% au stade 1 à 19% au stade 2. Une baisse des dislocations est également observée pour Anne (29% et 24%) et Tom (24% et 20%).

L'auteure note que le taux de dislocation chez les enfants est assez proche de celui des adultes (voir la section suivante). Pour De Cat, le déclin de la proportion de dislocation au cours du développement, qui est significatif seulement pour Max et pour Anne, ne correspond pas à une maturation linguistique. L'auteure montre notamment que le taux de dislocation n'est pas corrélé directement à la production de pronoms clitiques sujet (voir aussi Parisse, 2008 pour des résultats similaires).

Dans une approche centrée sur la comparaison des sujets lexicaux disloqués et non disloqués, Maillart & Parisse (2008) ont développé l'idée que l'évolution du taux de dislocation puisse servir de marqueur pour le développement morpho-syntaxique plus généralement, et ont proposé un modèle en quatre phases. Selon ce modèle, les enfants produiraient d'abord des énoncés à deux termes, sans marquage morpho-syntaxique, puis passent par un stade de développement et surgénéralisation de

¹⁴⁸ Ces 'proto-dislocations', que nous allons considérer également dans nos analyses, seront présentées dans la partie méthodologique du CHAPITRE VII-1.3.

¹⁴⁹ Les enfants dans l'étude de De Cat sont étudiés à des tranches d'âge allant globalement de 2;09 à 3;01. Pour les enfants Max, Anne et Tom, l'auteure distingue des stades de développement linguistique en fonction de leur production de verbes finis et d'omission du sujet (cf. les détails dans De Cat, 2007 : 246 sqq.). Les enregistrements de l'enfant Léa couvrent seulement les âges de 2;08 à 2;10, et ne correspondent plus aux stades de production de verbes à l'infinitif ni d'omission du sujet.

marqueurs morphologiques, avant d'être capables de produire des énoncés à sujet lexical non-disloqué :

- ❖ Phase I : combinaison de termes lexicaux sans marquage morphologique (p.ex. *fille dort*)
- ❖ Phase II : émergence de marqueurs morpho-syntaxiques fréquents devant des termes lexicaux, production automatisée et non différenciée (p.ex. *la fille i dort*)
- ❖ Phase III : diversification des marqueurs et production de formes appropriées (p.ex. *la fille elle dort*)
- ❖ Phase IV : production d'énoncés à sujet non disloqué (p.ex. *la fille dort*)

Les auteurs prédisent que les enfants pourraient produire de manière concomitante des formes correspondantes à deux phases adjacentes, mais non pas distantes (i.e., des productions correspondant à la phase II et IV par exemple ne devraient pas coexister à un moment de développement donné). Cette hypothèse a été testée pour des enfants âgés de 4 et 5 ans, dans une tâche expérimentale de répétition de phrase. Les auteurs ont pu attester que les enfants de 4 ans semblaient se trouver entre les stades III et IV, répétant correctement la moitié des phrases à sujet lexical simple, mais produisant aussi beaucoup de dislocations (du type Phase III majoritairement). Les enfants de 5 ans ne produisaient que rarement des dislocations dans la répétition d'une phrase qui n'en présente pas, et semblent donc avoir atteint la phase IV. Jansen (2014 : 213 sqq.) a entrepris la vérification de ce modèle dans un corpus longitudinal de productions spontanées, entre les âges de 2 et 5 ans environ. Les résultats ne confirment pas les hypothèses du modèle de Maillart & Parisse. Jansen montre que d'une part, les phases I et II sont généralement très rares, y compris chez les enfants jeunes. De manière générale, les sujets lexicaux sont rares dans les résultats de Jansen, qu'ils soient disloqués ou non (rappelons que l'auteure a seulement analysé des énoncés déclaratifs verbaux ; l'exclusion des énoncés interrogatifs a donc pu conduire à un taux plus bas de sujets lexicaux disloqués, voir le rapport entre dislocation et énoncés interrogatifs ci-dessous). D'autre part, ses résultats ne montrent pas une succession claire des différentes phases, mais, au contraire, la coexistence au sein d'un même enregistrement de productions appartenant à des phases distantes. L'auteure questionne alors la pertinence de ces différents stades, et suggère que les résultats observés par Maillart & Parisse soient davantage un effet du protocole expérimental (l'on demande aux enfants de répéter des phrases à sujet lexical non disloqué, p.ex. *La maîtresse lit une histoire* (phrase courte) ou *L'homme que tu connais vit dans une grande maison* (phrase longue)). Pour Jansen, « il paraît plausible que les enfants plus âgés soient simplement plus aptes à répondre aux exigences du test d'élicitation, ce qui résulte en un taux de structures à sujet lexical plus élevé » (2014 : 221; notre traduction).

La dislocation n'apparaît donc pas comme une stratégie de compensation. De Cat suggère que cette baisse pourrait être due à un plus grand nombre de répétitions d'énoncés contenant des dislocations dans les premiers enregistrements, ou alors refléter une maturation pragmatique partant du

« greater need that children might initially feel to encode the topic of the sentence overtly », mais l'auteure ne développe pas davantage cette question (De Cat, 2007 : 264-266).

Nous avons vu dans le chapitre précédent la grande fréquence des dislocations du type *moi je* dans les conversations entre adultes, et leur traitement comme option en voie de grammaticalisation par certains auteurs. Qu'en est-il pour les interactions avec les jeunes enfants ? Pour les enfants dans le corpus de De Cat (2007), le pourcentage de pronoms de première et deuxième personne parmi les dislocations est de 22% pour l'enfant Anne, de 24% pour l'enfant Léa, et il varie de 18% à 24% pour l'enfant Tom et de 36% à 46% pour l'enfant Max, avec une diminution dans le temps pour ces deux derniers (De Cat, 2007 : 254). De Cat note alors que la fréquence plus importante de *moi* dans les données de Max, et plus généralement de la dislocation pour référer au locuteur et à l'allocutaire, peuvent être l'effet de l'activité en cours, liée aux prises de position et à l'importance des rôles respectifs des interlocuteurs dans une interaction donnée :

« The relatively high proportion of dislocated elements referring to the speaker and the hearer in Max's data are also possibly an effect of the activity type. Max and Catherine (the interviewer) comment on their respective roles, suggesting that each other do this or that and announcing what they will do. Subject clitics are not salient enough to express contrasts of this sort and as a result the strong pronouns *moi* 'me' and *toi* 'you' are used. This interpretation of the data predicts that a similarly high proportion of dislocated strong pronouns will be found in the speech of adults who interact with Max, and indeed this is confirmed by the data. » (De Cat, 2007 : 257)

En ce qui concerne les fonctions syntaxiques des dislocations, la plupart des dislocations des enfants dans le corpus de De Cat portent sur le sujet de l'énoncé (qu'il soit produit sous forme d'un pronom résomptif ou non verbalisé (De Cat, 2007 : 210)).

Hickmann & Hendriks (1999) obtiennent les résultats suivants pour la fréquence des dislocations dans une tâche de narration à partir d'une histoire en images : chez les enfants francophones de 4-5 ans, 48% des noms définis sont disloqués, contre 42,5% chez des enfants de 7 ans, et 22% pour les enfants de 10 ans. Une seule occurrence est relevée chez l'adulte. Les auteures (ibid.) remarquent elles-mêmes que le déclin observé avec l'âge semble correspondre à un registre différent d'un « *langage parlé informel* » (Hickmann & Hendriks, 1999 : 430, note de bas de page ; nous traduisons), ce qui expliquerait la faible fréquence des dislocations chez l'adulte et l'enfant plus âgé et relève d'une connaissance grandissante, chez l'enfant, des différents registres et genres du langage. Pour l'allemand, les auteurs n'ont trouvé que 5% de dislocations. Au vu des fréquences rapportées ailleurs pour l'allemand (autour de 1-2%), ce taux paraît plus fort. Il faut toutefois noter que les résultats rapportés par Hickmann et Hendricks (1999) portent sur un corpus de récits (à partir d'images), et que les autres analyses reposent sur des corpus de productions spontanées.

Elsen (2000) présente quelques exemples de dislocation chez l'enfant germanophone (à l'âge de deux ans environ) :

Exemple V-6 - (Elsen, 2000 : 45)

- (a) **Das** kann ich nich [**Zaun dranmachen**]
ça peut je NEG barrière attacher
'Je sais pas le faire, attacher la barrière'
- (b) Nich haben soll, die darf nich **das** haben [**Auto**]
NEG avoir doit, elle peut NEG ça avoir, voiture
'Pas avoir doit, elle à pas le droit de l'avoir voiture'

Sans quantifier la proportion de ces structures, elle s'attache à montrer un parallèle entre des structures déviantes de la syntaxe canonique dans le langage parlé des adultes et les premières productions enfantines. Concernant la structuration de l'énoncé en des éléments correspondant au thème et au rhème (ce qui correspond à 'topic' et 'comment' dans la terminologie que nous utilisons ici), elle montre que les enfants germanophones tendent à placer l'information importante ou thématique au début de l'énoncé (pour autant qu'elle soit produite, ce qui n'est pas forcément nécessaire s'il s'agit du topic), et que c'est en cela que leurs productions ressemblent à celles des adultes.

L'étude de Jansen (2014), que nous avons déjà évoquée dans le chapitre 4 pour la dislocation chez l'adulte, observe un taux de dislocation (éléments lexicaux seulement, par rapport au nombre d'énoncés déclaratifs avec verbe conjugué) de 14-18% pour les enfants francophones monolingues et de 15-23% pour les enfants bilingues français-allemand lorsqu'ils parlent français (la différence entre monolingues et bilingues n'est pas significative). Pour l'allemand, le taux de dislocation est très bas, comme pour les adultes : l'auteure observe un taux de 1-3% pour les monolingues germanophones, et de 2-4% pour les bilingues (encore une fois, sans différence significative entre les groupes).

Dans le corpus du projet DIAREF (Salazar Orvig et al., soumis) enfin, le taux de dislocation est apprécié par rapport à l'ensemble des expressions référentielles, et se situe autour de 10% (da Silva et al., soumis) pour les jeunes enfants francophones. G. Fox, Jullien & Klein (soumis) ont limité cette comparaison aux seuls contextes dans lesquels les dislocations apparaissent essentiellement (nom, pronoms démonstratifs et personnels en fonction syntaxique de sujet et objet, dans la référence aux entités et aux personnes interlocutives), et ont trouvé un taux d'environ 24% pour les enfants, et 17% pour les adultes.

4.2 Présence des dislocations dans le langage adressé à l'enfant

De Cat (2007) rapporte un taux d'un cinquième à un quart d'énoncés contenant des dislocations dans les productions adultes (18% pour les locuteurs canadiens, 22% pour les locuteurs belges et 24% pour les locuteurs français (De Cat, 2007 : 220). Les résultats de l'auteure révèlent en outre que la proportion des différents constituants disloqués dans le langage adressé à l'enfant est

essentiellement la même que chez les adultes dans le corpus de Barnes (1985), déjà discuté dans ce chapitre : la majorité sont des syntagmes nominaux. Les résultats tirés du corpus adulte de De Cat (2007) diffèrent toutefois des résultats de Barnes si nous nous intéressons aux détails de catégories syntaxiques : la plupart des syntagmes nominaux étaient des éléments lexicaux pleins, alors que Barnes (Barnes, 1985 : 13-14) a constaté une majorité d'éléments pronominaux (62%). Les résultats de De Cat peuvent seulement partiellement être comparés à ceux de Barnes, parce que De Cat prend en compte et la dislocation à gauche et la dislocation à droite, d'une part, et parce que sa définition de dislocation est beaucoup plus large et inclut également de nombreux circonstants et modalisateurs de phrase.

Par rapport aux résultats de Barnes (1985), De Cat relève également des dislocations de syntagme prépositionnel (PP ; 10%), de propositions (Clause ; 6%) et de syntagmes adverbiaux divers (13%). Si l'on regarde seulement les syntagmes nominaux lexicaux (DP) et les pronoms, il apparaît que les pronoms disloqués sont ici un peu moins fréquents que les SN lexicaux disloqués (303 versus 366 occurrences, 33% versus 39% du total des dislocations). Les pronoms de 1^{ère} et 2^{ème} personne correspondent à seulement 12% des dislocations dans les productions adultes enregistrés en France et en Belgique, et 32% pour les adultes canadiens (De Cat, 2007 : 254).¹⁵⁰

L'étude de Jansen (2014) étant la seule à notre connaissance ayant quantifié la dislocation en allemand chez l'enfant et dans le langage qui lui est adressé, les données de Notley et al. (2007) pour deux autres langues germaniques, l'anglais et le néerlandais, pourront servir de point de comparaison raisonnable. En anglais, le père de l'enfant étudié n'utilise presque pas de dislocations, à l'exception de quelques cas de dislocation à gauche seulement. La mère néerlandophone n'utilise pas de dislocation dans 90% des contextes où cela aurait été possible ; et parmi les dislocations qu'elle produit, 7% sont des dislocations à droite, 2% des dislocations à gauche. Ces résultats sont illustrés par le graphique suivant :

¹⁵⁰ Voir les remarques sur l'enfant Max (Canada) en section 4.1 ci-dessus pour la possible influence des situations d'interaction sur ces différences.

Figure V-1 – L'emploi des constructions topicalisantes dans le langage adressé à l'enfant (Notley et al., 2007 : 236)

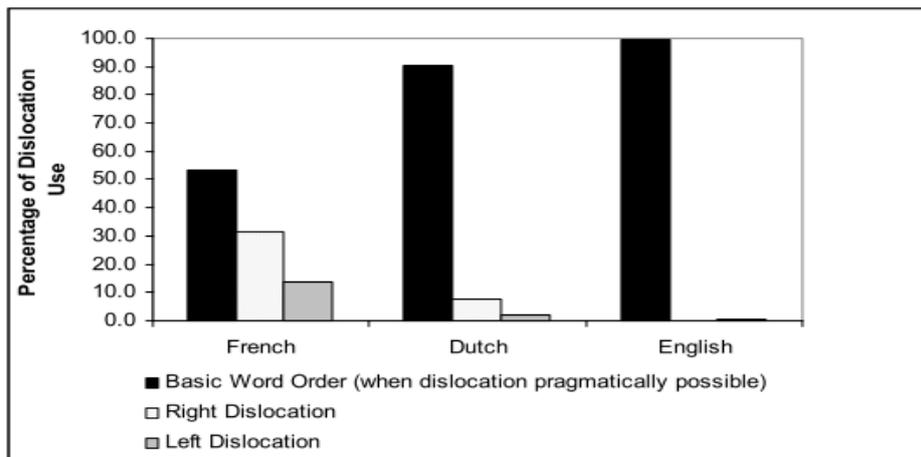


Figure 1: Use of Topic Constructions in Child Directed Speech

Ces résultats pour l'input concernant seulement une dyade adulte-enfant par langue, ils sont à prendre avec les précautions nécessaires.

L'étude de Jansen propose des analyses pour le langage adressé à l'enfant pour deux adultes francophones, et une adulte germanophone. Les adultes francophones montrent un taux de dislocation (pour rappel, calculé pour les SN lexicaux disloqués, en fonction du nombre d'énoncés déclaratifs à verbe conjugué) de 14% et 24% respectivement, contre environ 10% de dislocation dans des interactions entre adultes. Pour l'auteure, les variations dans le taux reflètent plutôt des différences individuelles et ne sont pas statistiquement significatifs. Jansen montre donc que les adultes francophones n'utilisent pas plus de dislocations lorsqu'ils s'adressent à des enfants, et qu'il n'y pas de corrélation non plus avec l'âge des enfants (Jansen, 2014 : 146 sqq.). Les résultats pour l'adulte germanophone sont également cohérents avec les observations pour la conversation entre adultes et les emplois par les enfants (13 énoncés sur 1304, 1% ; Jansen (2014 : 153 sqq.)).

Face à la rareté de travaux décrivant l'emploi des dislocations dans l'interaction avec des enfants pour l'allemand, il reste à déterminer si le langage adressé à l'enfant en allemand ressemble plus au néerlandais ou à l'anglais (tel que décrit dans l'article de Notley et al. (2007) cité ci-dessus), ou s'il présente des caractéristiques différentes de ces deux autres langues germaniques.¹⁵¹

4.3 Prévalence de la dislocation à droite ?

Nous avons vu dans le chapitre précédent que la dislocation à gauche semble être plus fréquente que celle à droite dans des interactions entre adultes. Or, il semblerait que l'adulte, lorsqu'il s'adresse au

¹⁵¹ Ceci n'est pas pour généraliser pour toutes les langues germaniques, voir par exemple Johannessen (2014) sur la fréquence de la dislocation à gauche dans les langues nordiques (interactions adultes), qui montre que cette construction est assez fréquente en norvégien et suédois par exemple, et notamment en danois (22 SN lexicaux préverbaux disloqués vs. 52 SN lexicaux préverbaux non disloqués, i.e. ~40%).

jeune enfant, utiliserait davantage de dislocations à droite. Les résultats de Notley et al. (2007) concernant l'input adulte d'un enfant francophone confirment cette prévalence de la dislocation à droite (tous types d'énoncés confondus) : dans les contextes où une dislocation était pragmatiquement possible¹⁵², 44% des énoncés étaient produits avec une dislocation, dont 30% de dislocation à droite et seulement 13,5% de dislocation à gauche. Les résultats de l'étude de Notley et al. (2007) pour deux enfants monolingues français (dont l'une (Anne) fait partie du corpus étudié par De Cat (2002, 2007), l'autre, Philippe, est également étudié dans l'étude de Jansen (2014)) montrent une prédominance de dislocation à droite et très peu d'occurrences de dislocations à gauche aux âges les plus jeunes, tendance qui s'inverse dans le temps pour devenir proche du modèle adulte (Notley et al., 2007 : 239-240). Les auteures observent également une préférence pour la dislocation à droite chez l'enfant monolingue néerlandophone (bien que la dislocation soit globalement moins fréquente que dans les données francophones). L'enfant anglophone ne produit que deux dislocations en tout (à gauche).

Nous avons discuté plus haut les propositions d'analyser des sujets postverbaux apparents comme des dislocations à droite. Labelle & Valois (1996 : 54-55) ont mesuré la position des sujets lexicalement pleins (groupes nominaux lexicaux) chez un groupe d'enfants âgés entre 1;09 et 2;07 ans. Leurs résultats sont probants : 77% des noms en fonction sujet se trouvent en position postverbale, et les auteurs montrent qu'il convient d'analyser ces occurrences comme des dislocations à droite. Les auteurs (1996 : 66-67) ont également analysé le taux des dislocations à gauche et à droite dans l'input pour des suivis de trois enfants (entre 1;09 et 2;07) pour expliquer la forte présence de dislocations à droite dans les productions enfantines : ils ont trouvé deux fois plus de dislocation à droite que de dislocation à gauche (626 contre 276 occurrences) dans le discours adressé à l'enfant.

Les résultats De Cat (2007) pour le langage adressé à l'enfant montrent un nombre quasiment équivalent de dislocation gauche (49% des dislocations qui représentent un argument sélectionné par le verbe) et droite (51%) (De Cat, 2007 : 223). Ce résultat global est toutefois nuancé lorsque l'on regarde les différents types d'énoncés. Globalement, dans les questions, une majorité de dislocations à droite est attesté, et notamment dans les questions partielles avec mot interrogatif, alors que les déclaratives comportent plus de dislocation à gauche.

¹⁵² Les auteurs ont considéré qu'une dislocation était pragmatiquement possible à chaque fois qu'une expression référentielle exprimait possiblement le topic de l'énoncé. Pour cela, elles ont choisi d'utiliser le trait *défini* en tant qu'indicateur du statut *given* d'un référent, tout en reconnaissant que le lien entre le statut *given* et le statut de topic n'est pas absolu (Notley, van der Linden, & Hulk, 2007 : 234-235). Ont été comptés les SN définis et les pronoms personnels de la 3^{ème} personne, ainsi que les pronoms de la 1^{ère} et 2^{ème} personne s'ils étaient employés dans des contextes contrastifs. Ces expressions étaient comptées seulement une fois par chaîne référentielle, à moins qu'une réactivation ne paraissait appropriée (2007 : 235).

Figure V-2 - Distribution des types de dislocations selon le type d'énoncé, adapté d'après des tableaux de De Cat (2007 : 240-241)

	dislocation à gauche	dislocation à droite
déclarative	63%	37%
question partielle (« wh-question »)	25%	75%
question totale (« yes/no question »)	42%	58%

Une prévalence de dislocation à gauche dans les déclaratives, et de dislocation à droite dans les questions partielles est également observée pour les enfants, mais l'auteure constate des différences individuelles (De Cat, 2007 : 253 sqq.). Notamment un des enfants semble privilégier fortement les dislocations à droite. Pour les enfants francophones (mono- et bilingues), Jansen (2014 : 182 sqq.) constate au contraire globalement une prévalence de la dislocation à gauche. Cependant, à la lumière des résultats de De Cat en fonction de la modalité de l'énoncé, ce résultat est en fait attendu, puisque Jansen a limité son analyse aux seuls énoncés déclaratifs. A notre connaissance, l'influence de la modalité n'a pas été quantifiée dans des corpus d'interaction entre adultes ; des études futures pourraient examiner le taux de dislocation à gauche et à droite en fonction des énoncés déclaratifs et interrogatifs dans des données adultes d'une part, et comparer la fréquence de chaque modalité dans des interactions adultes et avec enfants d'autre part, pour déterminer si la dislocation à droite est corrélée avec des questions partielles aussi entre adultes.

Nous avons vu ci-dessus une prévalence pour la dislocation à droite en néerlandais dans l'étude de Notley et al. (2007) (seulement une enfant). Pour l'allemand, Jansen (2014 : 176) observe une distribution comparable, avec en moyenne 64% de dislocation à droite pour les enfants monolingues (111 sur 174 dislocations au total) et 71% pour les bilingues (277 sur 390 dislocations ; l'auteure n'observe pas de différences significatives entre les groupes des monolingues et bilingues).

Jansen (2014), comme De Cat (2002, 2007), reprennent l'affirmation selon laquelle les dislocations à droite émergent plus tôt que les dislocations à gauche (Friedemann, 1993; Labelle & Valois, 1996; Notley et al., 2007), et montrent qu'au contraire les deux types sont attestés apparaissent en même temps.

Dans sa dissertation (De Cat, 2002), qui fournit parfois plus de détails que la version remaniée pour la monographie de 2007, De Cat précise que les dislocations (à gauche et à droite) observées dans des questions partielles révèlent de fait un « strong token-type effect » et que certains types de question sont produit plusieurs fois pendant quelques séances : « At first, Anne's wh-questions are exclusively of the type *x, il est où 'x he is where'* (6 tokens, one of them with a missing subject) and Max's question are exclusively instances of *ça, c'est quoi 'that it is what'* (6 tokens) or *x, ça va où 'x it goes where'* (5 tokens) » (De Cat, 2002 : 305). Nous reviendrons à cette question dans la section suivante, qui aborde les questions des chemins d'acquisition de la dislocation.

4.4 Quelles explications pour l'emploi des dislocations chez l'enfant ?

Un constat récurrent dans la littérature est la plus grande fréquence des dislocations dans les productions langagières des jeunes enfants, ainsi que dans le langage qui leur est adressé. Culbertson & Legendre (2008) ont comparé les chiffres rapportés pour des interactions entre adultes au langage adressé aux jeunes enfants. Les auteures ont analysé pour cela le corpus de Lyon (CHILDES, Demuth & Tremblay (2008)) et indiquent que « [s]ur la base d'un large échantillon du corpus de Lyon nous estimons que la fréquence totale du redoublement du sujet dans les énoncés déclaratifs est de 85% (154/182). [...] Cette proportion n'inclut pas les pronoms forts qui [...] ont un taux de redoublement de presque 100% (588/589) » (Culbertson & Legendre, 2008 : 2669).

Ces observations sont étayées par le constat fait dans des études de narrations enfantines, où beaucoup de dislocations, notamment chez les enfants les plus jeunes, apparaissent comme redondants d'un point de vue informationnel, et donc pragmatiquement non motivées. Hickmann & Hendriks (1999), dans leur analyse des formes utilisées pour maintenir un référent dans une narration, rapportent des usages de dislocations pouvant être interprétés dans le sens d'une surexploitation de cette structure. Si dans leur corpus 68% des dislocations n'ont pas d'élément coréférentiel dans l'énoncé immédiatement précédent, dans 57% des cas restants la dislocation reprend un élément qui est déjà le sujet de l'énoncé précédent (énoncé (a) ci-dessous) :

Exemple V-7 - (Hickmann & Hendriks, 1999 : 445)

- | | | |
|-----|---|-----------------|
| (a) | [Le cheval] i court et puis [le cheval] i regarde la bambi. | (âge : 4 ans). |
| (b) | Y'a un chat qui arrive, [le chat] i regarde le nid, i voit les oiseaux. | (âge : 10 ans). |
| (c) | Y'a un chat, après le chat il a vu les oiseaux, il monte à l'arbre | (âge : 7 ans) |

Selon les auteures, des exemples du type (b) et (c), dans lesquels la dislocation intervient après introduction d'un référent non-sujet, dans une construction présentative, sont plus typiques pour les enfants à partir de 7 ans, alors que les enfants de 4-5 ans font un usage « *moins spécialisé* » (*ibid.* ; *c'est nous qui traduisons*) des dislocations comme dans l'exemple (a). En effet, des usages de ce type (a) paraissent redondants en vue des fonctions purement discursives des dislocations que nous avons exposées dans les chapitres précédents. Les études de narrations élicitées montrent également que les jeunes enfants utilisent largement plus de dislocations que ne le font les adultes. Basé sur des études de Hickmann & collaborateurs, Hendriks (2000 : 381) résume et rapporte un taux de dislocation aux âges de 4-5 ans, 16% à 7 ans, 6% à 10 ans et seulement 2% chez des adultes.

Les jeunes enfants produisent alors, dans des narrations élicitées, plus de dislocations que les enfants plus âgés et les adultes, et ils le font dans des contextes pas toujours attendus en termes de structuration informationnelle. L'influence du genre narratif et le fait que la dislocation est plus fréquente dans la conversation spontanée est certes reconnue (Hendriks, 2000 : 381-382). Toutefois, tous ces résultats contribuent à l'image globale selon laquelle les enfants francophones utilisent

particulièrement fréquemment la dislocation (E. V. Clark, 1985; Culbertson & Legendre, 2008; Hickmann & Hendriks, 1999; Matthews et al., 2007; Parisse, 2008).

Différentes explications sont proposées dans la littérature pour l'usage des dislocations au cours du développement langagier de l'enfant, que nous présenterons dans cette section. De Cat (2007) observe que le nombre de sujets disloqués par rapport à ceux qui ne le sont pas est globalement similaire à ce qu'elle observe dans le langage des adultes. Cependant, elle observe que deux des enfants étudiés utilisent significativement moins de dislocations à partir d'un certain point de leur développement. L'auteure (2007 : 264-266) teste l'hypothèse d'une corrélation entre ce déclin et une production plus régulière des clitiques : l'usage des dislocations pourrait ainsi être une stratégie de compensation pragmatique pour un déficit syntaxique. Or, les résultats obtenus par l'auteure ne confirment pas cette hypothèse d'une corrélation, puisque les enfants ne produisent pas significativement plus de dislocations quand le clitique sujet est omis (cf. De Cat, 2007 : 266).

Parisse (2008) s'est intéressé au même problème, bien que dans une approche très différente. L'auteur explique que « [t]he choice of this syntactic structure comes from previous work (Parisse & Le Normand 2001) in which it appeared to be relatively frequent in children, although it is not considered to be the most natural construction for adults » (2008 : 14). La dislocation lui semble alors un candidat intéressant pour une construction qui refléterait un stade grammatical spécifique à l'enfant.

De Cat mène son étude dans un cadre théorique générativiste, alors que Parisse (2008), dans son étude sur les dislocations, adopte l'approche constructiviste basée sur l'usage de Tomasello (cf. notamment 2003). Parisse fonde son étude sur deux corpus : le premier (« *Bath-corpus* ») est une interaction enfant-orthophoniste, dans une situation de test standardisé avec des enfants âgés entre 3 et 4 ans. La thérapeute pose une série définie de questions autour d'une activité qui consiste à donner un bain à deux poupées. La deuxième situation (« *House Corpus* », enfants âgés entre 2 et 4 ans) se déroule avec une personne familière de l'enfant, au laboratoire, où l'enfant est dans une situation de jeu et l'adulte intervient seulement pour faire parler l'enfant si cela s'avère nécessaire (Parisse, 2008 : 19-20).

Les résultats de Parisse (2008) contredisent en partie ceux de De Cat (2007). D'une part, il affirme que les enfants ne produisent pas plus de dislocations que l'adulte, par contre, le ratio entre sujet disloqué et sujet non-disloqué diffère entre les deux populations : si on les compare aux adultes, les enfants utilisent plus de sujets disloqués que de sujets non-disloqués (cf. *ibid.* : 20-21).¹⁵³ Dans une

¹⁵³ On peut remarquer que la comparaison avec l'adulte dans ces études n'a été faite que dans l'étude « bain de poupées (*Bath Corpus*) » et qu'il s'agit ici d'une situation standardisée, avec une professionnelle du langage non connue de l'enfant. Il paraît possible que le langage adressé à l'enfant par les parents, et notamment par les mères, soit différent (voir

première étude, il constate le même déclin des dislocations avec le développement de l'enfant que De Cat (2007), alors que dans une seconde étude, il observe la tendance inverse : les enfants produisent de plus en plus de dislocations (ibid. : 22). Il est difficile de comparer les études de Parisse (2008) et de De Cat (2007) sur le plan quantitatif, car les critères utilisés pour reconnaître une dislocation ne sont pas les mêmes : Parisse (2008) analyse uniquement les expressions en fonction sujet, et il compte seulement les dislocations avec pronom résomptif ; alors que De Cat prend en compte toutes les fonctions syntaxiques et inclut les dislocations sans reprise dans ses analyses, ainsi que d'autres éléments détachés comme des adverbes. Cela implique des différences potentielles dans les résultats, notamment pour les enfants plus jeunes lorsqu'ils omettent encore les clitiques sujet.

Toutefois, les hypothèses proposées par Parisse (2008) sur le plan développemental sont intéressantes, et peuvent être mis en lien avec d'autres recherches.

4.4.1 Acquisition des dislocations : constructions basées sur le lexème, sur des items spécifiques à chaque enfant, ou associées à des schèmes concrets ?

Pour expliquer le fait que les enfants produisent à la fois des dislocations et des sujets simples, Parisse (2008) examine la possibilité que globalement, la dislocation soit une construction à base lexicale, liée à certains verbes et pas à d'autres, ou qu'elle s'utilise seulement dans certaines constructions avec des verbes spécifiques, mais qui différeraient pour chaque enfant. Les données infirment cependant l'hypothèse d'une construction basée sur des lexèmes communs à tous les enfants. La seconde hypothèse ne peut être vérifiée dans la mesure où les données analysées ne permettent pas de comparer suffisamment de constructions pour chaque enfant individuel, mais est jugée peu probable par l'auteur vu que beaucoup de verbes sont utilisés avec et sans dislocation par chaque enfant individuel (ibid. : 23-25).

Jansen (2014 : 222-225) a alors repris les propositions de Parisse, et elle a testé l'hypothèse d'une construction spécifique à certains verbes communs à tous les enfants, ainsi que l'hypothèse de constructions basées sur l'item spécifique à chaque enfant. Les résultats sont négatifs pour les deux hypothèses. L'auteure confirme l'observation de Parisse de la rareté de sujets lexicaux préverbaux, disloqués (1,5-3,5% des énoncés) ou non (0,2-1,2% des énoncés ; (Jansen, 2014 : 210 sqq.)), et constate que la plupart des verbes, et notamment les verbes fréquents, sont employés à la fois avec des sujets lexicaux disloqués et non disloqués. La disparité des cas où un enfant donné utilise un type de verbe avec seulement une de ces constructions mène l'auteure à y voir des effets d'échantillonnage et de la rareté générale de sujets lexicaux préverbaux.

aussi Jansen (2014) pour des remarques similaires). La même réflexion vaut pour la deuxième étude, où l'adulte est tenu d'intervenir seulement quand l'enfant ne parle plus. Ces situations pourraient différer de l'input habituel de l'enfant.

L'hypothèse de l'acquisition des dislocations dans des constructions où schèmes basées sur des îlots verbaux a également été testée par Jourdain & Canut (2018). Ces auteures ne se sont pas limité à déterminer le type de verbe avec lequel les dislocations sont employées, mais ont constaté des patrons récurrents impliquant des schèmes concrets, i.e. des combinaisons d'un verbe avec d'autres mots spécifiques, et montrent que les dislocations semblent plutôt se combiner avec de tels schèmes fréquents. Les auteures ont analysé les productions de deux enfants du corpus Lyon (CHILDES) à des âges plus jeunes que ceux étudiés par Parisse (2008), entre 1 et 2 ans. Les 300 premières dislocations ont été analysées pour chaque enfant (Marie et Anaïs). Les auteures ont pris en compte les dislocations à gauche et à droite, et ont également considéré les proto-dislocations sur la base de la méthodologie proposée par De Cat (2007).¹⁵⁴ Comme Parisse, les auteures n'observent pas de verbes qui seraient spécifiques aux dislocations.

Les résultats montrent que les dislocations produites par Marie apparaissent pour environ un tiers dans des énoncés sans verbe, pour un tiers avec le verbe *être*, et pour un tiers avec d'autres verbes. La proportion des énoncés sans verbe avec dislocation est encore plus grande chez Anaïs : 63% des dislocations se trouvent dans des énoncés sans verbe, 23% avec le verbe *être*, et le reste avec d'autres verbes. Parmi les autres verbes fréquents figurent *vouloir*, *mettre* et *faire* (2018 : 8-9).

Les auteures notent alors la récurrence du schéma *où l'est + X* ainsi que *X + où l'est* (43 des 109 occurrences *avec être* pour Marie, 14 occurrences pour Anaïs) ainsi que *est là X* (15 occurrences pour Marie, 12 pour Anaïs).

Exemple V-8 - (Jourdain & Canut, 2018 : 9)

- (a) Où l'est **poisson** ? (Marie18a, 1 ;11.11)
- (b) Où l'est **ma yaourt** ? (Marie20b, 2 ;0.8)
- (c) **Bougie** où l'est ? (Marie22b, 2 ;1.13)
- (d) Est là **banane**. (Marie16a, 1;10.11)
- (e) Est là **le vélo**. (Anaïs22a, 2 ;0.25)

Pour Anaïs, le schéma le plus fréquent est *est à X ça* (a, b), et les auteures observent également des schémas de dénomination (c) :

Exemple V-9 - (Jourdain & Canut, 2018 : 10)

- (a) C'est à moi **ça**. (Anaïs22b, 2 ;0.25)
- (b) C'est à Chloé **ça** ? (Anaïs27b, 2 ;5.23)
- (c) Est le feu **ça**. (Anaïs27a, 2 ;5.23)

Les auteures notent également que dans la plupart des énoncés sans verbe disloqués pour Marie et Anaïs, le prédicat pourrait être lié au sujet par le verbe *être*, non produit :

¹⁵⁴ Voir notre section 1.3 ci-dessus. Nous remarquons toutefois que le critère prosodique retenu par les auteures pourrait constituer un biais méthodologique. Les auteures ont choisi de se fonder sur la prosodie des dislocations syntaxiquement clairement identifiables dans le corpus, pour départager les occurrences syntaxiquement ambiguës. Or, les dislocations à droite semblent être produites avec une intonation montante sur l'élément disloqué, et seulement les occurrences correspondant à cette intonation ont été retenues. Nous nous demandons si cela n'induit pas un biais de détection de davantage d'énoncés interrogatifs.

Exemple V-10 - (Jourdain & Canut, 2018 : 11)

- (a) Méchant **ça**. (Anaïs25a, 2 ;2.25)
- (b) A moi **ceux-là**. (Anaïs25b, 2 ;2.25)
- (c) Pas là **ça**. (Anaïs27b, 2 ;5.23)
- (d) Soleil **ça** (Anaïs30b, 2 ;5.11)

Pour le verbe mettre, c'est le schéma *met là X* qui correspond à la moitié des dislocations avec ce verbe (pour Marie seulement)

Les auteures montrent ensuite que ces verbes fréquents apparaissent plus souvent sans dislocation qu'avec dislocation, ce qui va à l'encontre d'une explication en îlots verbaux. Ces résultats confirment les observations de Parisse (2008) pour des enfants plus âgés, qui n'a pas observé de verbes utilisés exclusivement avec des dislocations. Cependant, Jourdain & Canut constatent que les verbes fréquents avec les dislocations sont employés très souvent dans des versions réduites des schémas observés (*où l'est, est là, met là*) et concluent que

« les schémas identifiés dans les dislocations de Marie ne sont pas en réalité des schémas propres aux dislocations. L'élément disloqué semble venir se greffer sur des schémas existants et relativement fréquents dans le langage de l'enfant. Les dislocations ne forment donc pas des îlots verbaux en elles-mêmes et l'hypothèse des îlots verbaux ne semblent [sic !] pas non plus correspondre tout à fait aux schémas de nos données puisque pour le verbe *être* par exemple, plusieurs schémas concrets ont été trouvés. » (Jourdain & Canut, 2018 : 12)

Plutôt qu'acquise dans des îlots verbaux, la dislocation semble se « greffer » donc sur des

« schémas très concrets, dans lesquels le verbe est associé à d'autres mots précis. Le verbe mettre est ainsi majoritairement associé au mot *là*, et le verbe être est fréquemment utilisé avec *où*. Seulement, contrairement à l'hypothèse des îlots verbaux de Tomasello (1992, 2000, 2003), un même verbe peut être utilisé dans plusieurs schémas concrets, le verbe être étant utilisé dans pas moins de 4 schémas. » (ibid.)

Pour le développement de la construction syntaxique en question, cela signifie pour les auteures que « la dislocation ne semble donc pas se développer à partir de son propre schéma mais de se rattacher à des schémas déjà existants » (2018 : 12). Cette forme d'élargissement de schémas serait, selon elles, facilitée d'une part du fait que la relation avec le verbe n'est pas syntaxique ni sémantique, i.e. que l'élément disloqué ne participe justement pas à la structure argumentale du verbe, et qu'il est au contraire compatible avec « une variété de structures argumentales » (2018 : 12). La relation entre l'élément disloqué et le reste de l'énoncé n'est pas une relation syntaxique et sémantique avec le verbe, à partir duquel l'enfant accéderait au sens de la construction, mais une relation pragmatique entre topic et commentaire, relation qui tient même en absence d'un prédicat verbal (2018 : 13).

4.4.2 Stratégie syntaxique pour diminuer le coût cognitif ?

Revenons maintenant aux autres hypothèses discutées dans l'article de Parisse (2008). L'auteur envisage ensuite que la dislocation puisse être liée à la longueur de l'énoncé : dans un énoncé relativement long, les enfants devraient utiliser plutôt des sujets simples que des dislocations. Or, les résultats montrent que les énoncés contenant une dislocation sont en moyenne plus longs que ceux sans dislocation, sans compter le pronom résomptif. Ce résultat est aussi corroboré par l'étude de répétition de phrase menée par Maillart & Parisse (2008). Parisse (2008) suggère alors que la dislocation pourrait être une construction avec un coût cognitif moindre que le sujet simple, puisqu'elle permet une énonciation en deux temps (ibid. : 21-23) : « If this explanation is verified, then it could be that performance limitations and construction simplicity are behind the use of DS constructions. »

Dans le cadre de la théorie générativiste, c'est aussi ce que propose De Cat (2007 : 213), pour qui l'analyse de l'élément disloqué en tant qu'adjectif à la phrase implique l'absence de relations de traits syntaxiques et sémantiques qui rendraient la construction plus complexe.

La proposition de Parisse (2008) ci-dessus rappelle le « Principle of the Separation of Reference and Role » de Lambrecht (1994 : 184 sqq.) : La dislocation permettrait dans un premier temps de poser un référent dans l'univers de discours, pour ensuite, dans une deuxième étape, en prédiquer quelque chose. Toutefois, l'analyse de Jansen (2014 : 225-227) n'a pas pu confirmer cette hypothèse. L'auteure n'observe pas de différence significative dans la complexité entre les énoncés avec sujet lexical simple et sujet lexical disloqué pour la majorité des enfants. Pour les deux enfants qui montrent une différence significative, celle-ci ne va pas dans le même sens : pour l'un, les énoncés avec dislocation sont plus longs, pour l'autre, c'est l'inverse. Toutefois, l'auteure affirme que les énoncés avec dislocation sont au moins aussi longs que ceux sans dislocation, et ne devraient, en ce sens, pas être plus complexes ou difficiles à produire (2014 : 227).

4.4.3 Corrélats automatiques de l'acquisition des clitiques ou stratégie de compensation ?

La dernière hypothèse avancée par Parisse (2008) implique que la production des pronoms clitiques deviendrait automatique à partir d'un certain point du développement syntaxique de l'enfant, et donc même dans des contextes où ils ne sont pas nécessaires. Cette position rejoint les études qui soutiennent que le pronom clitique en français serait seulement un marqueur d'accord sur le verbe. Pour vérifier cette hypothèse, Parisse (2008) a testé la possibilité d'une corrélation entre production de pronoms clitiques et présence de dislocations. Une telle corrélation est confirmée pour le « *House Corpus* », mais pas pour le « *Bath Corpus* », et l'auteur suggère que plus de données devraient être analysées pour vérifier cette hypothèse. Là encore, Jansen a appliqué l'analyse aux enfants mono- et

bilingues de son corpus, et n'a pas détecté de corrélation (à l'exception de l'enfant Léonard) entre la production des sujets disloqués et la production de pronom clitiques en général.

Un autre type de corrélation est intéressant dans l'étude de l'acquisition de la dislocation. De Cat (2007) a examiné si au contraire, le taux de dislocation était lié à la non-réalisation du sujet clitique, ce qui pourrait correspondre à une stratégie pragmatique de compensation pour une déficience syntaxique, afin d'assurer l'identification du référent (De Cat, 2007 : 264-266). Là encore, le résultat est négatif :

« The difference in the rate of subject dislocations when the subject is realized compared to when it is omitted is not statistically significant for any of the children in either period of development. I therefore conclude that children do not show a stronger tendency to encode the subject referent by means of a dislocated topic when they omit the subject. » (De Cat, 2007 : 266)

4.4.4 Développement des stratégies pragmatico-discursives ?

Les études de Parisse (2008) et de Jansen (2014) ne prennent pas en considération la dimension pragmatique des dislocations (ou de façon très marginale). Pour pouvoir décider si les enfants utilisent les dislocations de la même façon que l'adulte, il serait, à notre avis, nécessaire d'analyser le contexte pragmatico-discursif et interactionnel des occurrences des dislocations. Ces contextes impliquent des intentions communicatives bien spécifiques.

De Cat propose des arguments syntaxiques contre une analyse des pronoms clitiques comme marqueurs d'accord, et montre que les dislocations produites par les enfants sont compatibles avec une motivation pragmatique, en tant que marqueur du topic. Concernant le déclin observé du taux de dislocation avec le temps, l'auteure esquisse deux explications alternatives, sans les approfondir :

« More generally, the above discussion suggests that variation in the proportion of sentences containing a dislocated element does not have any particular syntactic significance. An explanation as to what motivates such variation could be the greater need that children might initially feel to encode the topic of the sentence overtly. Alternatively, variation could be due to a token-type effect: it may be that the children are uttering only a few types of sentences a great number of times in exactly the same way, and it just so happens that a high proportion of these sentences contain a dislocated element. » (De Cat, 2007 : 266)

Notley et al. (2007) s'intéressent brièvement à la question des fonctions pragmatiques pour expliquer le fait que les enfants utilisent initialement beaucoup de dislocations à droite et peu de dislocations à gauche, et que cette tendance s'inverse vers la fin de la troisième année de vie de l'enfant. Les auteurs proposent que les fonctions servies par les différents types de dislocation ne sont pas appréhendables aussi facilement les unes que les autres pour le jeune enfant et qu'ils se développent avec le temps :

« Maintaining a topic introduced by an adult, or introducing a referent easily recoverable in the immediate non-linguistic environment (right dislocation), may be perceived of as simpler or more transparent than establishing or switching to a new topic (left dislocation). As the child develops, building structure and simultaneously acquiring a better understanding of the different roles topic may play in the discourse, we see a switch to using more left dislocations. » (Notley et al., 2007 : 240)

Les études de Pekarek Doehler (2004) et de Horlacher (2012), dans le cadre de l'analyse conversationnelle, suggèrent une fonction d'étayage référentiel et topical, notamment pour la dislocation à droite. Pekarek Doehler s'y intéresse pour l'acquisition d'une L2, et Horlacher (2012 : 73-74), qui étudie des interactions entre adultes, touche brièvement à des questions d'interaction avec des jeunes enfants. Enfin, De Weck & Salazar Orvig (2019) ont comparé le choix des expressions référentielles dans des récits que des mères racontent avec leur enfant à des récits racontés par des femmes adultes à un interviewer. Les auteures constatent que l'emploi des dislocations est beaucoup plus fréquent lorsque les mères s'adressent à leur enfant, que dans la condition de récit raconté à un adulte.

5. Synthèse : le choix des expressions référentielles

Comme l'a montré la présentation des différents travaux dans ce chapitre, l'acquisition de la référence doit être considérée à la lumière de différents facteurs. La liste des travaux présentée ici n'est bien sûr pas exhaustive, mais permet de dresser un tableau de différents facteurs à prendre en compte lorsque l'on s'intéresse à l'acquisition de la référence et de l'organisation informationnelle dans le discours. L'acquisition des expressions référentielles et de leur emploi adéquat par le jeune enfant semble être un processus d'ajustement entre

- les formes linguistiques disponibles à l'enfant à un moment donné de son développement
- ses capacités socio-cognitives en développement
- l'expérience qu'il fait des formes, ainsi que de leur usage dans le discours qui lui est adressé
- à travers son inscription dans des situations d'interaction structurées (formats) avec l'adulte qui font sens pour lui
- dans la co-construction de la référence, du discours et plus largement de l'interaction, avec l'étayage de l'adulte

Le survol des différentes approches de l'acquisition du langage que nous venons de présenter est nécessairement sommaire, et ne saura refléter toutes les implications et détails théoriques de chaque approche. Nous n'avons pu qu'évoquer aussi le fait que la plupart des approches ont des traits en commun. C'est notamment le cas du grand groupe des approches fonctionnalistes, qui se distinguent, notamment dans l'importance accordée aux facteurs cognitifs ou sociaux respectivement. Mais il serait réducteur également de présenter la distance qui sépare les approches innéistes des approches fonctionnalistes comme absolue et insurmontable. S'il faut dire qu'il n'y a

pas à ce jour d'interactions riches entre ces deux types de théorie, ils ne sont pas inexistantes pour autant. A titre d'exemple, Allen (2006) examine les apports complémentaires des approches formelles d'une part et fonctionnelles de l'autre dans la recherche sur les formes zéro (nous y reviendrons dans les sections 2 et 3). Un autre exemple est l'approche de Tracy (p.ex. 1991, 2011), qui se place dans une perspective innéiste des catégories grammaticales de la langue, mais mobilise également les apports théoriques et méthodologiques des approches fonctionnalistes. Elle propose une explication cognitiviste-constructiviste des processus d'acquisition en prenant en compte le rôle de l'input langagier ainsi que les capacités d'abstraction et d'analogie des enfants, en tant que solutions locales aux problèmes d'acquisition qui se posent à l'enfant au cours de son développement langagier.

Plus généralement, Veneziano considère que

« [L]es résultats des recherches portant sur les interactions des trois premières années, au lieu de nous inciter à chercher « le » facteur ou « la » caractéristique déterminant (Pine, 1994), nous conduisent à proposer un modèle qui peut être schématisé par un mot clé, celui de redondance : redondance des caractéristiques structurantes et facilitatrices des interactions, redondance des mécanismes d'acquisition chez l'enfant, redondance des voies d'accès aux savoir-faire. Si l'on considère l'importance que les savoir-faire langagiers revêtent pour l'espèce humaine, la redondance, qui maximise les chances de réussite, semble une solution fort appropriée et plausible, autant du point de vue ontogénétique que phylogénétique. » (Veneziano, 2000 : 257-258)

Pour notre part, nous nous plaçons dans une perspective interactionniste du langage et nous proposons d'examiner l'acquisition des expressions référentielles et de l'expression du topic en lien avec l'expérience communicative que fait le jeune enfant, dans des situations sociales qui font sens pour lui et dans lesquelles il apprend à communiquer, l'acquisition des conventions linguistiques en étant un « by-product » (Tomasello, 2003 : 90). Le survol des approches théoriques a mis en lumière également le fait que l'acquisition des formes linguistiques va de pair avec leur usage. Cet usage se caractérise par un emploi dans une situation spécifique, et en interaction avec un interlocuteur, mais aussi, et notamment lorsque l'on s'intéresse au lien entre expressions référentielles et structuration informationnelle, par un emploi dans des constructions syntaxiques en cours de développement.