Publié dans Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique) 66, 5-27, 2017,
source qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

Dialogue et interaction au cœur de la réflexion sur l'acquisition du langage[1]

Anne SALAZAR ORVIG
Université Sorbonne Nouvelle - CLESTHIA

Interactionist (Vygostki, de Weck) and dialogic (François) approaches of language acquisition assume not only that dialogue and/or interaction play a determinant role in language acquisition, but also that forms and structures cannot be understood without referring to discursive practices. Whereas communicative experience is a central concept in most non nativist approaches, for the needs of arguing or demonstration some aspects may be more often foregrounded than others and the dialogic dimension can end up being unaddressed. After a brief presentation of usage-based approaches, this paper contrasts grammatical acquisitions under the light of cultural and social roles and their expression through activities. In the last section it proposes some hints on the way dialogue (and not simply input) is not only the context but also the vehicle for the acquisition of referring expressions, their referential value and their use.

> *La perspective que nous préconisons vise, au contraire, à développer une conception de la langue en tant que pratique sociale, dans la foulée des courants issus des théories énonciatives (pragmatique, analyse conversationnelle, psychologie du langage interactionniste, etc.). […] Enfin, il nous semble déterminant de considérer le développement du langage, qu'il se réalise de façon plus ou moins aisée, non pas comme une acquisition de formes et de connaissances d'un système, mais comme le développement de capacités discursives, c'est-à-dire de capacités à utiliser de façon différenciée les structures de la langue en fonction des situations d'interaction dans lesquelles sont placés les locuteurs* (de Weck 1991: 312)

1. Préambule

Cet article reprend à grands traits la conférence prononcée lors du 13ème Colloque de Logopédie qui s'est tenu à Neuchâtel les 7 et 8 novembre 2016 et poursuit le même objectif: au-delà de (et avec) l'amitié, rendre hommage à l'apport de Geneviève de Weck à la réflexion sur l'acquisition du langage, sans parler, bien entendu de sa contribution centrale à l'étude des troubles développementaux du langage (cf. Rezzonico & McIntyre ce numéro). Cet

[1] Cet article s'appuie sur plusieurs recherches collectives dans laquelle ont participé non seulement Geneviève de Weck mais aussi Haydée Marcos, Christine da Silva, Julien Heurdier, Marine Le Mené, Gwendoline Fox, Stéphane Jullien, Janina Klein, Stefano Rezzonico, Mélanie Bernasconi, Somayeh Rahmati, Elise Vinel et sans la contribution desquels les résultats présentés n'auraient pas vu le jour. Je tiens également à remercier les lecteurs de la revue TRANEL ainsi que Frédéric François pour leur lecture attentive de ce texte. Si certains malentendus ne sont pas encore levés, c'est bien entendu de mon fait.

article se veut également une occasion de coucher sur du papier des réflexions auxquelles a donné lieu notre très fructueuse collaboration. En effet, depuis 2002 nous avons eu non seulement l'occasion de participer à des projets collectifs, mais surtout de construire et mener à bien des projets conjoints: tout d'abord le projet de recherche "Interactions mère-enfant en situation logopédique"[2], ensuite le projet "Acquisition des expressions référentielles en dialogue: une approche multidimensionnelle"[3] (DIAREF) et leurs multiples développements, y compris un projet soumis actuellement. Cette collaboration s'est également cristallisée dans des échanges d'enseignements qui ont permis, en tout cas de mon côté, aux étudiants de l'Université Sorbonne Nouvelle de bénéficier de l'éclairage de Geneviève sur la dimension pragmatique des troubles du développement du langage. Dans ces aventures scientifiques, nos approches se sont conjuguées et ont permis de développer une méthodologie à la fois interactionnelle et dialogique de l'acquisition du langage.

En effet, contrairement à beaucoup de chercheurs en acquisition du langage, Geneviève de Weck s'est intéressée dès sa thèse (1991) non pas à des acquisitions structurales, même vues sous le prisme des stratégies cognitives ou des apprentissages, mais à des acquisitions fonctionnelles. Surtout, elle s'est placée, à la suite de Bronckart et son équipe (Bronckart, Bain et al. 1985), et dans un esprit proche d'autres auteurs francophones (François, Hudelot & Sabeau-Jouannet 1984; Bernicot 1992), dans ce courant alors naissant qui mettait en avant les dimensions énonciatives, discursives et sociales dans le traitement de la dimension structurale du langage. Dans cet esprit elle a abordé les problématiques de l'anaphore et de la cohésion qui, bien que par définition traitées dans un cadre pragmatique, restaient ancrées dans une approche représentationnelle et formelle du langage. Dès ces premiers travaux, Geneviève de Weck a insisté sur l'inscription des unités anaphoriques et déictiques dans des contextes situationnels plus larges, qu'on peut regrouper sous le terme d'activités, le choix entre différentes unités dépendant de l'interprétation que font les interlocuteurs du contexte situationnel. Ainsi, on y trouve les préfigurations de l'approche multidimensionnelle que nous adopterions avec la recherche DIAREF (Salazar Orvig, de Weck et al. en préparation). J'y reviendrai plus bas.

L'accent mis sur l'inscription situationnelle, interactionnelle des "choix" des unités linguistiques a eu deux conséquences fondamentales dans le traitement du langage de l'enfant: d'une part l'insistance sur l'interaction et le dialogue,

---

2 Ce projet, dirigé par Geneviève de Weck, a été financé par le FNRS (subside no 100012-111938).

3 Ce projet, dorénavant DIAREF, a été financé par l'ANR française (ANR-09–ENFT-055).

comme contexte constitutif de la production discursive: on pense par exemple à l'importance de la notion de polygestion constitutive dans le récit conversationnel (de Weck 1991) mais aussi véhicule, support, étayage dans la mise en place des conduites discursives des enfants (de Weck 1996; de Weck & Rosat 2003); d'autre part l'accent mis sur l'importance des activités et la diversité de stratégies déployées par les locuteurs en fonction de leur interprétation du contexte, caractère premier et révélateur des compétences des locuteurs, comme en témoigne la citation en exergue. On voit bien comment ces préoccupations ont pu se développer et cristalliser en considérations sur l'évaluation et l'intervention en logopédie (de Weck & Marro 2010) (cf. aussi Rezzonico & McIntyre dans ce volume).

C'est avec ces éléments à l'esprit que je propose ici quelques réflexions sur la place du dialogue et de l'interaction dans la compréhension de l'acquisition du langage. Mon propos sera illustré avec des exemples tirés de nos plus récentes recherches.

2. Théories de l'Acquisition: l'expérience communicative comme ligne de partage du champ

Le domaine des études sur l'acquisition du langage se partage le plus souvent en deux grands ensembles[4]. Le premier ensemble correspond aux perspectives innéistes, le plus souvent issues des approches génératives de la langue et postulant donc une Grammaire Universelle. Ces approches vont souvent de pair avec une conception représentationnelle du langage, excluant tout fondement communicationnel. Le second ensemble correspond aux perspectives non innéistes, pour lesquelles, de façons et à des degrés divers, ni la grammaire ni la langue ne sont préinscrites génétiquement. Elles ont en commun de considérer, à un niveau ou un autre, le fondement communicationnel de la langue et du langage et considèrent le plus souvent que la langue n'est pas donnée à l'enfant *a priori* mais qu'elle fait l'objet d'une construction/élaboration par l'enfant au cours de son développement physiologique, psychique et social. Sans entrer dans le détail, ces approches se distinguent à leur tour par la part qu'elles attribuent à un certain degré de prédétermination ou de contraintes cognitives ou physiologiques (Slobin 1973; Hirsh-Pasek, Golinkoff et al. 2004; MacWhinney 2005), à l'activité de l'enfant (cf. les approches constructivistes (Veneziano 1997; Tomasello 2004), à l'inscription sociale et à la dimension socio-pragmatique de l'acquisition (Bruner 1987; Veneziano 1997; Tomasello 2004; Nelson 2007), au rôle de l'adulte et de l'interaction (Bruner 1983, 1987; Gallaway & Richards 1994; Veneziano 2000) selon la place qu'ils confèrent au

[4] Il s'agit de toute évidence d'un découpage grossier qui ne prend pas en compte le fait que le débat entre inné et acquis ne se laisse réduire à une opposition simple.

dialogue et au discours (François, Hudelot & Sabeau-Jouannet 1984; François 1993, 2004). Non seulement le panorama est intriqué et ne peut être tracé en quelques lignes mais surtout, les approches sont elles-mêmes complexes et ne se laissent pas réduire à quelques traits définitoires.

Parmi ces différents axes, la notion d'expérience communicative, présente dans un grand nombre de ces approches, recouvre un ou plusieurs des aspects suivants: l'expérience que l'enfant a de la langue à acquérir, l'expérience des formes linguistiques, dialogiques et discursives qui lui sont adressées, les patterns ou constructions les plus fréquents chez l'adulte et/ou l'inscription de l'enfant dans des situations communicatives. On peut, en effet, partir d'un constat simple: personne ne nie que l'enfant apprend à parler en contact avec autrui, la question étant de savoir plutôt quels sont l'importance, le statut et l'apport de cette expérience communicative.

2.1 L'exposition à la langue

A minima, cette expérience peut être vue comme la simple exposition à sa langue. Selon les approches innéistes, une exposition minimale suffirait pour déclencher les paramètres spécifiques de la langue à acquérir (Jakubowicz 1995). En effet, pour ces approches, et en cohérence avec le débat avec le behaviourisme et la place conférée à l'imitation, l'enfant ne reprend pas les formes adultes, qui ne seraient d'ailleurs pas de bons exemplaires de la langue à acquérir:

> Il semble également évident que la langue effectivement observée consiste pour une grande part en fragments et en expressions déviantes d'espèces variées. (Chomsky 1969: 43)

En débat avec cette position, de nombreux travaux se sont intéressés aux formes du langage adressé à l'enfant (Snow & Ferguson 1977; Gallaway & Richards 1994) et ont montré que l'enfant n'est pas confronté à "la" langue dans toute sa complexité, mais à des formes simplifiées, modulées, accentuées qui faciliteraient son accès aux unités et aux structures linguistiques. Cependant, sans entrer dans le détail de ces travaux ni dans le caractère controversé de leurs résultats (Veneziano 1987; Lieven & Pine 1993; Ochs & Schieffelin 1995; Snow 1995), il est apparu non seulement qu'il est très difficile d'établir une corrélation simple entre langage modulé et rythme d'acquisition du langage, mais aussi et surtout qu'une mise en parallèle des formes produites par l'adulte et l'enfant ne suffit pas à expliquer comment se réalise l'acquisition.

2.2 Constructions et usages

D'autres modèles proposent des approches alternatives sur la façon dont les enfants s'appuient sur leur expérience communicative pour construire la structure de la langue à laquelle ils sont exposés. Ces approches - essentiellement les approches émergentistes et socio-pragmatiques - ont

montré que l'expérience que l'enfant doit avoir de la langue s'étend sur plusieurs années et part non pas de règles mais des formes concrètes, des items ou constructions auxquels l'enfant est confronté (Tomasello 2003; MacWhinney 2004 *inter alia*).

Les approches émergentistes et en particulier le modèle de compétition (Bates & MacWhinney 1982, 1989; Hirsh-Pasek, Golinkoff et al. 2004; MacWhinney 2004) postulent que l'enfant s'appuie, pour construire la grammaire de sa langue, sur le poids et la force d'indices à la fois formels et pragmatiques. Ce traitement a comme base la dimension communicative du langage et les cadres sociaux dans lesquels se déroule l'acquisition (MacWhinney 1999).

Le rôle de l'expérience communicative est également le fondement des perspectives basées sur l'usage (Tomasello 2003, 2004):

> A theoretical proposal that is **functional** or **usage-based** […] assumes that children's language acquisition is driven by –and hence cannot be explained without reference to – the desire to **use** language to perform communicative **functions** (such as requesting an object or activity, commenting on a situation etc.) and to understand the utterances of others. (Ambridge & Lieven 2011:3)

Dans les dernières années, ces approches (avec l'apport des linguistiques de corpus et des grammaires de construction (cf. Goldberg 2003; Bybee 2010) ont permis de mieux saisir la nature de la langue à laquelle l'enfant est exposé. Ainsi, par exemple, Cameron-Faulkner, Lieven et Tomasello (2003) ont montré que les énoncés produits par les mères tout au long de la journée se laissent décrire dans leur plus grande majorité par un faible nombre de patterns, reproduits plus de 40 fois par jour. Ces mêmes patterns dominent chez leurs enfants. Pour le français, Morgenstern et Parisse (2012b) ont mis en évidence un phénomène similaire pour le nombre d'arguments que prend chaque verbe dans l'usage effectif de dyades mère-enfant francophones. Ainsi, l'enfant n'est pas confronté à une grammaire mais à des usages d'items particuliers et c'est à partir de ces usages qu'il va peu à peu construire un système linguistique.

> According to the usage-based account, a child's knowledge of language builds up slowly, beginning with fully concrete speech acts acquired by direct imitation, progressing to a productive competence with constructions but one that is still for the most part specific to particular words or sequences of words, before they are able to infer how to generalize appropriately and display the kind of category-based productivity that characterizes adult speech. (Bannard, Lieven & Tomasello 2009:17289)

Ces approches ont apporté d'importantes réponses sur le processus d'acquisition de la syntaxe. Elles ont permis en particulier de débattre (avec des données issues de corpus denses et de dispositifs expérimentaux ciblés) avec les théories innéistes (Tomasello 2003; Ambridge & Lieven 2011). Elles permettent en particulier de retracer un autre chemin d'acquisition du langage qui va de la reprise d'items et constructions (*item-based*) à la généralisation pour, *in fine*, parvenir (éventuellement) à des règles et une grammaire abstraites.

3. De l'usage au dialogue

Cependant, la dimension socio-pragmatique qui fonde l'approche basée sur l'usage - et dont l'application directe est très claire quand il s'agit du lexique (Tomasello 2004) - se retrouve reléguée à un second plan quand il s'agit de syntaxe. Cette évolution se justifie probablement par la teneur du débat avec la grammaire générative et le besoin de discuter sur le terrain des formes. Cependant elle peut aboutir à l'adoption d'une vue purement statistique, la dimension socio-pragmatique et dialogique n'apparaissant dans certains cas que comme déclaration de principe. Or, il semble difficile d'expliquer les premiers usages des enfants uniquement par un mécanisme qui irait des items aux généralisations. Il est nécessaire de prendre au sérieux, aussi quand il s'agit de grammaire ou de syntaxe, le fait que les productions des adultes comme les acquisitions des enfants s'inscrivent dans des cadres culturels et sociaux dans lesquels les fréquences relatives sont liées à ce que les adultes et enfants font en interaction et en dialogue. Je prendrai trois exemples puisés dans des problématiques différentes.

3.1 L'indexicalité de l'impératif

Le premier exemple nous vient des travaux sur le développement langagier dans des cultures non occidentales (Ochs & Schieffelin 1995). D'après ces auteures, les enfants samoans sont exposés à une grande fréquence d'impératifs du verbe *sau* '*venir'* mais ils n'en produisent pas, ou en tout cas ils ne l'adressent pas à des adultes alors que c'est d'eux qu'ils l'entendent. En effet, l'usage du verbe *sau* est socialement marqué:

> In traditional Samoan communities, physical movement is associated with relatively lower status persons; higher status persons tend to position themselves and direct lower status persons to carry out actions that require movement. Young children, for example, are bombarded with imperative forms of sau. When these children begin to use language, they appear to be aware of the social indexicality of this verb. (Ochs & Schieffelin 1995: 86)

Ainsi, les enfants samoans commenceront d'abord par utiliser l'impératif *sau* pour s'adresser à des enfants plus jeunes ou des animaux, qui sont des êtres de plus bas statut social. En revanche, les enfants utilisent l'impératif du verbe *aumai*, '*apporter'* pour accomplir l'acte de quémander, qui est conforme à leur statut social.

Ces exemples, comme bien d'autres apportés par Ochs et Schiefellin, nous rappellent la dimension culturelle de l'acquisition du langage. Apprendre à parler une langue fait partie du processus de socialisation et en même temps la socialisation passe par l'acquisition de la langue. Cette socialisation langagière implique que l'enfant se saisisse non seulement de la langue mais aussi des cadres culturels et des types d'interaction sans lesquels les unités linguistiques ne font pas sens.

3.2 L'usage de la deuxième personne

Le deuxième exemple concerne l'acquisition des marques de la personne (Morgenstern 2006; Caët 2013; Salazar Orvig & Morgenstern 2015). Comme le montre le tableau 1, à partir des données de la recherche DIAREF[5], les enfants francophones entendent très souvent des pronoms de deuxième personne mais les produisent peu.

Personnes	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	on	Total
Enfants	39,78%	10,04%	42,77%	0,00%	0,00%	1,79%	5,62%	837
Adultes	12,09%	41,23%	33,25%	0,21%	0,33%	3,50%	9,38%	4252
Total	16,64%	36,10%	34,82%	0,18%	0,28%	3,22%	8,76%	5089

Tableau 1: Distribution des pronoms en termes de personne chez des enfants (1;10 à 2;6 ans) et leurs interlocuteurs adultes

En effet, on constate une très forte asymétrie entre la prédominance (41%) chez les adultes des formes de la deuxième personne (*tu, toi, te, ton*) qui dépasse même l'importance des pronoms de 3ème personne (33%), et le pourcentage bien inférieur de la 2ème personne chez les enfants (10%). Ce décalage ne s'explique pas uniquement par le développement grammatical et syntaxique des enfants puisqu'on le constate pour toutes les fonctions syntaxiques. En revanche on peut le comprendre si on considère l'asymétrie conjuguée des thèmes et des rôles interactionnels. En effet, dans ces dialogues familiaux, l'enfant est le plus souvent le centre de l'attention de la dyade en lien, le plus souvent, à la gestion de l'activité:

(1) Théo – 2;3 – jeu libre – (corpus CNAF)[6]

MER - vas-y assieds-**toi**. on va comparer. assieds-**toi** assieds-**toi** chéri. on va comparer **tes** nouvelles chaussures avec les baskets. **tu** veux?

THE - [nɔ̃ː]
'non'

MER - **tu** veux pas. **tu** veux garder **tes** nouvelles chaussures?

THE - [ym]
'hum'

5 Ces données ont été constituées par la compilation de corpus recueillis dans le cadre de différentes recherches: Corpus JEU (Marcos, Ryckebusch & Rabain-Jamin, 2003), corpus CNAF (Marcos, Salazar Orvig et al., 2004), corpus COLAJE (Morgenstern & Parisse 2012a); corpus NASHAWATI (Nashawati, 2010) et corpus DANIEL (Salazar Orvig, 2003).

6 Pour chaque exemple la légende indique le nom de l'enfant, son âge, l'activité dans laquelle les participants sont impliqués et le corpus de provenance. Quand la transcription des productions de l'enfant a été faite en phonétique (entre [ ]) on indique dans la ligne suivante l'interprétation en français orthographié entre guillemets simples. Dans ces interprétations, F indique la présence d'un filler; les accolades ,{ }, une incertitude dans la transcription ou l'interprétation, {X} un segment ininterprétable.

Mais l'usage de *tu* peut également se déployer dans des récits d'expérience personnelle ou des discussions sur le futur, déplacés par rapport à l'ici et maintenant

(2) Séréna – 2;3 – Goûter (Corpus CNAF)

MER - et **tu** vas aller te promener avec papa après. **tu** vas aller où? qu'est-ce que **tu** veux faire?

SER - [o manɛʃ]

'au manège!'

Dans les données DIAREF, 6 sur les 28 enfants n'utilisent jamais de deuxième personne (hors impératifs). Et chez les enfants qui l'utilisent on constate tout d'abord une grande fréquence de formes ayant une valeur socio-pragmatique ou phatique (*s'il te plaît, t'as vu?).* Ces formes figées forment des "blocs illocutoires", dont on peut penser qu'ils sont faiblement référentiels.

La deuxième catégorie correspond à des énoncés ayant comme fonction centrale la négociation de l'activité ou des actions des participants. Ces énoncés, dont on sait après Ninio et Snow (1996) qu'ils correspondent aux tout premiers actes de langage de l'enfant, n'exigent, sur le plan dialogique, qu'un renversement simple des rôles, probablement sans réorganisation de la perspective du locuteur par rapport à un modèle mental complexe. Par exemple une simple opposition aux intentions de l'autre suffit (*pas toi*, *moi … à moi …)* comme dans l'exemple 3.

(3) Mathilde – 2;4 – Lecture (Corpus NASHAWATI)

Mathilde et sa mère regardent un livre. Elles découvrent un gâteau d'anniversaire et des bougies.

MER - joyeux anniversaire <en chantant> tu la connais bien cette chanson

MAT - [lə lu]

'le loup'

MER - le loup, joyeux anniversaire ++ le loup <en chantant>

MAT - [a pa **twa**]

'ah pas **toi**'

MER - ah ! c'est pas moi d'accord

Bien plus rares sont des directifs exprimés avec le pronom de deuxième personne comme dans l'exemple 4.

(4) Léa – 2;2 – Goûter (Corpus CNAF)

La mère veut manger un kiwi

LEA - [mɛpala. nõ ty {mø/pø}pa mãʒetu]

'mets pas là. non tu {XX/peux] pas manger tout'

MER - faut pas manger tout.

LEA - nã++ pakə lapo tyvala {X}mãʒe

'nan ++ pa(rce) que la peau tu vas la {X} manger'

En revanche on trouve très peu de cas d'usage de la deuxième personne dans d'autres formes de négociation d'actions ou d'activités comme par exemple offrir, proposer des objets ou des activités, voire s'enquérir sur les désirs de l'interlocuteur. Enfin, dans les dialogues adulte-enfant tels qu'ils sont recueillis dans les études en acquisition du langage, on trouve très peu d'énoncés des enfants portant sur des événements concernant l'interlocuteur. Et dans ce cas, le référent est très souvent mis en mots avec un nom ou une dislocation (comme dans l'exemple 5), forme également très utilisée par les adultes (voir aussi Morgenstern 2006; Caët 2013)

(5) Ilona – 2;3 – Goûter (Corpus CNAF)

MER - tu voudras une brioche après?
ILO - [wi.]
'oui'
MER - bon
ILO - [mamãɛleate!]
'maman elle {est} a(che)té'
MER - qu'est-ce qu'elle a maman?
ILO - [mamãɛleatedebʁiɔʃ!]
'maman elle {est} a(che)té des brioches'
MER - maman elle a acheté des brioches oui.

Ainsi, les premiers pas des enfants dans l'usage de la deuxième personne semblent plus liés aux thématiques qui dominent l'échange et aux types de conduites dialogiques et discursives qu'à de pures questions de fréquence.

3.3 La construction "c'est +X"

Le troisième exemple concerne l'acquisition et usage de la construction "c'est + X" (Salazar Orvig, Heurdier et al. 2011; Heurdier, da Silva et al. 2012), prototypique du français parlé (François 1975; Gadet 1989). Dans les données de la recherche DIAREF, "c'est +X" est la plus fréquente parmi les constructions recevant un argument post-verbal[7]: elle correspond à 18% chez les adultes, cette dominance s'amplifiant chez les enfants à 41%. Ceci confirme le fait que les enfants reprennent, de façon amplifiée les formes les plus fréquentes chez les adultes. Cependant on constate en même temps une très grande diversité interindividuelle et intra-individuelle. Ainsi, si on regroupe les enfants selon la longueur moyenne des énoncés (LME dans le tableau 2) on constate au sein

[7] Voir aussi (Fox et al. en préparation) pour une analyse un peu différente.

de chaque groupe une très grande amplitude entre les valeurs minimales et les valeurs maximales.

	LME	% min	% max
GR 1	≤ 2	6%	25%
GR 2	>2 et ≤2.5	23%	80%
GR 3	>2,5	10 %	75 %

Tableau 2: Part (en %) des construction en "C'est+X" parmi les constructions recevant un argument post-verbal.

On peut même constater que si globalement l'usage de *c'est* augmente avec le développement linguistique, les fréquences peuvent se superposer et certains enfants du groupe 3 peuvent en produire moins que certains du groupe 1 ou 2. Cette différence interindividuelle est doublée d'une différence intra-individuelle d'une session à l'autre (de l'ordre de 2 ou 3 points de pourcentage pour la plus faible à de l'ordre de 38 points de pourcentage pour la plus importante). Ces différences s'expliquent par le fait que l'usage de "c'est" est fortement corrélé aux activités dans lesquelles les participants sont engagés et plus spécifiquement aux genres discursifs qu'elles impliquent. Comme le montre le graphe ci-dessous (Figure 1), dans le corpus DIAREF "c'est" apparaît plus souvent dans les activités se déroulant avec un support iconique (lecture d'albums, jeux de loto, puzzles …) que dans des activités avec des jouets (construction, jeux symbolique) ou dans des échanges du quotidien (ex. goûters).

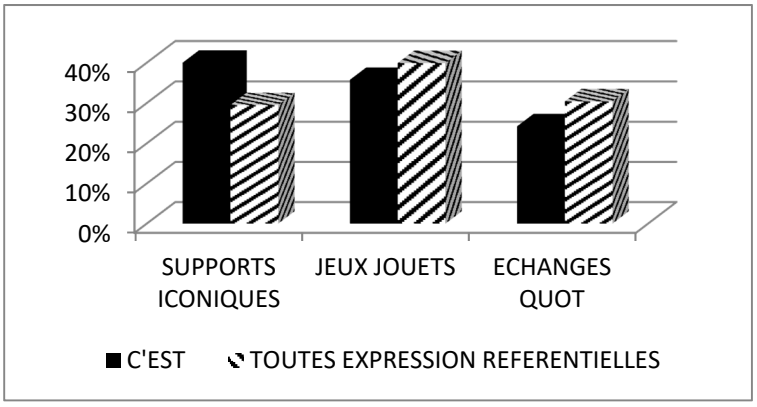

Figure 1: Distribution de *c'est* comparé à celle de l'ensemble des expressions référentielles en fonction du type d'activité.

Ces activités impliquant un support iconique sont elles-mêmes fortement marquées par un type d'énoncé particulier, la dénomination comme on le voit dans l'exemple (6):

(6) Olga – 2;3 – Jeu de Puzzle (Corpus CNAF)

OLG - [sekwa?]
'c'est quoi?'

MER - ça c'est un cerf volant

OLG - [sekwa?]
'c'est quoi?'

MER - un soleil

OLG - [ɛ̃solɛj + sekwa?]
'un soleil + c'est quoi?'

MER - des pommes

OLG - [depom + sekwa]
'des pommes + c'est quoi?'

MER - un parapluie

Ces exemples nous permettent de constater que l'enfant fait l'expérience des formes linguistiques quelles qu'elles soient dans le discours qui lui est adressé. Ce discours est lui-même inscrit dans des cadres sociaux spécifiques et dans des activités qui déterminent les usages du langage, les rôles des participants et les genres discursifs préférentiels. Ou pour reprendre la citation de de Weck en exergue

> Enfin, il nous semble déterminant de considérer le développement du langage, qu'il se réalise de façon plus ou moins aisée, non pas comme une acquisition de formes et de connaissances d'un système, mais comme le développement de capacités discursives, c'est-à-dire de capacités à utiliser de façon différenciée les structures de la langue en fonction des situations d'interaction dans lesquelles sont placés les locuteurs. (de Weck 1991: 312)

Mais, jusqu'à maintenant nous nous sommes focalisée sur des formes linguistiques. Poursuivons cette réflexion en partant de l'idée que l'enfant doit s'approprier, aux différentes étapes du processus d'acquisition du langage, non seulement des formes mais aussi du sens (ou des valeurs pragmatiques). Dans ce qui suit, j'essaierai de montrer, à travers quelques exemples, que cette dimension complémentaire de l'acquisition linguistique est également imbriquée dans les usages et que l'enfant n'acquiert pas des formes, du sens et des usages de façon dissociée.

4. Le sens et les usages en discours et en dialogue

L'enfant doit aussi et surtout saisir et (re)construire du sens aux différents niveaux d'articulation: le sens des unités lexicales, des unités grammaticales, des constructions, des enchaînements, des discours. Dans la littérature la question du sens est le plus souvent associée aux débats sur l'acquisition du lexique. Dans la discussion sur les façons dont l'enfant se saisit du sens des mots, des approches radicalement opposées s'affrontent. Alors que les approches innéistes tendent à présupposer l'existence de contraintes innées (Markman 1989) et que les théories émergentistes (Hirsh-Pasek, Golinkoff et al. 2004) préconisent le jeu complexe de facteurs divers, à la fois de contraintes prédéterminées et d'aspects environnementaux, les perspectives socio-

pragmatiques mettent la dimension communicationelle au centre de l'acquisition:

> In this account, the problem of world learning is posed in an entirely different way: The child's problem is to determinate precisely what the adult is doing in a given situation and why she is doing it, including why she is making these odd noises. Language use is a social-commmunicative act, and the acquisition of words and other pieces of language is thus dependent most importantly on children's understanding of the actions of other persons because it is persons, not words, that engage in acts of linguistic reference. (Tomasello 1995: 117)

Pour Tomasello et ses collaborateurs (voir Tomasello 2004, entre autres), à partir de sa participation à des épisodes d'attention conjointe et de sa compréhension des intentions communicatives de l'adulte et plus globalement des contextes dans lesquels il s'inscrit, l'enfant parvient à appréhender la façon dont l'adulte utilise les symboles, et en particulier des symboles nouveaux. L'enfant peut ainsi se les approprier par un processus d'imitation avec simple renversement de rôles, chaque participant pouvant parler à son tour des entités ou processus en question.

Cependant, comme le suggèrent les exemples présentés dans la section précédente, l'acquisition des mots ne se réalise pas uniquement par une simple mise en relation d'une forme et d'un sens propre au mot, encapsulé (comme dans une grammaire ou un dictionnaire). Les mots sont pris dans des discours et des dialogues qui font sens pour l'enfant.

Il y a deux façons d'envisager cette relation. Selon une première vision, très souvent rencontrée dans la littérature, l'enfant s'approprie d'abord les unités linguistiques puis, en un deuxième temps, leurs conditions d'usage. Cependant, si on s'inscrit dans une approche interactionniste ou socio-pragmatique, le développement (socio-)cognitif est fortement relié au développement langagier en interaction (Bruner 1983; Vygotski 2002; Nelson 2007). Plus que cela, on peut aussi considérer que le sens lui-même est intimement lié à l'usage (Wittgenstein 1953) et cet usage est socialement et intersubjectivement construit. L'acquisition du sens et des valeurs des unités linguistiques est donc indissociable de l'expérience que l'enfant a des "jeux de langage"[8] (Wittgenstein 1953) dans lesquels il les a rencontrées.

> Il existe, certes, des structures de base récurrentes quels que soient les maniements du langage (…) mais c'est en entrant dans les jeux de langage différenciés que l'enfant acquerra l'ensemble des structures linguistiques spécifiques (…) Certains jeux de langage comme certaines structures linguistiques sont communs à tous. D'autres jeux de langage peuvent être spécifiques. (De toute façon, personne ne les utilise tous.) Enfin, un même jeu de langage peut être joué avec des moyens partiellement différents. (François 1984: 17-18)

[8] "consisting of language and the actions into which it is interwoven" (Wittgenstein 1953: §7).

Dans ce cadre, les travaux de Nelson (2007) par exemple, montrent que l'appropriation par l'enfant de la signification des unités linguistiques est un processus long. Les premières significations sont fortement liées aux contextes dans lesquels l'enfant en fait l'expérience, sans nécessairement en circonscrire la signification "adulte". Elles se développent du fait de la généralisation des usages. On retrouve donc sur le plan du sens un phénomène similaire à celui qu'on observe sur le plan des formes et selon lequel l'enfant va d'un sens local des usages des items vers un sens partagé, conventionnel, des unités.

Il ne faut cependant pas oublier que ces jeux de langage sont des dialogues dans lesquels le sens se construit non seulement en relation avec la dimension interactionnelle ou actionnelle des activités en cours, mais aussi dans et à travers la co-construction d'un discours. Cette dimension dialogique influence aussi fortement l'acquisition du sens et des valeurs des unités linguistiques de deux façons complémentaires: d'une part, parce que dans le dialogue se construit le discours et la référence et d'autre part, parce que l'enfant se saisit non seulement du cadre global mais aussi du mode de déroulement du dialogue.

Pour développer ces propositions, je prendrai deux exemples issus de notre recherche sur l'acquisition des expressions référentielles (projet DIAREF) (Salazar Orvig, de Weck et al. in prép.). En effet, l'acquisition des expressions référentielles se prête plus particulièrement à cette réflexion parce qu'elle implique à la fois la dimension structurale et la dimension pragmatique. Il s'agit d'une acquisition grammaticale et syntaxique, à savoir la mise en place de paradigmes de morphèmes grammaticaux, les pronoms, les déterminants, qui, dans une langue comme le français sont obligatoires ou quasi-obligatoires. Mais en même temps, cette dimension structurale ne peut rendre compte à elle seule ni de leur usage (Givón 1995) ni de leur acquisition (Allen, 2006). Les travaux sur les jeunes enfants montrent en effet que lors de ces premières acquisitions la dimension grammaticale est indissociable de la dimension référentielle (Ariel 1988, Gundel et al. 1993, inter allia). Ainsi, on constate, d'une façon d'ailleurs assez cohérente d'une langue à l'autre (Serratrice & Allen 2015) que les jeunes enfants "choisissent" des formes faibles (zéro, clitiques, fillers) pour les référents les plus accessibles (par exemple, mentionnés précédemment) et des formes fortes (noms, démonstratifs, dislocations) pour attirer l'attention de l'interlocuteur, pour mettre une emphase sur un référent ou créer un contraste par rapport à un autre référent. Plus spécifiquement les jeunes enfants francophones semblent acquérir le pronom clitique de 3ème personne directement comme outil anaphorique (ou proto-anaphorique) (Salazar Orvig, Marcos et al. 2010).

On a là à la fois une compétence référentielle précoce difficile à expliquer et un paradoxe. Une compétence difficile à expliquer parce qu'en même temps on sait que ces jeunes enfants ne possèdent pas les capacités cognitives associées à la fonction anaphorique et en particulier la capacité à se représenter

pleinement les savoirs ou la perspective de leur interlocuteur: par exemple ces mêmes enfants sont moins compétents quand il s'agit de tenir compte de ce qui est perceptible ou non pour l'interlocuteur (Matthews, Lieven et al. 2006). Paradoxe parce que les usages référentiels des très jeunes enfants contrastent avec ceux des plus âgés (entre 4 et 9 ans) dans des tâches langagières plus complexes et surtout monologales, telles que raconter seuls à un expérimentateur des histoires (avec ou sans support iconique) (Karmiloff-Smith 1985; de Weck 1991; Jisa & Stomqvist 2002; Hickmann 2003). Comment rendre compte de cette divergence de résultats? Quelles sont les dimensions en jeu?

Cette question a souvent été envisagée en termes cognitifs, en lien par exemple à la capacité de l'enfant à articuler la référence avec la construction discursive (Karmiloff-Smith 1985), au développement de sa théorie de l'esprit (De Cat 2013; Gundel & Johnson 2013) ou encore plus récemment en relation avec les fonctions exécutives (De Cat 2015). Cependant, ces approches négligent la dimension sociale et culturelle du développement de l'enfant et le fait que ces compétences se construisent dans et à travers le dialogue.

4.1 Usages enfantins et maternels dans le dialogue

Commençons par les usages des enfants dans les contextes de récit. Comme le dit Bamberg (1987), si on veut comprendre comment se développent les habiletés référentielles des enfants, il est nécessaire de voir également comment les mères (ou les autres adultes) se comportent dans ce contexte. Comment dans la narration avec un livre étayent-elles les productions enfantines?

Sous la houlette de G. de Weck nous[9] nous sommes engagés dans une exploration qui nous permet d'apporter des éléments de réponse. Fidèles à l'idée que la référence est construite par la dyade (et non pas par des individus dont les contributions s'additionneraient de façon indépendante) nous avons travaillé sur des narrations conjointes[10] mère-enfant autour d'un livre illustré sans texte, situation dans laquelle la construction discursive propre au récit est également portée par le dialogue. Il s'agissait non seulement d'observer la façon dont les enfants mettent en mots les référents mais aussi la façon dont les mères font raconter l'histoire à leurs enfants et surtout, comment elles-mêmes réfèrent aux personnages et objets.

Pensant travailler sur l'étayage, dans sa forme la plus classique, nous avons cerné un autre phénomène. Nous avons en effet constaté des conduites

---

9 Avec Mélanie Bernasconi, Stefano Rezzonico et Elise Vinel.

10 Le corpus est issu de la recherche "Interactions mère-enfant en situation logopédique" dirigée par G. de Weck et financée par le FNRS suisse (subside no 100012-111938).

"inattendues" des mères (de Weck & Salazar Orvig 2014) comme par exemple l'introduction de référents avec des SN définis (7), des pronoms (8), voire avec des dislocations (9):

(7) Mère de N (6 ans) – Corpus FNRS

MER 80 - ((rires)) t(u) as vu ça on dirait qu'il est habillé comme ***les messieurs =((pointe les messieurs)) qui sont de la*** *((en simulant un accent "bourgeois"))* ***grande bourgeoisie****

(8) Mère de J, (6 ans) – Corpus FNRS

MER 5 - j(e) pense que là tu vois ? ***i(l)*** s(e) promène . = ((revient en arrière dans le livre))

(9) Mère de G (6 ans) – Corpus FNRS

MER 13 - pis ***ça c'***est le monsieur qui {pèse} dans le son fauteuil . = ((pointe le passager))

Une autre recherche devrait pouvoir confirmer si ces conduites sont spécifiques aux mères ou si elles sont induites par le support. En tout état de cause, les conduites des mères sont apparues comme assez proches de celles des jeunes enfants interprétées dans les travaux expérimentaux "classiques" comme relevant des stratégies déictiques ou thématiques décrites par Karmiloff-Smith (1985). Cette recherche a également montré que les mères introduisent beaucoup de référents par le biais de questions. Ceci nous met sur la piste de l'importance des conditions interactives pour les productions discursives des mères. En effet, si ces productions s'éloignent des formes prototypiques des adultes telles qu'elles apparaissent dans les recherches sur la référence, c'est principalement parce que l'enjeu était de raconter "à et avec l'enfant". Il est probable alors que l'ancrage dans la situation étant plus prégnant dans ce contexte, les mères s'appuient beaucoup sur le savoir partagé avec l'enfant. Ce savoir partagé est non seulement renforcé par le fait que le livre est sous les yeux des deux participants, et qu'ils le découvrent ensemble, il est aussi assuré par les fréquents gestes de pointage avec lesquels les mères accompagnent la mise en mots des référents. Ces spécificités s'expliquent aussi par le fait que les mères cherchent à impliquer l'enfant dans l'activité de narration, d'attirer leur attention, voire chercher leur adhésion.

Ainsi, la configuration que les mères offrent aux enfants est fortement marquée par la dimension dialogique dans laquelle se déploie la référence dans la narration. On peut donc raisonnablement penser que ce type de conduite fait partie de l'expérience que l'enfant a de l'usage des expressions référentielles dans des activités de récit. Bien entendu notre étude ne permet pas d'aller plus loin dans cette projection mais elle suggère que les enfants s'approprient ces usages et les reproduisent à leur tour quand il s'agit de raconter une histoire à partir d'un support iconique, ce qui pourrait également expliquer, du moins pour partie, leurs conduites en situation expérimentale.

4.2 Les pronoms dans des séquences dialogiques

Le deuxième exemple s'appuie sur une étude sur l'influence directe de l'input sur l'usage que les plus jeunes enfants font des pronoms de 3ème personne (Marcos, Salazar Orvig et al. soumis). Nous avons montré que ces usages dépendent surtout de la position de continuité référentielle par rapport au discours précédent. En revanche, on a pu constater que les enfants réutilisent, à proximité ou à distance, des enchaînements produits par les adultes:

(10) Julien – 2;3 – Goûter (Corpus CNAF)

JUL -	[ladam]
	'la dame'
MER -	la dame elle est partie
JUL -	[uladam?]
	'où la dame?'
MER -	elle est partie sur le balcon se promener un peu
(…)	
JUL -	[dam ie pati]
	'dame i(l) est pa(r)tie'
MER -	oui oui elle est partie oui
JUL -	[iekakɔ̃]
	'i(l) est balcon'
MER -	sur le balcon

Dans l'exemple 10, Julien interroge sa mère sur la personne qui a installé la caméra pour l'enregistrement et s'est absentée de la pièce (*la dame).* Quelques tours de parole plus loin il reprend les prédicats proposés par sa mère dans sa réponse (*elle est partie, sur le balcon)* et utilise un pronom. On peut constater qu'il ne s'agit pas de simple imitation: l'enfant produit deux énoncés avec deux prédications différentes et utilise une autre forme de pronom ([i] à la place de *elle*), mais il reproduit plutôt une façon de faire.

Ce type de reprise d'enchaînements peut correspondre également à la réutilisation des formes dans des configurations différentes, à l'introduction de variantes dans des formats connus:

(11) Elodie – 2;2 – Goûter et jeu (Corpus CNAF)

Elodie et sa mère jouent à cacher et montrer leurs mains

MER -	ben où elles sont les mains à Elodie?
ELO -	[pati mamã ++ papati mamã]
	'parties ma main++pas parties ma main'
ELO -	[pati]
	'parties'
MER -	elles sont parties? voilà elles sont parties

Pendant la séance de jeu

MER - ben il est où le camion?

ELO - [i pati]

'il (est) pa(r)ti'

MER - il est parti le camion?

Dans la première situation, la mère et l'enfant jouent à cacher leurs mains. Dans cette séquence de jeu, un échange rituel se développe, la question *où elles sont?* et la réponse *[pati]* par l'enfant. Pendant ce jeu la mère reformule la réponse de l'enfant en ajoutant l'auxiliaire et le pronom (*elles sont parties).* Plus tard, pendant une séance de jeu, la mère repose ce type de question à propos d'un nouveau référent, un camion. L'enfant reprend le même type de réponse en y ajoutant cette fois-ci le pronom, présent dans la reformulation précédente de la mère et dans la nouvelle question de la mère.

Dans les deux exemples ci-dessus, on constate que les enfants utilisent le pronom de 3ème personne pour référer à des objets qui se trouvent bien sous le focus attentionnel et discursif des interlocuteurs. Ces exemples suggèrent des pistes pour comprendre comment se construit de façon progressive la valeur anaphoriques des pronoms: on peut postuler que ce que l'enfant saisit en un premier temps c'est un enchaînement qui se déploie dans le dialogue: après l'introduction par l'enfant ou par la mère d'un référent, la mention suivante par la mère de ce référent est produite avec un pronom. Ainsi, dans l'exemple (10), la mère reprend d'abord le nom produit par l'enfant sous forme de dislocation, avant de répondre à la deuxième question de l'enfant avec un pronom seul. On peut aussi constater dans les exemples (10) et (11) qu'en un premier temps les enfants reprennent des noms à la suite des mères tant que celles-ci n'ont pas utilisé un pronom seul. Cet enchaînement se laisse décrire comme un format (Bruner 1987) avec son lot de récurrence et ritualisation et ses variantes.

On constatera cependant que les énoncés dans lesquels les enfants utilisent le pronom de troisième personne sont assez homogènes du point de vue du genre discursif. En effet, ils renvoient à la localisation du référent. D'une façon plus générale, nous avons pu constater que les pronoms de 3ème personne apparaissent de façon préférentielle dans des énoncés descriptifs (Vinel Salazar Orvig et al. soumis; Salazar Orvig, Marcos et al. 2017) comme dans l'exemple suivant:

(12) Léa – 2;2 – Jeu libre (Corpus CNAF)

Léa et sa mère sont en train de discuter sur divers jouets

MER - et ça c'est?

LEA - [bebe]

'bébé'

MER - bon (…)

(…) la mère montre encore une fois la poupée à Léa

MER - est-ce que tu trouves qu'il est propre?
LEA - [wi]
'oui'
MER - non, mais regarde comme il est sale, tu lui as pas donné son bain? hein.
LEA - [u?]
'où?'
MER - il est sale là + regarde là
LEA - [wi ilesal]
'oui, il est sale'

La chaîne anaphorique se réalise au travers d'une séquence dans laquelle la mère a tout d'abord sollicité une dénomination de la poupée (*et ça c'est?*) pour s'engager sur une discussion sur son état (*tu trouves qu'il est propre?, regarde comme il est sale)*. Ainsi, en reprenant l'énoncé de sa mère, l'enfant s'inscrit dans une séquence dominée par la description.

Dans l'expérience communicative de l'enfant, l'énoncé descriptif apparaîtrait dès lors comme fortement associé à une mention préalable du référent et à l'usage du pronom clitique de troisième personne. L'enfant ferait l'expérience de l'usage des expressions référentielles à une échelle réduite et simplifiée dans le cadre de séquences qui pourraient être identifiées comme

(13)

INTRODUCTION D'UN REFERENT

ENONCE DESCRIPTIF

Dans le cadre de ces formats, les enfants peuvent contribuer d'abord sur la seconde réplique avant de pouvoir produire un discours autonome.

On peut faire l'hypothèse que l'enfant s'approprie l'usage des pronoms à partir de cette expérience renouvelée de la position seconde du pronom dans les séquences dialogiques auxquelles il participe. Cette appropriation d'un mode d'enchaînement dans le dialogue serait le premier pas dans la construction des valeurs sémantico-pragmatiques des expressions référentielles. Ou pour le dire avec Nelson, l'enfant acquiert d'abord leur dimension pragmatique avant d'acquérir leur dimension sémantique (Nelson, 2007).

5. Conclusion

La conclusion sera brève. Dans cet article j'ai examiné les différentes façons dont on considère l'expérience communicative de l'enfant et essayé d'apporter un certain nombre d'arguments pour appuyer l'idée qu'on ne saurait la réduire ni à une simple exposition, ni à une dimension statistique. Dans tous les cas il est nécessaire de replacer les unités dans le contexte de leur usage dans le double sens des pratiques sociales et culturelles dans lesquels ils s'inscrivent et de leur implication dans des dialogues.

Les exemples étudiés ici montrent, me semble-t-il, à quel point l'usage des formes (et leur sens) est non seulement ancré dans le dialogue mais porté par celui-ci. C'est parce qu'il prend part à ces échanges que l'enfant s'approprie les formes et leur signification, même quand il ne les domine pas.

> Les enfants font face à cette situation au moyen de compétences qui leur permettent de commencer à établir des relations entre les énoncés et leur signification, souvent, dans un premier temps, sans procéder à une analyse complète de la structure de l'énoncé et sans occuper un rôle de premier plan dans l'interaction. Mais c'est **l'interaction** qui structure l'environnement et investit ces structures de sens. Et c'est à l'intérieur de ces structures que les énoncés sont identifiés et prennent sens. (Lieven & Pine 1993: 166)

Dans ce processus, l'adulte soutient la participation de l'enfant (Bruner 1983) comme le rappelle de Weck quand elle rappelle le

> rôle central des dialogues avec des locuteurs compétents dans la genèse des conduites langagières, ces derniers proposent aux enfants un étayage (Bruner 1983) qui propose un voyage dans la zone proximale de développement […] ainsi les enfants parviennent peu à peu à produire leurs discours en utilisant les structures linguistiques propres à chaque type de texte en fonction de la situation d'énonciation. (de Weck 1996: 209)

L'adulte[11] accompagne l'enfant dans son développement non seulement à travers une éventuelle simplification de son input mais aussi en adaptant l'activité, en la simplifiant, en le guidant, en le structurant. Ainsi dans son chemin vers la maîtrise de la langue et des discours, l'enfant passe de productions polygérées à des productions monogérées (de Weck 1991). Cependant, cette co-construction ne s'organise pas de façon unilatérale. Au cours de nos travaux Geneviève de Weck nous a toujours rappelé, dans une pure approche vygotskienne, qu'il ne s'agit pas de pure adaptation d'un individu à un autre mais que c'est la dyade en tant que telle qui présente des caractéristiques spécifiques, qui est prise dans une dynamique communicationnelle, interactionnelle et dans une activité donnée.

C'est donc parce qu'il est partie prenante de ces échanges que l'enfant saisit des contextes préférentiels dans lesquels sont utilisées les formes linguistiques. Il s'approprie des jeux de langage au sein desquels les unités font sens pour construire à partir de cette expérience et tout au long de l'enfance la valeur et le sens des formes linguistiques et, donc *in fine*, ce qu'on peut appeler sa langue.

---

[11] Bien entendu les travaux sur les autres cultures ont montré une grande diversité de façons de faire des adultes ou des enfants plus âgés qui sans nécessairement simplifier le discours ou l'activité, étayent également le développement langagier et la socialisation de l'enfant (Ochs et Schieffelin 1995; Snow 1995; Rabain-Jamin 1998).

BIBLIOGRAPHIE

Allen, S. E. M. (2006): Formalism and functionalism working together? Exploring roles for complementary contributions in the domain of child null arguments. In R. Slabakova, S. A. Montrul & P. Prévost (éds.), Inquiries in linguistic development: In honor of Lydia White. Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins), 233-255.

Ambridge, B. & Lieven, E.V. (2011): Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches. New York, (Cambridge University Press).

Ariel, M. (1988): Referring and accessibility. Journal of Linguistics, 24, 65-87.

Bamberg, M. G. W. (1987): The acquisition of narratives: learning to use language. Berlin (Mouton de Gruyter).

Bannard, C., Lieven, E. & Tomasello, M. (2009): Modeling children's early grammatical knowledge. Proceedings of the National Academy of Sciences, 106(41), 17284-17289.

Bates, E. & MacWhinney, B. (1982): Functionnalist approaches to grammar. In E. Wanner & L. Gleitman (éds.), Language acquisition: the state of the art. New York (Cambridge University Press), 173-218.

Bates, E. & MacWhinney, B. (1989): Functionalism and the competition model. In B. MacWhinney & E. Bates (éds), The cross-linguistic study of sentence processing. New York (Cambridge University Press), 3-73.

Bernicot, J. (1992): Les actes de langage chez l'enfant. Paris (PUF).

Bronckart, J.-P., Bain, D. Schneuwly, B. Davaud, C. & Pasquier A. (1985): Le fonctionnement du discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).

Bruner, J. S. (1983): Le développement de l'enfant: Savoir faire, Savoir dire. Paris (PUF).

Bruner, J. S. (1987 [1983]): Comment les enfants apprennent à parler. Paris (Retz).

Bybee, J. (2010): Language, usage and cognition. Cambridge (Cambridge University Press).

Caët, S. (2013): Référence à soi et à l'interlocuteur chez des enfants francophones et anglophones et leurs parents. Paris, Université Sorbonne Nouvelle. Doctorat de linguistique anglaise.

Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. V. M. & Tomasello M. (2003): A construction based analysis of child directed speech. Cognitive Science, 27, 843-873.

Chomsky, N. (1969 [1957]): Structures syntaxiques. Paris (Seuil).

De Cat, C. (2013): Egocentric definiteness errors and perspective evaluation in preschool children. Journal of Pragmatics, 56, 58-69.

De Cat, C. (2015): The cognitive underpinnings of referential abilities. In L. Serratrice & S. E. M. Allen (eds.), The acquisition of reference. Amsterdam (John Benjamins), 263-283.

de Weck, G. (1991): La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).

de Weck, G. (éd.) (1996): Troubles du développement du langage. Textes de base en Psychologie. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).

de Weck, G. (1996): Troubles du développement du langage: de la structure au discours. In G. de Weck (éd.), Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé), 189-246.

de Weck, G. & Marro, P. (2010): Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation. Paris (Masson).

de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003): Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire. Paris (Masson).

de Weck, G. & Salazar Orvig, A. (2014): Comment des mères racontent une histoire à leur enfant? Usage des expressions référentielles dans le dialogue mère-enfant. In M. Fossard & M.-J.

Béguelin (éds.), Nouvelles perspectives sur l'anaphore: Points de vue linguistique, psycholinguistique et acquisitionnel. Berne (Peter Lang), 307-356.

Fox, G., Jullien, S. & Klein, J. (soumis): Reference, prosody, and syntactic frames. In A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (éds.), The acquisition of referring expressions: a dialogic approach.

François, D. (1975): Les auxiliaires de prédication. La linguistique, 11(1), 31-40.

François, F. (1984): Problèmes et esquisse méthodologique. In F. François, C. Hudelot & E. Sabeau-Jouannet (éds.), Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Paris, (PUF), 13-116.

François, F. (1993): Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens. Paris (Nathan pédagogie).

François, F. (2004): Enfants et récits. Mises en mots et "reste". Villeneuve d'Ascq (Septentrion Presses Universitaires).

François, F., Hudelot, C. & Sabeau-Jouannet, E. (1984): Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Paris (PUF).

Gadet, F. (1989): Le français ordinaire. Paris (Armand Colin).

Gallaway, C. & Richards, B. J. (1994): Input and interaction in language acquisition. Cambridge (Cambridge University Press).

Givón, T. (1995): Coherence in text vs. coherence in mind. In M. A. Gernsbacher & T. Givón (éds.), Coherence in spontaneous text. Amsterdam (John Benjamins), 59 -115.

Goldberg, A. E. (2003): Constructions: a new theoretical approach to language. Trends in Cognitive Sciences, 7(5), 219-224.

Gundel, J. K., Hedberg, N. & Zacharski, R. (1993): Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. Language, 69, 274-307.

Gundel, J. K. & Johnson K. (2013): Children's use of referring expressions in spontaneous discourse: Implications for theory of mind development. Journal of Pragmatics, 56, 43-57.

Heurdier, J., da Silva, C., Le Mené, M. & Salazar Orvig, A. (2012): Premiers usages de "c'est": formes et valeurs sémantico-discursives. Communication à l'AFLS 2012 Conference: "Le français à travers le temps: acquisition, changement, variation". Newcastle (Newcastle University).

Hickmann, M. (2003): Children's discourse: person, time and space across languages. Cambridge (Cambridge University Press).

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Hennon E. A. & McGuire M. J. (2004): Hybrid Theories at the Frontier of Developmental Psychology:The Emergentist Coalition Model of Word Learning as a Case in Point. In D. G. Hall & S. R. Waxman (éds.), Weaving a lexicon. Cambridge, Ma (MIT Press), 173-204.

Jakubowicz, C. (1995): Grammaire universelle et acquisition du langage. Recherches linguistiques de Vincennes, 24, 7-32.

Jisa, H. & Stomqvist S. (2002): Pragmatique et acquisitions tardives chez l'enfant: langage oral et langage écrit. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (éds.), Pragmatique et Psychologie. Nancy (Presses Universitaires de Nancy), 257-265.

Karmiloff-Smith, A. (1985): Language and cognitive processes from a developmental perspective. Language and Cognitive processes, 1(1), 61-85.

Lieven, E. V. & Pine J. M. (1993): Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle. Acquisition et interaction en langue étrangère (2), 143-171.

MacWhinney, B. (1999): The emergence of language from embodiment. In B. MacWhinney (éd.), The emergence of language. Londres (Erlbaum), 213-256.

MacWhinney, B. (2004): A unified Model of Language Acquisition. In J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (éds), Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches. New York (Oxford University Press), 49-67.

MacWhinney, B. (2005): Language Emergence: Five Timeframes and Three Illustrations. In P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (éds.), An integrated view of language development - Papers in honor of Henning Wode. Trier (Wissenshaftliche Verlag), 17-42.

Marcos, H., Ryckebusch, C. & Rabain-Jamin, J. (2003): Adult's responses to young children's communicative gestures: joint achievement of speech acts. First Language, 23(2), 213-237.

Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C. & Préneron, C. (2004): Apprendre à parler: influence du mode de garde. Paris (L'Harmattan).

Marcos, H., Salazar Orvig, A., da Silva, C. & Heurdier, J. (soumis): Young children's uses of referring expressions: the influence of dialogue. In A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (éds), The acquisition of referring expressions: a dialogic approach.

Markman, E. M. (1989): Categorization and naming in children. Cambridge, MA (MIT Press).

Matthews, D., Lieven, E. V. M., Theakston, A. L. & Tomasello, M. (2006): The effect of perceptual availability and prior discourse on young children's use of referring expressions. Applied Psycholinguistics, 27, 403-422.

Morgenstern, A. (2006): Un je en construction. Paris (Ophrys).

Morgenstern, A. & Parisse, C. (2012a): The Paris Corpus. Journal of French language studies, 22(01), 7-12.

Morgenstern, A. & Parisse, C. (2012b): Constructing "basic" verbal constructions: a longitudinal study of the blossoming of constructions with six frequent verbs. In M. Bouveret & D. Legallois (éds), Constructions in French. Amsterdam (John Benjamins), 127-153.

Nashawati, S. (2010): Le développement des expressions référentielles chez le jeune enfant: noms et pronoms dans des dialogues mère-enfant. Thèse de doctorat. Paris, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Nelson, K. (2007): Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory. Cambridge, MA. (Harvard University Press).

Ninio, A. & Snow C. (1996): Pragmatic Development. Boulder (Westview Press).

Ochs, E. & Schieffelin, B. (1995): The impact of language socialisation on grammatical development. In P. Fletcher & B. Mc. Whinney (éds.), The Handbook of Child Language. Oxford (Blackwell), 73-94.

Rabain-Jamin, J. (1998): Usage du langage et contexte culturel: le langage de la mère adressé à l'enfant. In J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamain & G. Babelot (éds.), De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant. Paris (Armand Colin), 179-207.

Salazar Orvig, A. (2003): L'inscription dialogique du jeune enfant: évolution, diversité et hétérogénéité. TRANEL 38-39, 7-24.

Salazar Orvig, A., de Weck, G., Hassan R. & Rialland, A. (éds.). (en préparation): The acquisition of referring expressions: a dialogic approach.

Salazar Orvig, A., Heurdier, J. Da Silva, C., Le Mené, M. & Caët, S. (2011): The referential status of "c'est" in French speaking toddlers' discourse. poster présenté au XIIth International association for the study of child language (IASCL) conference. Montréal.

Salazar Orvig, A., Marcos, H., Heurdier, J. & da Silva, C. (2017): Referential features, speech genres and activity types. In M. Hickmann, H. Jisa & E. Veneziano (éds), Sources of variation in first language acquisition: Languages, contexts, and learners. Amsterdam (John Benjamins), 219-242.

Salazar Orvig, A., Marcos, H., Morgenstern, A., Hassan, R., Leber-Marin, J. & Parès, J. (2010): Dialogical beginnings of anaphora: the use of third person pronouns before the age of 3. Journal of Pragmatics, 42(7), 1842-1865.

Salazar Orvig, A. & Morgenstern, A. (2015): Acquisition and uses of pronouns in a dialogic perspective. In L. Serratrice & S. E. M. Allen (éds.), The acquisition of reference. Amsterdam (John Benjamins), 155-180.

Serratrice, L. & Allen, S. E. M. (éds.). (2015): The acquisition of reference. TiLAR. Amsterdam (John Benjamins).

Slobin, D. I. (1973): Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (éds.), Studies of child language development. New York (Holt, Rinehart & Winston), 175-209.

Snow, C. (1995): Issues in the study of input: finetuning, universality, individual and developmental differences and necessary causes. In P. Fletcher & B. Mc. Whinney (éds.), The Handbook of Child Language. Oxford (Blackwell, Oxford), 180-193.

Snow, C. & C. A. Ferguson, (éds.) (1977): Talking to children: language input and acquisition. Cambridge (Cambridge University Press).

Tomasello, M. (1995): Pragmatic contexts for early verb learning. Youngs Children's Acquisition of Verbs. In M. Tomasello & W. E. Merriman (éds.), Beyond Names for Things. New York & London (Psychology Press), 115-146.

Tomasello, M. (2003): Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition. Cambridge, Ma. and London (Harvard University Press).

Tomasello, M. (2004 [1999]): Aux origines de la cognition humaine. Paris (Retz).

Veneziano, E. (1987): L'adaptation verbale: mères et enfants. In J. Gérard-Naef (éd.), Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer. Neuchâtel (Délachaux et Niestlé), 95-119.

Veneziano, E. (1997): Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage. CALAP 15, 99-113.

Veneziano, E. (2000): Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (éds.), L'acquisition du langage. Paris (PUF), 231-265.

Vinel, E., Salazar Orvig, A., de. Weck. G., Nashawati S. & Rahmati, S. (soumis): Referring expressions and speech genres. In A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (éds.), The acquisition of referring expressions: a dialogic approach.

Vygotski, L. S. (2002 [1934]): Pensée et langage. Paris (La Dispute).

Wittgenstein, L. (1953): Philosophical investigations, Oxford (Basil Blackwell).