

Une étude sur les premières expressions référentielles. Le cas des pronoms

Anne SALAZAR ORVIG

Université de Paris 3 - EA 1483 (France), salazar.orvig@wanadoo.fr

Rouba HASSAN

Université de Lille 3, Théodile (France), rouba.h@infonie.fr

Jocelyne LEBER-MARIN

LEAPLE (France), cfkjl@club-internet.fr

Haydée MARCOS

CNRS, LACO (France), marcos.haydee@cegetel.net

Aliyah MORGENSTERN

Ecole Normale Sup.- Lyon, LEAPLE (France), morgen@idf.ext.jussieu.fr

Jacques PARÈS

LEAPLE (France), jacques.pares@wanadoo.fr

Our purpose here is to address the question of the relation between grammar and discourse through the lens of early language acquisition, and more specifically, the acquisition of 3rd person pronouns and anaphora. According to previous research in the field, at first pronouns have a deictic value. This interpretation is based on studies of narratives produced by children that are over 3 years old. However, it is important to take into consideration that children begin to use this devices much earlier and within dialogues. After discussing the main arguments in favour of a deictic interpretation, this paper proposes a series of analytical approaches set to allow a complex interpretation of the referential value of early third person pronouns. The analysis of a corpus of dialogues of children aged between 1;8 and 3 leads us to conclude that, contrary to dominant interpretations, these forms are first learned as anaphoric devices, scaffolded by the dialogical relationship.

1. Introduction

Dans la lignée des questions débattues dans ce numéro, nous voudrions présenter les problèmes que soulève l'étude des premières productions enfantines quand on prend comme angle d'attaque non pas le développement syntaxique *stricto sensu* mais l'acquisition des unités linguistiques dans leur

ancrage dialogique et discursif. Nous nous centrerons ici sur une problématique discursive, celle de l'anaphore et sur l'émergence d'un marqueur particulier, le pronom de 3^{ème} personne, en mettant l'accent sur les réponses méthodologiques¹ que nous avons essayé d'apporter aux questions soulevées dans l'étude discursive des premières expressions référentielles.

Dans une approche dialogique (Bakhtine, 1977, 1984) qui envisage la langue et le langage au sein du dialogue dans lequel ils s'inscrivent, on ne saurait prendre comme point de départ les «valeurs en langue» des unités (telles que, par exemple, les pronoms) pour aller ensuite vers les grandes unités (le discours) mais considérer, au contraire, que c'est à partir de leur fonctionnement en discours et en dialogue que les unités linguistiques prennent leur valeur.

Corrélativement, l'enfant acquiert la langue et le langage (Bruner, 1983; François, Hudelot, & Sabeau-Jouannet, 1984; Tomasello, 2004) dans et travers les dialogues dans lesquels il est impliqué et au fur et à mesure de son appropriation des différents genres discursifs. L'enfant est souvent présenté comme un «petit linguiste» (Karmiloff-Smith, 1992), essentiellement centré sur l'acquisition de la grammaire: il serait donc. Or comme le dit bien Tomasello, il est loin d'être impliqué dans des situations explicitement acquisitionnelles, il est d'abord engagé dans des interactions avec l'adulte, dans lesquelles il s'agit pour lui d'interpréter les intentions de celui-ci. Quand l'enfant apprend à parler, il utilise le langage pour des besoins communicationnels et non simplement pour construire la grammaire de sa langue. Ou pour le dire autrement cette construction ne serait pas l'objet premier de son utilisation du langage.

Ce renversement de perspective n'est pas contradictoire avec l'idée que le langage constitue une zone de problème pour l'enfant et, que de ce fait, il explore le matériau linguistique qu'il a à sa disposition, qu'il fait des hypothèses sur cette langue qu'il est en train d'acquérir. Cependant, il convient de s'interroger sur les modalités de cette élaboration et plus spécialement quand il s'agit de l'acquisition de pronoms ou des déterminants. L'enfant acquiert-il ces unités d'abord en tant que catégories grammaticales? Ou les intègre-t-il dans son proto-système à partir de leur fonctionnalité discursive? Et dans ce dernier cas, s'agit-il d'un acquis monologal ou, au contraire, du fruit de son expérience à travers l'échange avec l'adulte?

¹ Il s'agit de la recherche «Prémices dialogiques de l'anaphore» entreprise dans le cadre du LEAPLE (UMR 8606- CNRS- Paris 5) et qui se poursuit maintenant sur les déterminants dans le cadre de l'EA 1483, RFC, de l'Université Paris 3. Les premiers résultats de cette recherche, auxquels nous nous référerons de façon succincte, sont exposés dans Salazar Orvig et al. (2004) et Salazar Orvig et al. (à paraître).

2. L'acquisition des pronoms de 3^{ème} personne: quelles questions?

Nous présenterons ici les données relatives à l'acquisition des pronoms de 3^{ème} personne qui se caractérisent plus que d'autres par le fait de se trouver à l'interface entre le grammatical-syntaxique et le discursif-pragmatique. C'est en raison de cette double fonctionnalité que les différents auteurs ont mis tantôt l'accent sur le processus de mise en place du morphème grammatical, tantôt sur la dimension discursive ou référentielle de son acquisition.

2.1. Quelle valeur des premiers pronoms?

Si on laisse de côté les études qui ne s'intéressent qu'à la dimension grammaticale de leur acquisition (Jakubowicz & Rigaud, 1997), les travaux portant sur la valeur référentielle des pronoms chez l'enfant s'appuient le plus souvent sur des corpus narratifs (Bamberg, 1986; Hickmann, 2000 et 2004; Karmiloff-Smith, 1985; de Weck 1991). Il en découle que l'enfant acquiert les pronoms d'abord avec une valeur déictique et qu'il ne manie la valeur anaphorique que très tardivement (vers 9 ans), au moment où il parvient à maîtriser les relations textuelles.

Ce constat repose sur deux sortes d'observations. D'une part, l'usage des pronoms est fortement lié à la conduite de narration. Ainsi, Karmiloff-Smith considère que les plus jeunes enfants présentent une conduite déictique dans la mesure où leur récit (d'une histoire en images) n'est pas construit à partir d'une planification globale organisée autour des avatars d'un ou de plusieurs personnages mais est constituée des codages successifs des images, saisies une par une (l'enfant répondrait ainsi à la question «et maintenant qu'est-ce qu'il y a»). Si le pronom utilisé dans ce cadre a une valeur déictique c'est parce qu'il renvoie au référent sur le support iconique et ne repose pas sur une quelconque continuité discursive. De même, de Weck (1991) constate, pour d'autres types de récit, que les enfants utilisent souvent le pronom comme moyen d'introduire les référents dans le récit.

D'autre part, Karmiloff-Smith et Hickmann considèrent que l'acquisition des pronoms se caractérise par une évolution de la maîtrise d'une fonction syntaxique ou grammaticale qui serait première à celle d'une fonction discursive bien plus tardive. En outre, dans la mesure où les jeunes enfants réfèrent le plus souvent à des objets présents dans la situation de communication, une éventuelle relation de co-référence ne serait pas synonyme d'anaphore: elle serait, au contraire, le résultat de la coïncidence de la répétition de références déictiques. Enfin, l'enfant parle le plus souvent de référents présents et n'établit donc pas de chaînes référentielles initiées pas un indéfini suivi de reprises. Pour ces différentes raisons, on ne pourrait pas parler, chez le jeune enfant, d'emploi intradiscursif du pronom.

Ces travaux soulèvent cependant au moins deux types de questions: la première relative à la pertinence du support utilisé pour travailler sur les pronoms; la deuxième relative aux implications de ces conclusions sur l'appréhension du processus d'acquisition.

2.2. *Dans quel genre discursif se font les premières acquisitions?*

Nous convenons du fait que les plus jeunes enfants tendent à construire leurs récits de façon déictique: en sont témoins le recours fréquent au présent et les adverbes déictiques comme *là*, accompagnant un pointage, qui montrent que leur narration est ancrée dans une appréhension immédiate du référent.

Mais cette conduite peut varier en fonction de la connaissance de l'histoire: Bamberg (1986) a noté que les enfants jeunes qui se familiarisent préalablement avec le livre d'images à raconter ne présentent pas de conduite déictique.

Ainsi on peut se demander si ce qui est appréhendé dans ces travaux c'est la valeur avec laquelle sont acquis les pronoms ou la capacité de l'enfant à les mobiliser dans une conduite discursive complexe, comme le récit.

Surtout, même si la conduite de récit est fondamentale dans le développement langagier et qu'à travers elle se font certaines acquisitions syntaxiques et sémantiques (par exemple celle de la temporalité), elle ne constitue pas pour autant le premier lieu d'appropriation des pronoms ou d'autres expressions référentielles. Au contraire, quand l'enfant commence à pouvoir raconter il a déjà une certaine expérience langagière.

De même, ce n'est pas nécessairement dans des récits que l'adulte fait référence à un objet de discours donné et construit des chaînes de co-référence. Observons le dialogue suivant:

(1) **Daniel 1;6**

Le père attache les lacets de Daniel tout en essayant l'intéresser à des jouets

PER - {Daniel ?} puis qu'est-ce qu'i fait Babar alors là dedans là ? explique-moi . c'est pas la place de Babar §(il est)§

DAN - §(ta)tatu § "zapato"²

PER - hein ?

DAN - tatatu !

PER - quoi ?

DAN - tatatu

PER - zapatos ?

² Nous indiquons entre guillemets notre interprétation des propos de l'enfant. Ici, la mère de Daniel étant hispanophone l'enfant a dit «tatatu» («zapato») avant de dire «chaussure»

- PER - tatu
 DAN oui zapatos je suis en train de te les accrocher de les attacher de faire tes lacets , (tu vois?) regarde
 DAN papa !
D. s'appuie contre la joue de son père
 PER - Daniel ! <très doucement>
 PER - alors montre-moi comment ça marche ton garage, il descend par où Babar ? il va descendre par où ? il a sa voiture ?

A travers ces deux discours parallèles, sur Babar et sur les chaussures, le père enchaîne des noms («Babar», «zapatos») et des pronoms. Dans les deux cas, que ce soit par simple reprise du nom («zapatos») ou par une introduction par dislocation à droite («Babar») l'objet de discours est ensuite repris par des pronoms. C'est donc ce type de configuration que le jeune enfant rencontre avant d'être lui-même capable d'articuler des suites d'énoncés (autres que répétitives comme ici) sur un même objet de discours. Surtout, c'est d'abord dans le dialogue que l'enfant fait l'expérience de ces unités et de leurs relations anaphoriques. On coïncide ainsi pleinement avec Apothéoz et Pekarek Doehler (2003) quand ils soulignent la nécessité pour les études sur la référence de s'ouvrir aux données dialogales et orales.

2.3. *Du déictique à l'anaphorique?*

L'idée qu'il n'y aurait pas d'usage intradiscursif, donc anaphorique, du pronom aux débuts de l'acquisition n'est pas sans poser problème si on considère l'évolution du langage vers les usages adultes.

En effet, chez l'adulte, le pronom de 3^{ème} personne est décrit comme une unité fondamentalement anaphorique (Apothéoz & Pekarek Doehler, 2003; Ariel, 1988; Cornish, 1999; Kleiber, 1994; Reichler-Béguelin, 1988): il marque la continuité du focus d'attention des interlocuteurs. Le pronom n'est pas une unité plurifonctionnelle pouvant véhiculer à la fois des valeurs déictique ou anaphorique. Les approches mémorielles ou cognitives actuelles (Cornish, 1999) mettent même en cause l'opposition entre exophore et endophore, considérant que dans un cas comme dans l'autre l'usage du pronom relève de l'existence d'une représentation partagée par les interlocuteurs. En outre, même quand il est associé au pointage, ce n'est pas le pronom qui accomplit l'acte de référence déictique (Kleiber, 1994).

Si l'on admet cette description, il faudrait alors envisager une rupture entre l'usage enfantin et l'usage adulte. Les pronoms seraient déictiques dans leurs premières occurrences puis anaphoriques à partir d'une certaine maîtrise langagière plus tardive, avec l'oubli, la perte, l'enfouissement de la première valeur... Ce qui semble difficile à concevoir.

Peut-on par ailleurs envisager qu'il n'existe pas de relation intradiscursive chez le jeune enfant? Une telle conclusion semble également paradoxale si on prend en compte ce que l'on sait de son inscription dialogique et

discursive. Tout d'abord, l'acquisition du langage est préparée (Bruner, 1983; Tomasello, 2004) par la participation de l'enfant à des épisodes d'attention conjointe dans lesquels s'instaure, à travers l'action et la communication non verbale, une continuité attentionnelle. Ce phénomène a une telle puissance sur le processus acquisitionnel qu'il constitue selon Bruner la source de la structure «topic-comment» et qu'il détermine, entre autres, le rythme d'acquisition du lexique (Tomasello, 2004). Surtout, les études sur les tout premiers énoncés enfantins, à la période des énoncés à un terme, montrent que ceux-ci se construisent en grande partie en continuité avec le discours de l'adulte ou qu'ils enchaînent deux tours de parole sur la même intention communicative (Scollon, 1979; Veneziano, 1997). Ainsi le jeune enfant fait preuve de continuité attentionnelle et discursive avant de commencer à utiliser les premiers pronoms. Les conditions contextuelles sont donc là pour un usage de type anaphorique du pronom.

Bien entendu, à cet argument peut être opposé celui avancé par Karmiloff-Smith ou Hickmann selon lequel à chaque fois que l'enfant réfère à un objet de discours, il le fait à partir de sa saisie directe de l'objet de l'expérience et non pas en fonction d'une représentation discursive ou mémorielle. Et ceci quelque soit l'expression référentielle mobilisée, nom ou pronom. Considérons cependant l'exemple suivant:

(2) Daniel 2;3

Daniel cherche à mettre une figurine dans un tracteur.

PER - ah mais tu sais il est vieux lui tu sais. il a une canne. il va avoir du mal à conduire euh

(...) *Après quelques répliques, Daniel l'écarte et en choisit une autre.*

DAN - {XX. X} <très doucement>selɥi "{XX.X} c'est lui"

PER - c'est qui lui?

DAN - {X} dam "{X} dame"

PER - ah c'est une dame! alors là attends hein! c'est la paysanne avec la plume dans son chapeau! <siffle>

D. la met sur le tracteur. Son père l'aide

DAN - va kōdɥiɛ "va conduire"

PER - oui +++ regarde

DAN - a tōb "ɸ tombe³"

PER - elle tombe

DAN - wi "oui"

PER - fais voir

P. la remet sur le tracteur.

DAN - nō. fɛ atāsjō etōb. atā atā papa! "non fais attention e(lle) tombe. attends attends papa!"

³ Nous utilisons le signe \mathcal{F} pour indiquer que l'on a affaire à un filler (voir § 3.4 ci-dessous), donc une forme dont le statut morphologique est incertain.

L'enfant introduit la nouvelle figurine par l'expression [se] - qui peut fonctionner ici aussi bien que comme un présentatif que comme indicateur de la reprise du thème de la figurine recherchée - et par le pronom tonique «lui» - qui a ici une valeur déictique⁴. Leur utilisation est congruente avec l'activité en cours (choisir une figurine) et le discours précédent: surtout «lui» fait écho au pronom utilisé par son père («il est vieux lui») quelques tours de parole auparavant.

Si on considère les autres expressions utilisées pour l'objet de discours «DAME» on peut noter tout d'abord l'expression nominale [dam] qui a une fonction de dénomination, un proto-pronom (filler⁵) [a] et le pronom [ε]. A ceci s'ajoute, ce qu'on appellera pour aller vite la forme zéro [va kōdɥiɪ], qui s'inscrit en continuité directe avec les énoncés précédents. Même s'il n'est pas de nature monologale, le discours de l'enfant fait preuve d'une forte continuité par rapport à la fois à ses énoncés et à ceux de son père.

Cependant, suivant les auteures citées, l'absence d'introduction du référent comme entité détachée de la situation de communication (par un SN Indéfini) rendrait difficile, voire impossible, l'interprétation anaphorique de ces expressions. On pourrait considérer au contraire que chaque occurrence renvoie directement au référent présent et qu'elles ne présentent aucun rapport entre elles.

Or, une telle description négligerait d'autres phénomènes à l'œuvre dans cette séquence. Même si le référent est présent dans la situation et sous l'attention des interlocuteurs, l'enfant n'est pas seul à parler de cette figurine: c'est suite à la description de son père qu'il dit que la dame va conduire; et, d'ailleurs, le fait de considérer qu'elle peut conduire correspond à une transposition dans son propre discours de la façon dont le père a qualifié la figurine précédente («il va avoir du mal à conduire»). On a donc bien affaire à un espace de significations partagées où il est question de cette figurine et des figurines susceptibles d'aller dans le tracteur. Les formes [atōb] et [εtōb] apportent de nouvelles prédications sur le même objet de discours préalablement mentionné. Le discours de l'enfant s'inscrit dans cet espace discursif et il est marqué comme tel.

Notons en outre l'évolution, dans la séquence, du filler vers la forme pronominale reconnaissable: le passage se fait suite à l'énoncé du père, «elle tombe», que l'enfant reprend. Dans cette dernière occurrence, la correction que l'enfant effectue abandonnant le filler pour la forme pronominale témoigne

⁴ Kleiber (1994) rappelle que, contrairement aux pronoms clitiques, «lui» présente deux faces, anaphorique et déictique.

⁵ cf. § 3.4 ci-dessous.

du fait que le discours de l'enfant a comme source celui de son père. Comment considérer alors que [ε] renvoie uniquement à l'objet du monde sans lien au discours précédemment tenu?

Plus que cela, il est nécessaire de rappeler (avec Bakhtine, 1984) que dans la mesure où l'enfant n'est pas seul à parler des objets du monde, sa relation à l'expérience passe aussi, de diverses façons, par ce que son interlocuteur lui en dit. Ce à quoi s'ajoute que les productions de l'enfant dépendent formellement de celles de l'adulte Ce qui implique potentiellement un fondement intradiscursif des énoncés enfantins.

Deux pistes de réflexion se dégagent ainsi. La première sur le rôle du dialogue dans l'acquisition du langage: il apparaît non seulement comme son contexte naturel mais aussi comme un de ses véhicules. La deuxième sur la valeur des unités linguistiques considérées: l'observation de leur inscription dialogique et discursive nous conduit à explorer l'hypothèse d'un fonctionnement de type anaphorique précoce.

3. Quelles réponses méthodologiques?

Si on s'inscrit dans une telle approche, on ne peut adopter les paradigmes méthodologiques développés par les études antérieurement citées, en particulier en ce qui concerne le choix du corpus. D'une part, il est nécessaire de travailler au moment même où émergent les premières formes pronominales, donc entre un an et demi et trois ans. D'autre part, on ne peut se borner à une seule conduite discursive, comme le récit; il faut explorer ces productions dans leurs premiers lieux de construction discursive, à savoir les dialogues naturels et dans la diversité des situations auxquelles les enfants sont confrontés dans leur quotidien.

En outre, on ne saurait caractériser d'emblée le fonctionnement des expressions référentielles comme déictiques ou anaphoriques. Ceci supposerait la question résolue d'avance et il s'agirait alors d'évaluer l'adéquation de leur usage. Surtout, on ne saurait travailler à partir de l'identification d'un indice unique, pour pertinent qu'il soit. Les exemples précédents montrent bien qu'il est nécessaire de prendre en compte la complexité de l'inscription dialogique et discursive des productions enfantines. On cherche donc à caractériser leur fonctionnement à partir de la conjonction d'un certain nombre de propriétés attestées.

Avant de déterminer ce qu'il en est des expressions référentielles il est nécessaire de circonscrire l'ensemble d'énoncés sur lesquels on peut travailler. Ainsi, la première question posée au corpus est celle de savoir si les énoncés auxquels on a affaire comportent d'une façon ou d'une autre une dimension référentielle, c'est-à-dire des énoncés où quelque chose est dit à propos d'un objet du monde. Ainsi, nous écartons de notre analyse les

appels (*mamā!*), les énoncés purement expressifs (*kaka!*), les énoncés de type métalinguistique (*on dit capuche!*), ainsi que les usages non référentiels des expressions nominales (*à la vanille* dans *un yaourt à la vanille*). Et on prend en considération des énoncés comme les suivants:

(3) Daniel 1;9

o! myzi	“oh musique “	A propos de la chaîne hi-fi
ãkɔ!	“encore “	En demandant que l’on remette de la musique
ɛpati aji	“est pa(r)tie lumière“	En parlant du reflet de la lumière (aji) sur la vitre
kase	“cassée “	Pour dire que la caméra ne marche pas
a! a biz	“ah \mathcal{F} bouge“	Pour dire au contraire que ça tourne

Ces énoncés correspondent à diverses façons de parler à propos d’un élément du monde, objet d’attention des interlocuteurs même s’il n’est pas explicite. C’est ainsi que se constitue un objet de discours (en suivant sur ce point Apothéloz & Reichler-Béguelin 1995). Cet objet de discours (OD) peut être *explicité* dans l’énoncé, comme dans [ɛpati aji] par l’expression pronominale [aji] ou *implicite*, comme dans [kase] où l’enfant prédique quelque chose sur un objet qui se trouve sous l’attention des interlocuteurs.

Il s’agit ensuite de rendre compte de la façon dont cet OD, explicite ou implicite, est construit dans le discours et comment il circule dans le dialogue. Quatre axes nous permettent d’explorer les différentes facettes de ce fonctionnement:

- Le statut du référent;
- Le statut de l’objet de discours dans le dialogue;
- Les relations intradiscursives;
- La forme et le marquage linguistiques.

Les deux derniers axes ne correspondent qu’aux objets de discours explicites⁶.

3.1. *Le statut du référent*

On peut se demander si les productions enfantines présentent les mêmes caractéristiques selon le statut du référent. Comme préalable à l’étude de leur traitement discursif, il est donc nécessaire de déterminer:

a) si le référent est *présent* dans la situation (ce qui est le cas le plus fréquent) ou *absent*:

(4) Daniel 2;4

DAN - ije tuʃe mɔ̃ tafɔ̃ tɔ̃tɔ̃ “hier touchE mon (plafond) tonton”

⁶ Par souci de lisibilité, nos exemples ne porteront que sur des OD explicites

Daniel raconte que la veille son oncle (référent absent) l'a soulevé jusqu'à toucher le plafond (référent présent). Le référent peut être aussi *semi-présent* (caché ou partiellement perceptible):

(5) Daniel 1;11

DAN - o! ə pesœ::

"oh *F* perceuse"

Daniel réagit au bruit d'une perceuse, provenant d'un autre appartement.

b) si le référent fait partie (ou non) du savoir partagé des interlocuteurs, cas auquel le syntagme nominal avec un défini s'impose. Trois cas de figure peuvent être envisagés. Dans l'exemple (4), le référent «TONTON» est connu de l'interlocuteur mais ce n'est pas toujours le cas:

(6) Lucille 2;11

LUC - et après j'ai trouvé un crabe

Le référent peut être également nouveau pour l'enfant:

(7) Daniel 2;4

DAN - se ki sə sak ?

"c'est qui ce sac?"

Mais en même temps, les référents ne sauraient être considérés indépendamment de leur inscription dans l'activité des interlocuteurs. Il est, en effet, fondamental de caractériser leur statut attentionnel: s'agit-il d'un référent sur lequel l'attention des interlocuteurs se porte déjà, par le regard, par le jeu, par la manipulation, voire par le discours? On peut envisager plusieurs cas de figure:

Le référent est introduit à l'attention des interlocuteurs par l'énoncé étudié:

(8) Daniel 2;2

En tournant les pages d'un catalogue:

DAN - i pupe! i pupe!

"*F* poupée! *F* poupée!"

Ou au contraire, il se trouve déjà sous leur attention:

(9) Daniel 2;0

Daniel et l'adulte ont entendu un bruit. Leur attention se porte sur la porte. Daniel s'en approche:

DAN - mamā, sa?

"maman, ça ?"

Enfin, il peut être réintroduit sous leur attention, après que celle-ci ait été occupée par d'autres questions:

(10) Rémi 2;3

MER - et le métro {lui/Rémi} comment il fait le métro ?

RÉM - ro + brombrom + baw

"(mét)ro brom brom baou"

(...) *Après une séquence consacrée au goûter*

MER - allez viens + viens finir {xxx}

REM - {xx}remi

"{XX} Rémi"

MER - §hum§

REM - § xx § bromə mekro ++ moto: brom

"XX brom métro ++ moto brom"

L'enfant réintroduit le thème du métro alors que la mère parle du goûter.

L'analyse du corpus selon cet axe permet de répondre à une première question: dans quels contextes attentionnels l'enfant utilise-t-il les expressions référentielles? Les premières analyses (Salazar Orvig et al., 2004 et à paraître) ont permis de mettre en évidence que les jeunes enfants ne laissent l'OD dans l'implicite que quand le référent se trouve déjà sous l'attention des interlocuteurs; il en est de même pour les pronoms de troisième personne. Sauf quelques rares exceptions, les premiers pronoms apparaissent dans un contexte d'attention partagée. Ce qui permet d'écarter d'emblée l'idée que le pronom fonctionne de façon déictique pour introduire un nouvel objet sous l'attention de l'interlocuteur.

3.2. *Le statut de l'objet de discours*

Une fois cette question déterminée, on peut s'interroger sur l'inscription de l'OD dans le discours et le dialogue. Cet axe d'analyse peut sembler redoubler le précédent. Elle permet de cerner, cependant, plus précisément les relations dans le discours.

a) Un premier aspect concerne le caractère nouveau ou donné de l'OD dans l'échange verbal. L'OD peut en effet être introduit par l'énoncé de l'enfant ou se trouver déjà sous la focalisation discursive des interlocuteurs:

(11) Daniel 2;3

DAN - sebij sisi	"c'est bille {(celui-)ci / (i)ci (i)ci}"
DAN - u se bij? a?	"où c'est bille? hein?"
OBS hum?	
DAN - u le bij?	"où l'est bille?"

L'OD «BILLE» n'avait pas été mentionnée ni par l'enfant ni par l'observatrice avant la première intervention de Daniel; son statut change dans les deux énoncés suivants. On envisage également le cas où l'OD a fait l'objet d'échanges précédents mais a été abandonné au profit d'autres thèmes. L'énoncé de l'enfant le réintroduit, comme dans l'exemple (10).

b) Cependant, il est important non seulement de mettre en évidence l'existence d'une continuité intradiscursive propre à l'enfant mais également de rendre compte de la relation entre le discours de l'enfant et celui de l'adulte. Une première approximation peut être faite en explorant les différentes modalités d'inscription de l'OD énoncé par l'enfant dans le discours de son interlocuteur. En effet, l'OD peut avoir été mentionné par l'interlocuteur dans le contexte immédiat:

(12) Léonard 2;4

MER - et oui, et Adèle?	
<i>Léonard prend une voix plaintive.</i>	
LEO - εletōbela βəgəd	"elle est tombée là regarde"

Il peut avoir été présent dans le discours de l'adulte mais dans une séquence antérieure comme c'est le cas de l'énoncé sur le métro de Rémi dans l'exemple (10). En troisième lieu, l'OD peut être implicite dans le discours de l'adulte.

(13) Chloé 2;3

Pendant le goûter, Chloé manipule un paquet de figues.

MER - qu'est ce que tu fais {là} ?

MER - hein qu'est ce que tu fais là ?

CHL - sepa kokomã lauvʒiʒ "sais pas comment l'ouvrir"

Par sa question, la mère fait référence au fait que Chloé manipule le paquet de figues, sans le mentionner. Chloé semble s'appuyer sur ce partagé commun pour dire [sepa kokomã lauvʒiʒ].

Enfin, bien entendu, l'OD peut être totalement absent du discours de l'interlocuteur, comme on l'a vu dans les exemples 8 et 11.

L'étude de l'inscription de l'OD dans le discours et le dialogue permet de déterminer, par affinements successifs de l'analyse, si l'enfant produit de façon dominante des énoncés qui se trouvent en continuité avec un espace de significations qui a un fondement discursif. Elle permet également d'évaluer si le travail de référenciation se fait de façon conjointe ou dissociée. Ainsi, comme nous l'avons vu dans l'exemple (2), on peut déterminer si la source de la construction référentielle se trouve uniquement dans la situation extralinguistique ou si elle prend appui sur le support discursif que lui fournit l'adulte. Nous avons ainsi pu mettre en évidence (Salazar Orvig et al., 2004 et à paraître) que les premiers pronoms sont produits de façon dominante dans un contexte de partage discursif.

3.3. Les relations intradiscursives

Si on affine davantage l'analyse, on peut se centrer sur les relations plus spécifiquement intradiscursives: rang de référenciation, relations de continuité et de reprise.

En premier lieu on peut relever si l'expression correspond à une référenciation première, à la première mention de l'OD (ex. 8 et 11), ou à des référenciations secondes, qui correspondent à la deuxième ou n^{ième} mention de l'OD. C'est le cas du pronom [ɛl] dans l'énoncé de Daniel, dans l'exemple suivant:

(14) Daniel 2;3

OBS - tu veux qu'on aille la chercher dans ta chambre.

DAN - nō. ɛlepaja dāmaʃābʒ. "non, elle est pas là dans ma chambre"

Ces référenciations peuvent aussi correspondre à des réintroductions à distance (comme nous l'avons vu précédemment cf. ex 10). A partir de cette catégorisation, qui est spécifique aux OD explicites, on peut explorer de

différentes façons les relations de continuité dans le texte. Ainsi les premiers pronoms apparaissent de façon dominante en référencement seconde, mais plus souvent en rang n qu'en rang deuxième (Salazar Orvig et al., à paraître), confirmant ainsi qu'ils sont maniés en tant qu'outils de marquage d'une forte continuité discursive (Apothéloz, 1995; Cornish, 1998).

De même, on peut évaluer la part de l'auto-continuité et de l'hétéro-continuité dans la construction discursive. Par exemple, les pronoms s'inscrivent plutôt dans des enchaînements en hétéro-continuité, les enfants utilisant davantage des noms pour leurs enchaînements monologiques.

Enfin, on peut examiner les cas de reprise de constituant ou d'énoncé. Il s'avère que les pronoms n'apparaissent pas dans des contextes de reprise d'énoncé et que donc on peut écarter l'hypothèse d'un fonctionnement imitatif de l'enfant: si l'enfant reprend le pronom à l'adulte c'est en construisant à partir de celui-ci une nouvelle prédication.

3.4. *Formes et marquages linguistiques*

Même si nous abordons cet axe en dernier, il est évident qu'une des questions fondamentales dans une étude de ce type est celle de la forme des unités et des différentes modalités du marquage linguistique. A ce stade de l'acquisition, on constate une grande diversité de formes pour lesquelles se pose la question du statut linguistique, grammatical et référentiel. On sait qu'au tout début de l'acquisition du langage il est difficile, sauf à s'inscrire dans une perspective innéiste, de considérer que l'enfant possède ou manie les catégories grammaticales de la langue adulte. Ainsi, si on a des termes comme [dodo], [vwaty] ou [kase] rien ne permet d'affirmer que l'enfant possède la catégorie de nom ou la catégorie de verbe: ces mots peuvent apparaître seuls, se combiner dans n'importe quel ordre et ne sont pas associés à des déterminants ou des désinences qui permettraient de les catégoriser dans telle ou telle classe syntaxique. Toutefois, il s'agit le plus souvent d'éléments désignant des objets, des actions ou des processus, et de ce point de vue ils sont des «bons candidats» à noms ou à verbes. C'est donc avec de triples guillemets que l'on dira, par exemple, que l'on a affaire à un «nom» pour [aji] dans [ɛpati aji] «est partie {lumière/lune}» chez Daniel à 1;9 an.

Bien entendu, au cours des mois, avec la mise en place des grammaticaux et l'entrée dans la syntaxe de type adulte, les termes utilisés par les enfants acquièrent un statut grammatical. L'émergence des pronoms est cependant assez tardive et se donne de façon très progressive. Dans le corpus étudié, ils ne constituent à aucun moment les formes dominantes de codage explicite de l'OD.

On relève trois types de formes:

La première coïncide avec la forme adulte. Elle apparaît en fonction sujet (comme dans l'exemple 14 [ɛle paja dā ma ʃābɛ]) mais aussi en fonction objet:

(15) Daniel 2;4

DAN - pø pylfɛɾ

“peux plus l(e) faire”

Ou sous la forme tonique:

(16) Daniel 2;3

En reprise d'un énoncé de son père

DAN - malakɔdɥiɾ lɥi. lɥi se a a {patɔ}

“mal à conduire lui. lui c'est F F {patron}”

Mais ces formes clairement identifiables n'apparaissent pas d'emblée ou ne sont pas dominantes d'emblée. On constate d'abord, associés aux protoverbes, des syllabes ou des voyelles, des fillers (Kilani-Schoch & Dressler, 2000; Peters, 2000; Veneziano & Sinclair, 2000), dont le statut morphologique est incertain:

(17) Daniel 1;9

OBS - ça c'est la cassette <chantonné>

DAN - a tu

“F tou(rne)”

Ces formes ne peuvent cependant pas être interprétées de façon univoque comme des précurseurs des pronoms dans la mesure où elles apparaissent également à la place des auxiliaires ou des copules:

(18) Daniel 2;0

DAN - ekase tvwa ekase

“est cassé, tu vois, est cassé”

Et qu'elles peuvent aussi apparaître associés à des «candidats à nom»:

(19) Daniel 1;9

D. regarde la chaîne hi-fi et la montre

DAN - a! avizi !

“ah! F musique”

A côté de ces deux types, on relève des formes de type «pronominal» dans des blocs inanalysés (des figements), ne relevant d'aucune combinatoire.

Considérons le cas de l'expression [uje] pour «où il est» qui apparaît d'abord seul:

(20) Daniel 1;9

DAN - uje ?

“où il est”

Puis alterne avec [wile] , [wije] ou [wɛje]

(21) Daniel

1;10 DAN ebako wile?

“F bateau où il est ?”

2;0 DAN welje mamā ?

“où elle est maman ?”

Puis présente des signes clairs de défigement:

(22) Daniel 2;3

DAN - ule ma bij?

“où l’est ma bille ?”

DAN - ma bij u le?

“ma bille où l’est ?”

DAN - eletu?

“elle est-où ?”

De toutes façons, il faut se dire que nous fonctionnons, à ces âges, avec un degré d’incertitude important. Les productions des enfants sont instables non seulement parce qu’il est difficile de parler de «grammaire» à ce stade, mais aussi et surtout parce que le comportement de l’enfant se caractérise par d’importantes fluctuations.

A partir de là, il peut sembler paradoxal de prétendre s’intéresser aux prémices de l’anaphore. Paradoxal oui, si l’on pense les choses en termes de grammaire; mais non, si l’on envisage cette question en termes d’agencement discursif et dialogique.

4. Le statut référentiel des premiers pronoms

A l’horizon de notre recherche se trouve l’idée que c’est à partir de ces fonctionnalités discursives que se mettent en place les unités grammaticales et non l’inverse. Les enfants acquièrent les unités pronominales (mais la discussion vaut aussi pour les déterminants) à partir de l’expérience qu’ils en font dans le dialogue et donc dans une construction discursive conjointe. Les différents indices relevés dans notre étude confirment que l’enfant acquiert le pronom comme élément de type anaphorique, s’appuyant essentiellement sur la relation au discours de l’interlocuteur.

Dans ce raisonnement on part du présupposé que les productions étudiées correspondent à des formes émergentes d’expressions référentielles. On peut cependant se demander si ces formes réfèrent effectivement (Apothéloz, 2004). La question se pose surtout pour le pronom clitique sujet: son caractère contraint en français le rapproche des désinences verbales existant dans d’autres langues (Jakubowicz & Rigaut, 1997). Cependant, chez l’adulte les pronoms clitiques sujet s’inscrivent dans une opposition qui est de type référentiel, celle existant entre la première, la deuxième et la troisième personne. En deuxième lieu, ce pronom, qui constitue un outil d’indication d’une grande accessibilité du référent, réfère parce qu’il renvoie à une représentation mentale partagée. Par ailleurs, différents auteurs (Charolles, 2002; Kleiber, 1994; Reichler-Béguelin, 1988) ont insisté sur le fait que le pronom suppose aussi le passage par une catégorisation lexicale du référent.

La question que l’on est en droit de se poser est celle de savoir si le pronom, tel qu’il commence à se mettre en place dans le discours du jeune enfant, remplit ces conditions. On a un premier élément de réponse dans le fait que les enfants acquièrent, simultanément à la forme sujet, la forme objet du

clitique et la forme tonique, pour lesquelles on ne peut envisager une simple contrainte syntaxique sans valeur référentielle. En revanche, l'opposition avec la première et la deuxième personne se met en place pendant cette même période. On constate la même alternance entre absence de marque, fillers et formes adultes. De même il est difficile de parler de catégorisation présupposée car l'opposition de genre n'est pas fixée.

Cependant, le pronom de 3^{ème} personne apparaît dans le même type de contexte que les formes «zéro», c'est-à-dire en situation d'attention partagée. Ainsi, on peut penser qu'à partir d'une première configuration dominante, la prédication portant sur un OD implicite sur lequel se porte l'attention des interlocuteurs et qui de plus se trouve dans le focus discursif des interlocuteurs, l'enfant commence à construire, dans la relation au discours de l'adulte, la forme pronominale. Pour cela, il a recours soit à des fillers, soit à des formes plus proches de la langue adulte, avec les fluctuations qui caractérisent cette étape de l'acquisition langagière. Toutefois, si la forme n'est pas bien fixée, le contexte d'apparition, lui, l'est de façon très nette: la co-référence se donne à proximité; il s'agit toujours des situations où du discours s'est tenu préalablement et souvent sur plusieurs tours de parole sur le référent en question. Ainsi, si l'on peut éventuellement douter de la valeur référentielle de ces premières formes, car elles pourraient apparaître comme des adjonctions formelles aux prédicats, on ne peut pas douter du fait qu'elles fonctionnent dans un contexte de forte continuité attentionnelle et discursive. On pourrait même se risquer à dire, pour pousser la conception mémorielle de l'anaphore jusqu'à ses ultimes conséquences, qu'avant d'être référentiels les pronoms constituent bien des prémices de l'anaphore.

Bibliographie

- Apothéloz, D. (2004). Ritualiser, fléchir et référer. *Calap* (24), 115-127
- Apothéloz, D. & Pekarek Doehler, S. (2003). Nouvelles perspectives sur la référence: des approches informationnelles aux approches interactionnelles. *Verbum*, XXV (2), 109-136.
- Apothéloz, D. & Reichler-Béguelin, M.-J. (1995). Construction de la référence et stratégies de désignation. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)* (23), 227-271.
- Ariel, M. (1988). Referring and accessibility. *Journal of linguistics* (24), 65-87.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage* (1^{ère} éd., 1920). Paris: Minuit.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (1^{ère} éd., 1979). Paris: Gallimard.
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics* (24), 227-284.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, Savoir dire*. Paris: P.U.F.
- Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris: Ophrys.

- Cornish, F. (1998). Les chaînes topicales: leur rôle dans la gestion et la structuration du discours. *Cahiers de grammaire* (23), 19-40.
- Cornish, F. (1999). *Anaphora, discourse and understanding*. New York: Oxford University Press.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- François, F., Hudelot, C. & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (éds), *L'acquisition du langage*. (Vol. 2). Le langage en développement. Au delà de trois ans (pp. 83-115). Paris: PUF.
- Hickmann, M. (2004). Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant: perspectives inter-langues. *Calap* (24), 13-31.
- Jakubowicz, C. & Rigaut, C. (1997). L'acquisition des clitiques nominatifs en français. In A. Zribi-Hertz (éd.), *Les pronoms. Morphologie, syntaxe et typologie* (pp. 57-99). Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive processes*, 1 (1), 61-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Ma.: The MIT Press.
- Kilani-Schoch, M. & Dressler, W. U. (2000). Are fillers as precursors of morphemes relevant for morphological theory? A case story from the acquisition of French. In W. U. Dressler, O. E. Pfeiffer, M. A. Pöchtrager & J. R. Rennison (eds), *Morphological Analysis in Comparison* (pp. 89-111). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Peters, A. M. (2000). Filler syllables: what is their status in emerging grammar? *Journal of Child Language*, 28, 229-242.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques* (57), 15-44.
- Salazar Orvig, A., Fayolle, V., Hasan, R., Leber-Marin, J., Marcos, H., Morgenstern, A. et al. (2004). Emergence des marqueurs anaphoriques avant 3 ans: le cas des pronoms de troisième personne. *Calap. La cohésion chez l'enfant* (24), 57-82.
- Salazar Orvig, A., Hasan, R., Leber-Marin, J., Marcos, H., Morgenstern, A. & Pares, J. (à paraître). Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant? *Langages*.
- Scollon, R. (1979). A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language. In E. Ochs & B. Schieffelin (eds), *Developmental pragmatics* (pp. 215-227). New York: Academic Press.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine* (1999) (éd.). Paris: Retz.
- Veneziano, E. (1997). Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage. *CALAP* (15), 99-113.
- Veneziano, E. & Sinclair, H. (2000). The changing status of 'filler syllables' on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 27, 461-500.