



**HAL**  
open science

# Formes et valeurs sémantico-discursives de "c'est" dans des dyades mère-enfant et père-enfant : Influence de l'interlocuteur, des genres de discours et de l'activité

Julien Heurdier

## ► To cite this version:

Julien Heurdier. Formes et valeurs sémantico-discursives de "c'est" dans des dyades mère-enfant et père-enfant : Influence de l'interlocuteur, des genres de discours et de l'activité. La question des genres à l'écrit et à l'oral, Nov 2013, Nanterre, France. pp.55-75. halshs-01233949v1

**HAL Id: halshs-01233949**

**<https://shs.hal.science/halshs-01233949v1>**

Submitted on 30 Nov 2015 (v1), last revised 7 Dec 2015 (v2)

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

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

# FORMES ET VALEURS-SEMANTICO-DISCURSIVES DE « C'EST » DANS DES DYADES MERE-ENFANT ET PERE-ENFANT : INFLUENCE DE L'INTERLOCUTEUR, DES GENRES DE DISCOURS ET DE L'ACTIVITE

Julien Heurdier

ILPGA, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 – 19, rue des Bernardins 75005 Paris

julien.heurdier@paris3.fr

## RESUME

Cette recherche a pour but de mieux cerner les liens qui existent d'une part entre la sphère linguistique et la sphère extralinguistique, et d'autre part entre la dimension structurale et la dimension pragmatico-discursive, et par ce biais de proposer des hypothèses qui concernent certains usages du langage, et plus largement dans le processus d'acquisition du langage. Nous nous focalisons ici sur la production des constructions en « c'est + X » chez des enfants francophones natifs, âgés de 3 à 4 ans, et les parents de ceux-ci. Nous nous intéressons aux caractéristiques formelles de « c'est », tout en considérant certaines propriétés discursives et pragmatiques des usages de cette construction (statut de l'interlocuteur de l'enfant, types d'activité et séquences discursives). Nos résultats suggèrent que la configuration de la dyade, associée aux types d'activités et aux spécificités des séquences discursives, semblent constituer un faisceau de variables qu'il convient de considérer si l'on veut décrire les emplois de cette construction.

## ABSTRACT

### **Forms and semantic/discursive values of “c'est” in mother-child dyads and father-child dyads: effects of interlocutor, discourse genres and activity**

This study investigates the links on the one hand between the linguistic sphere and the extralinguistic sphere, and on the other hand between the structural dimension and the pragmatic/discursive dimension. It aims to know how both dimensions affect some uses of language, and more specifically the process of language acquisition. We focus on the production of the construction “c'est + X” by French-speaking children, between the age of 3 to 4, and their parents. We are interested both in formal characteristics and discursive/pragmatic characteristics (interlocutor of the child, activity and discourse sequences) of the uses of “c'est”. Results suggest that the configuration of the dyad, coupled with activity and discourse sequences criteria, may be a body of variables which might explain the different uses of this construction.

---

MOTS-CLES : présentatif, genres de discours, activité, Langage Adressé à l'Enfant, usages du langage

Keywords: presentative construction, discourse genres, activity, Child-Directed Speech, language uses

---

## 1. Introduction

Les résultats présentés dans cet article s'inscrivent dans un projet plus important qui s'intéresse aux effets des variables contextuelles sur les productions langagières de l'enfant. Cette recherche a pour buts de mieux cerner les liens qui existent d'une part entre la sphère linguistique et la sphère extralinguistique, et d'autre part entre la dimension structurale et la dimension pragmatico-discursive, et par ce biais de proposer des hypothèses qui concernent certains usages du langage, et plus largement dans le processus d'acquisition du langage. Nous nous focalisons ici sur la production des constructions en « c'est + X » chez des enfants francophones natifs, âgés de 3 à 4 ans, et les parents de ceux-ci. En effet, parmi les énoncés que nous observons dans le cadre de notre recherche, la construction présentative « c'est + X » présente une fréquence importante dans nos données. C'est pourquoi nous nous intéressons à celle-ci et à ses caractéristiques formelles, tout en considérant certaines propriétés discursives et pragmatiques des usages de cette construction (statut de l'interlocuteur de l'enfant, types d'activité et séquences discursives).

## 2. Précisions théoriques

Nous avons mené notre étude à la croisée de différentes théories, complémentaires, qui excluent l'idée que l'acquisition et le développement du langage reposent sur des capacités innées (Chomsky, 1965), ou sur un processus d'imitation de productions entendues. Nous considérons, tout comme les perspectives interactionnistes (Vygotsky, 1934 ; Nelson, 2007) ou fonctionnalistes (Dore, 1974 ; Ninio et Snow, 1996) que l'expérience communicative de l'enfant – entendue dans son acception la plus large – permet d'expliquer la ou les façons dont les enfants acquièrent le langage et parviennent à bâtir le système de leur langue maternelle. Nous envisageons la construction de ce dernier par le traitement que fait l'enfant de l'*input* langagier qu'il entend ou qui lui est directement adressé, et par les usages différents et variés du langage dont il fait l'expérience (Tomasello, 2003 ; Lieven et Tomasello, 2008) dans des cadres situationnels et des configurations discursives hétérogènes (Bakhtine, 1984 ; François, 2005).

### 2.1 Acquisition du langage et genres de discours

L'approche dialogique (Bakhtine (Voloshinov), 1977) propose une méthodologie d'analyse descendante de la langue, partant des formes d'interactions sociales (éléments contextuels et situationnels) aux caractéristiques d'ensemble d'un genre de discours produit, pour finalement aboutir aux structures linguistiques au sein d'un genre de discours déterminé. Pour Bakhtine (1984 : 284), « le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans le choix d'un genre de discours. Ce choix se détermine en fonction de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué des partenaires, etc. ». Les genres de discours sont définis par Bakhtine (1984 : 265) comme des « types relativement stables d'énoncés » ou par Bronckart (1996) comme des « segments identifiables par des configurations spécifiques d'unités linguistiques ».

Lors du développement du langage, les genres de discours peuvent être appréhendés à travers les « formats » d'interaction (Bruner, 1983) et ne peuvent être interprétés qu'en

tenant compte des liens avec les autres éléments du format, en vue de la réalisation d'une ou de plusieurs tâches lors d'une activité, ou la réalisation d'une conduite langagière. Ainsi, acquérir le langage signifie acquérir également des capacités discursives adaptées aux situations d'interaction (Veneziano, 2000 ; Salazar Orvig, 2002 et 2003). Ces capacités discursives concernent notamment la sélection d'un genre de discours adéquat par rapport à la finalité de l'activité en cours et/ou aux objectifs langagiers à atteindre avec son interlocuteur (François, Hudelot et Sabeau-Jouannet, 1984 ; de Weck, 2005).

## 2.2 Langage Adressé à l'Enfant

Les recherches portant sur l'*input* langagier adressé à des enfants de moins de trois ans (Gallaway et Richard, 1994 ; Snow, 1995) ont souvent cherché à établir quantitativement des corrélations entre le langage de l'enfant et celui qui lui est adressé dans la construction du discours. Cependant, bien que le Langage Adressé à l'Enfant (LAE) prenne ici son sens dans le contexte conversationnel, les études sur l'*input* comportent parfois quelques limites : mesures trop générales qui ne tiennent pas ou peu compte du contexte discursif ou encore intérêt préférentiel pour l'*input* maternel (Hoff-Ginsberg, 1986 ; Lieven, Pine et Baldwin, 1997 ; Tomasello et Brooks, 1999) au détriment de celui du père. Si certains auteurs ont observé des différences dans le langage des mères et dans celui des pères (Tomasello *et al.*, 1990 ; Marcos, 1995 ; Davidson et Snow, 1996 ; Ryckebusch et Marcos, 2000), les études qui s'intéressent aux particularités syntaxiques du discours que le père adresse à l'enfant restent encore peu nombreuses (Le Camus, 2001).

## 2.3 Acquisition de la construction présentative « c'est + X »

Pouvant constituer soit une structure figée, soit l'association d'un pronom démonstratif et d'une copule (Le Goffic, 1993 ; Riegel *et al.*, 1994 ; Wagner et Pinchon, 1994 ; Eluerd, 2002 ; Florea *et al.*, 2010), les constructions présentatives « c'est + X », typiques du français parlé (François, 1975), apparaissent également comme l'une des premières constructions produites par les enfants, lors de la mise en place de la syntaxe adulte (François *et al.*, 1977 ; Parisse et Le Normand, 2000 ; Le Mené *et al.*, 2013). Certains chercheurs se sont intéressés à la production de cette construction par des enfants âgés de plus de trois ans (Hickmann, 2002 ; Vion et Colas, 1987), mais il existe encore peu d'études qui prennent à la fois en compte la dimension structurale et la dimension pragmatico-discursive dans les usages des présentatifs, ainsi que les particularités du Langage Adressé à l'Enfant par différents interlocuteurs.

Heurdier *et al.* (2012) se sont intéressés à la production des constructions en « c'est + X » chez vingt-et-un enfants francophones natifs, entre 1 an 9 mois et 2 ans 4 ans, en interaction avec un adulte (le plus souvent la mère), observés dans des types d'activité de natures diverses. Leurs résultats suggèrent qu'un ensemble de facteurs contribue à interpréter la présence des constructions en « c'est » chez le jeune enfant. L'âge et le niveau de développement linguistique sont apparus comme insuffisants pour l'expliquer, mais cette présence devient plus compréhensible si les constructions en « c'est + X » sont observées en les replaçant dans leurs contextes de production. Sans pour autant écarter les critères de l'âge et du niveau de développement linguistique qui témoignent d'une maîtrise progressive des constructions en « c'est + X », les types d'activités et les types de discours ont révélé un

effet pertinent sur la production de ces constructions.

Ainsi, il nous semble pertinent de se demander si des différences entre le Langage Adressé à l'Enfant par des mères et le Langage Adressé à l'Enfant par des pères peuvent expliquer certains usages de « c'est + X » chez l'enfant, et/ou si ce sont les propriétés discursives du langage en activité qui possèdent un effet sur certaines productions de l'enfant et de ses parents. Nous présenterons brièvement le panorama des formes et des valeurs sémantiques de ces constructions présentatives relevées dans le cadre d'interactions mère-enfant et père-enfant qui constituent nos données. A la croisée d'une approche dialogique et interactionnelle de l'acquisition du langage, nous replacerons les usages de « c'est + X » dans leurs contextes de production afin de cerner l'ampleur de l'interaction entre la dimension structurale et certaines variables de la dimension pragmatico-discursive, telles que le statut de l'interlocuteur de l'enfant, les types d'activité et les séquences discursives mobilisées durant ces activités.

### **3. Méthode**

#### **3.1 Corpus**

La population est constituée de sept enfants francophones natifs (quatre filles et trois garçons), âgés de 3 à 4 ans. Les enfants sont filmés en interaction avec chacun de leurs parents, dans le cadre de deux activités distinctes. La majorité des parents qui composent notre échantillon (57%) appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle (PCS) des cadres et professions intellectuelles supérieures<sup>35</sup>. Tous les enfants étaient scolarisés en petite section de maternelle au moment des enregistrements.

Deux observations en situation de recueil semi-naturelle sont effectuées pour chacun des sept enfants : l'une avec la mère, l'autre avec le père. Chaque dyade est observée dans les deux activités : jeu symbolique et jeu avec des cartes illustrées. Les enregistrements ont eu lieu au domicile de l'enfant et de sa famille. Les observations avec la mère et avec le père ont été soit réalisées le même jour (avec une petite pause entre chaque activité et une plus longue entre le changement d'interlocuteur pour l'enfant), soit séparées par un intervalle de un à deux jours. L'ordre des passations n'a pas fait l'objet d'un contrôle particulier : si certains enfants ont commencé les enregistrements avec la mère, puis avec le père, pour d'autres, l'ordre était inverse. Pour chaque enregistrement, le verbal a été transcrit (*cf.* conventions de transcription du LEAPLE<sup>36</sup> en annexes) et complété par certains éléments contextuels nécessaires à son interprétation. Le codage a été réalisé sur la base des transcriptions, avec des retours à la vidéo pour lever des ambiguïtés.

#### **3.2 Codage : catégories retenues**

##### **3.2.1 Activités**

---

<sup>35</sup> Catégorie Insee. En 2011, seule 9,4% de la population française entre dans cette catégorie : la sociologie de notre échantillon n'est donc pas représentative de la population française actuelle (*cf.* Insee, 2012).

<sup>36</sup> Laboratoire d'Etudes sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant (UMR 8606, CNRS et Université René Descartes – Paris 5).

Chaque dyade a été observée dans deux activités : la première consiste en une situation de jeu symbolique, où le discours des locuteurs est le plus souvent centré sur des objets qu'ils manipulent. Le jeu symbolique permet une transmission d'un contenu informationnel entre les locuteurs, et constitue également un « instrument d'une relation intersubjective » (Veneziano, 2010 ; de Weck et Rodi, 2005 : 198). Il est également propice à l'actualisation de différents genres de discours du fait des « va-et-vient entre réel et imaginaire, entre présence et absence du référent » (*op.cit.* : 199). La deuxième est une activité avec un jeu de cartes illustrées, où le discours des locuteurs est focalisé, le plus souvent, sur un médium iconique.

Pour le jeu symbolique, l'enfant avait la possibilité de choisir le matériel (maison, ferme ou clinique vétérinaire Playmobil®). Une limite de temps était imposée à cette activité (15 min.). Pour le jeu avec les cartes illustrées, l'enfant ou le parent pioche une carte qu'il pose sur la table face découverte et commence à décrire ce qu'il voit sur la carte et/ou à raconter une histoire en rapport avec le visuel. Chaque locuteur, à tour de rôle, décrit la carte qu'il vient de retourner et/ou continuera l'histoire. Le nombre de cartes à retourner était limité à cinq cartes par locuteur. Aucune limite de temps n'était imposée pour cette activité.

### 3.2.2 Séquences discursives

A l'instar de Bakhtine (1984) et suite aux travaux de François *et al.* (1984), nous considérons que l'acquisition de la langue s'effectue par le biais de propositions toujours perçues par le biais d'énoncés, lesquels sont toujours structurés, moulés, dans des genres de discours et inscrits dans des activités socialement signifiantes. Compte-tenu des activités que nous avons retenues et dans lesquelles sont engagés les interlocuteurs, les séquences discursives peuvent apparaître comme des indices de déploiement des genres de discours.

Nous avons caractérisé les séquences discursives produites par les locuteurs en fonction de l'ancrage énonciatif de ce sur quoi elles portent (Bronckart, 1996). En fonction des deux activités observées, et à partir de deux critères principaux : 1) le discours est-il ancré ou non dans la situation d'énonciation ? et 2) le discours concerne-t-il l'enfant et son interlocuteur ou des personnages/entités fictifs ?, nous avons distingué trois types de séquence discursive :

1. Le discours fictionnel, qui n'est pas ancré dans la situation d'énonciation et qui porte sur des objets de discours divers, excluant l'enfant et son interlocuteur.
2. Le discours sur l'ici et maintenant (qu'il soit descriptif, projectif, etc.), qui porte sur les objets présents dans la situation, y compris les participants et leurs actions en cours.
3. Le récit d'expériences personnelles, qui porte sur l'ailleurs, à un autre moment dans le passé ou le futur des locuteurs ou de leur sphère personnelle. Nous y avons inclus les généralisations sur les participants. De Weck (2005) souligne que le récit d'expériences personnelles est très proche de la description d'actions successives relatées par l'enfant ou son interlocuteur, tels les scripts décrits par Schank et Abelson (1977).

### 3.2.3 Construction présentative « c'est + X »

Dans un premier temps, nous avons extrait de nos données tous les énoncés<sup>37</sup> comportant

---

<sup>37</sup> Nous avons, au préalable, découpé les tours de parole produits par chacun des locuteurs en énoncés. Nous

une construction « c'est + X » produite les enfants étudiés et leurs parents.

### Formes relevées :

Nous avons observé que les éléments introduits par « c'est » peuvent être de nature diverse, à condition que l'élément « X », postposé à « c'est », puisse entrer dans une relation prédicative. Différents éléments ont été observés tels que des syntagmes nominaux (exemples 1, 2 et 3, placés en annexes), des syntagmes adjectivaux (exemples 4 et 5), des syntagmes adverbiaux (6 et 7), des syntagmes pronominaux (exemples 8 et 9), des syntagmes prépositionnels (exemple 10), des participes passés (exemple 11) ou encore des propositions (exemples 12, 13 et 14).

Quelque soit la nature de l'élément introduit par « c'est », trois structures ont été repérées :

- des structures simples du type « c'est + X » (exemple 15) ;
- des structures disloquées du type « Y c'est + X » ou « c'est + X Y », où le constituant « Y » est détaché en tête ou fin d'énoncé et est co-référentiel avec le pronom démonstratif « c' » (Riegel *et al.*, 1994 : 430) (exemples 16 et 17) ;
- des structures clivées du type « c'est + X qu- P » (exemple 18).

### Valeurs sémantico-discursives de l'élément introduit par « c'est » relevées :

Afin de compléter la description de la construction « c'est + X », nous nous sommes intéressés aux fonctions sémantico-discursives de l'élément introduit par « c'est ». Notre corpus nous a permis de relever les fonctions suivantes :

- la *dénomination* et l'*identification*, que nous avons regroupées ici, où l'élément prédiqué soit catégorise, soit désigne un référent (exemple 19). Nous avons également inclus dans cette catégorie les demandes de dénomination et les demandes d'identification (exemple 20) ;
- la *qualification* où l'élément prédiqué décrit une propriété du référent (exemple 21) ou évoque une attitude/un sentiment du locuteur (exemple 22) ;
- la *possession* où l'élément post-posé à « c'est » indique le possesseur du référent (exemple 23) ;
- la *localisation spatiale et temporelle* (exemples 24 et 25) ;
- le *bénéficiaire* où l'élément post-posé à « c'est » indique le récipiendaire d'une action ou d'une situation (exemple 26) ;
- l'*action* où l'élément prédiqué indique un processus, généralement sous la forme d'une proposition (exemple 27) ;
- l'*explication* où l'élément prédiqué évoque une relation causale (exemple 28) ;
- et la *focalisation* qui concerne uniquement des formes clivées (exemple 29).

---

considérons, tout comme Parisse et Le Normand (2006 : 24), qu'« il n'existe pas de consignes parfaites [pour un découpage en énoncés] car la bonne segmentation en énoncés dépend souvent de l'enfant, de son âge et de la situation ». Si certains chercheurs proposent une définition minimale de l'énoncé reposant sur l'alternance des tours de parole, d'autres, et en particulier les chercheurs en acquisition du langage et en psycholinguistique, font intervenir divers facteurs (syntaxique, prosodique, discursif) pour l'identifier.

Les résultats qui vont suivre concernent uniquement des observations globales et porteront sur des moyennes exprimées en pourcentages. En effet, faute de place, nous ne pouvons rendre compte ici de la variabilité relevée dans les usages de la construction présentative « c'est + X » pour chacun des sept enfants et selon les spécificités de chacune des dyades.

## 4. Résultats

### 4.1 Distribution des énoncés en « c'est + X » selon l'activité<sup>38</sup>

Le tableau 1 présente la distribution des énoncés en « c'est + X » observée dans nos données, sur l'ensemble des énoncés produits par les dyades mère-enfant et les dyades père-enfant.

		Nb. total des énoncés	Énoncés en « c'est + X »			
			Nb.	(%)	% moy.	$\sigma$
<b>Dyades mère-enfant</b>	MER	2699	435	16.12	15.14	4.71
	ENF	1566	203	12.96	12.36	3.89
<b>Dyades père-enfant</b>	PER	2667	353	13.23	13.21	4.76
	ENF	1534	149	9.71	9.95	3.56

**Nb.** : valeur absolue des énoncés en « c'est + X » ; **(%)** : pourcentage des énoncés en « c'est + X » sur le nombre total des énoncés ; **% moy.** : pourcentage moyen des énoncés en « c'est + X » ;  **$\sigma$**  : écart-type des énoncés en « c'est + X »

TABLE 1 - Distribution des énoncés en « c'est + X » selon la configuration des dyades.

Ces données globales, présentées dans le tableau 1, se déclinent de la façon suivante : les dyades père-enfant produisent moins d'énoncés en « c'est + X » que les dyades mère-enfant. Les mères produisent en moyenne plus d'énoncés en « c'est + X » que les pères (respectivement 15,14% vs. 13,21%). Les enfants suivent la même tendance en recourant aux énoncés en « c'est + X » plus fréquemment avec leurs mères (12,36%) qu'avec leurs pères (9,95%). Des tests de corrélation de Pearson ont été effectués pour vérifier si 1) il existe une relation entre la production des énoncés en « c'est + X » par les mères et la production des énoncés du même type par les enfants, et 2) il existe une relation entre la production des énoncés en « c'est + X » par les pères et la production des énoncés du même type par les enfants. Il existe une corrélation positive et significative entre les mères et les enfants pour la production d'énoncés en « c'est + X »<sup>39</sup>. Il en est de même pour les pères et les enfants, même si cette corrélation est plus faible qu'avec les mères<sup>40</sup>.

A partir des deux types d'activité (cf. point 3.2.1) dans lesquelles les dyades ont été suivies, nous avons observé la distribution des énoncés en « c'est + X » selon chaque type, toutes dyades confondues, en distinguant les interactions mère-enfant et les interactions père-

<sup>38</sup> Abréviations : **MCA** (jeu de cartes illustrées avec la mère) ; **MJS** (jeu symbolique avec la mère) ; **PCA** (jeu de cartes illustrées avec le père) ; **PJS** (jeu symbolique avec le père).

<sup>39</sup> *Pearson's product-moment correlation* :  $r = 0.8288$ ,  $n = 7$ ,  $p = 0.021184809338847$ .

<sup>40</sup> *Pearson's product-moment correlation* :  $r = 0.7101$ ,  $n = 7$ ,  $p = 0.073784929558251$ .

enfant.

		Nb. total des énoncés	Enoncés en « c'est + X »				
			Nb.	(%)	% moy.	$\sigma$	
Jeu symbolique	Dyades mère-enfant	MER	1875	295	15.73	15.11	5.15
		ENF	1176	170	14.45	13.79	4.58
	Dyades père-enfant	PER	1988	242	12.17	11.81	5.53
		ENF	1077	107	9.93	9.43	4.31
Jeu de cartes illustrées	Dyades mère-enfant	MER	824	140	16.99	15.44	5.44
		ENF	390	33	8.46	7.85	3.87
	Dyades père-enfant	PER	679	111	16.35	17.15	5.92
		ENF	457	42	9.20	9.80	5.72

**Nb.** : valeur absolue des énoncés en « c'est + X » ; **(%)** : pourcentage des énoncés en « c'est + X » sur le nombre total des énoncés ; **% moy.** : pourcentage moyen des énoncés en « c'est + X » ;  **$\sigma$**  : écart-type des énoncés en « c'est + X »

TABLE 2 - Distribution des énoncés en « c'est + X » selon les activités et la configuration des dyades.

Dans le cadre du jeu symbolique, les mères et les pères présentent un profil différent quant à la production de constructions en « c'est + X » (respectivement MJS : 15,11% et PJS : 11,81%). Dans cette même situation, les enfants produisent moins de présentatifs avec leurs pères (PJS : 9,43%) qu'avec leurs mères (MJS : 13,79%).

Ces derniers produisent en revanche plus d'énoncés en « c'est + X » avec leurs pères (PCA : 9,80%) qu'avec leurs mères (MCA : 7,85%) avec le jeu de cartes illustrées. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans cette même activité, les pères ont davantage recours aux présentatifs que les mères (respectivement PJS : 17,15% et MJS : 15,44%).

Des tests de corrélation de Pearson ont été effectués pour vérifier si 1) il existe une relation entre la production des énoncés en « c'est + X » par les mères et la production des énoncés du même type par les enfants dans chacune des activités, et 2) il existe une relation entre la production des énoncés en « c'est + X » par les pères et la production des énoncés du même type par les enfants dans chacune des activités. Les résultats sont résumés dans le tableau 3 ci-dessous :

	Dyades mère-enfant	Dyades père-enfant
Jeu symbolique	$r = 0.8647, n = 7,$ $p = 0.012014426633567$	$r = 0.6482, n = 7,$ $p = 0.11537582602531$
Jeu de cartes illustrées	$r = 0.2097, n = 5,$ $p = 0.73502868120191$	$r = -0.4699, n = 5,$ $p = 0.42453330136149$

TABLE 3 - Corrélation entre les parents et les enfants quant à la production des énoncés en « c'est + X » dans chaque activité

Dans le cadre du jeu symbolique, la production des énoncés en « c'est + X » est fortement corrélée entre les mères et les enfants. Il en est de même, mais dans une moindre mesure,

pour les pères et les enfants. En revanche, on observe une tendance inverse avec le jeu de cartes illustrées : la corrélation entre les mères et les enfants n'est que très faiblement corrélée quant à la production des énoncés en « c'est + X » dans cette activité. Cette corrélation est également faible entre les pères et les enfants.

Afin d'affiner ce constat, nous nous sommes intéressé aux fonctions sémantico-discursives de l'élément introduit par « c'est », en fonction des deux activités :

Valeurs sémantico-discursives	Énoncés en « c'est + X »							
	Jeu symbolique				Jeu de cartes illustrées			
	Dyades mère-enfant		Dyades père-enfant		Dyades mère-enfant		Dyades père-enfant	
	MER	ENF	PER	ENF	MER	ENF	PER	ENF
Action	1.86	0	1.32	0.65	0	0	0	4
Bénéficiaire	1.89	3.44	1.55	5.07	2.31	10	3.09	16.25
Dénomination et identification	41.93	56.37	47.27	43.64	42.93	51.61	52.63	64.67
Explication	12.15	3.59	10.72	14.51	15.42	0	18.31	1.25
Focalisation	17.78	11.50	7.35	10.86	14.44	12	10.75	2.50
Localisation spatiale et temporelle	3.72	8.33	2.62	6.10	6.70	5.97	0	0
Possession	1.30	4.66	0.80	3.07	5.03	2.22	4.28	0
Qualification	19.37	12.11	28.37	16.10	13.17	18.19	10.94	11.33
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

TABLE 4 - Pourcentage moyen de chaque fonction sémantico-discursive de l'élément introduit par « c'est » selon le type d'activité, dans les dyades mère-enfant et dans les dyades père-enfant.

Les fonctions sémantico-discursives de l'élément introduit par « c'est » se distribuent différemment selon le type d'activité dans laquelle sont engagés l'enfant et l'adulte. Bien qu'une hétérogénéité des fonctions sémantico-discursives soit observée pour chacune des deux activités, certaines de ces fonctions semblent occuper une proportion importante dans l'interaction du fait de la spécificité même de l'activité en cours, quelque soit le statut de l'interlocuteur de l'enfant : ainsi, nous observons une majorité de dénomination et d'identification dans les deux activités et une proportion importante de qualification, en regard des autres fonctions sémantico-discursives.

Les pères dénomment globalement plus que les mères dans les deux activités (respectivement PJS : 47,27% et PCA : 52,63% contre MJS : 41,93% et MCA : 42,93%). Les

enfants dénomment plus avec leurs mères dans le cadre du jeu symbolique (MJS : 56,37% vs. PJS : 43,64%) tandis qu'ils dénomment plus avec leurs pères avec le jeu de cartes illustrées (PCA : 64,67% vs. MCA : 51,61%).

On observe, qu'en situation de jeu symbolique, les pères s'attardent plus sur les propriétés des référents que les mères (*qualification* = PJS : 28,37% vs. MJS : 19,37%) alors que les mères attirent davantage l'attention des enfants sur un référent ou un événement donné que les pères (*focalisation* = MJS : 17,78% vs. PJS : 7,35%). Dans cette même situation, les enfants tendent à fournir plus d'explications à leurs pères (14,51%) qu'à leurs mères (3,59%).

Avec le jeu de cartes illustrées, les pères donnent un peu plus d'explications que les mères (PCA : 18,31% vs. MCA : 15,42), alors que les mères attirent davantage l'attention des enfants sur un référent ou un événement donné que les pères (*focalisation* = MCA : 14,44% vs. PCA : 10,75%). Les enfants s'attardent plus sur les propriétés des référents avec leurs mères (MCA : 18,19%) qu'avec leurs pères (PCA : 11,33%). On observe une assez importante proportion de la fonction de bénéficiaire chez les enfants lors du jeu de cartes avec leurs pères (16,25%) et avec leurs mères (10%) : on peut expliquer ceci par le nombre élevé des constructions en « c'est à moi/toi » qui rythme la pioche du jeu, propriété typique de cette activité.

De la même manière, et afin de préciser nos résultats, nous nous sommes interrogés sur l'influence que peuvent exercer les séquences discursives mobilisées dans ces activités sur la production des constructions en « c'est + X ».

## 4.2 Distribution des énoncés en « c'est + X » selon les séquences discursives<sup>41</sup> et les types d'activités

A partir de des catégories (présentées au point 3.2.2), nous avons observé la proportion des énoncés en « c'est + X » selon chaque type de séquence discursive, dans chacune des deux activités.

			Total des énoncés	Énoncés en « c'est + X »				
				Nb.	(%)	% moy.	$\sigma$	
Jeu symbolique	Dyades mère-enfant	Discours sur l'ici et maintenant	MER	744	142	19.10	18.22	8.22
			ENF	443	79	17.83	20.01	9.67
	Discours fictionnel	MER	1012	128	12.65	10.10	6.70	
		ENF	674	87	12.91	9.13	6.72	
	Récit d'expériences personnelles	MER	111	24	21.62	16.90	22.31	

<sup>41</sup> Abréviations : **DIM** (discours sur l'ici et maintenant, ancré dans la situation d'énonciation) ; **DFI** (discours fictionnel) ; **REX** (récit d'expériences personnelles).

Jeu de cartes illustrées	Dyades père-enfant	ENF	59	4	6.78	3.71	7.06	
		Discours sur l'ici et maintenant	PER	944	183	19.38	17.76	7.92
			ENF	478	70	14.64	11.72	7.82
		Discours fictionnel	PER	978	55	5.62	5.97	2.08
			ENF	566	34	6.01	5.23	3.20
		Récit d'expériences personnelles	PER	41	4	9.76	8.46	9.50
			ENF	27	3	11.11	9.52	15.08
	Dyades mère-enfant	Discours sur l'ici et maintenant	MER	521	111	21.30	20.22	7.31
			ENF	252	28	11.11	10.64	6.20
		Discours fictionnel	MER	234	22	9.40	4.72	5.92
			ENF	110	5	4.54	2.45	3.69
		Récit d'expériences personnelles	MER	49	3	6.12	2	4.18
			ENF	21	0	0	0	2.04
		Dyades père-enfant	Discours sur l'ici et maintenant	PER	447	89	19.91	19.83
ENF				321	35	10.90	10.81	6.11
Discours fictionnel			PER	180	17	9.44	9.71	7.97
			ENF	114	6	5.26	6.19	10.65
Récit d'expériences personnelles	PER		38	4	10.53	2.67	5.42	
	ENF		15	0	0	0	2.04	

**Nb.** : valeur absolue des énoncés en « c'est + X » ; **(%)** : pourcentage des énoncés en « c'est + X » sur le nombre total des énoncés ; **% moy.** : pourcentage moyen des énoncés en « c'est + X » ; **σ** : écart-type des énoncés en « c'est + X »

TABLE 5 - Distribution des énoncés en « c'est + X » selon les activités, les séquences discursives mobilisées durant ces activités et la configuration des dyades.

Nos résultats montrent que, dans le cadre du jeu symbolique, les énoncés en « c'est + X » produits par les deux parents sont principalement ancrés dans la situation d'énonciation (*discours sur l'ici et maintenant* = MJS : 18,22% et PJS : 17,76%). Les présentatifs apparaissent peu dans le cadre du discours fictionnel (MJS : 10,10% et PJS : 5,62%). On note, en revanche, une proportion importante des énoncés en « c'est + X » dans le cadre du récit d'expériences personnelles pour les mères (16,90%)<sup>42</sup>. Dans cette même activité, les énoncés en « c'est + X » des enfants sont le plus souvent produits dans le cadre du discours sur l'ici et

<sup>42</sup> Ce constat doit cependant être nuancé du fait d'un écart-type très élevé (22.31).

maintenant, avec les deux parents (MJS : 20,01% et PJS : 11,72%). Les enfants emploient plus souvent les présentatifs dans des récits d'expériences personnelles avec leurs pères<sup>43</sup> (9,52%) qu'avec leurs mères (3,71%).

Avec le jeu de cartes illustrées, les énoncés en « c'est + X » des deux parents sont principalement ancrés dans la situation d'énonciation (*discours sur l'ici et maintenant* = MCA : 20,22% et PCA : 19,83%). Les enfants semblent suivre la même tendance avec chacun des deux parents (MCA : 10,64% et PCA : 10,81%).

Les énoncés en « c'est + X » étant le plus souvent produits dans des séquences liées au discours sur l'ici et maintenant, des tests de corrélation de Pearson ont été effectués pour vérifier si 1) il existe une relation entre la production des énoncés en « c'est + X » par les mères et la production des énoncés du même type par les enfants dans chacune des activités pour les séquences en DIM, et 2) il existe une relation entre la production des énoncés en « c'est + X » par les pères et la production des énoncés du même type par les enfants dans chacune des activités pour les séquences en DIM. Les résultats sont résumés dans le tableau 6 ci-dessous :

	Dyades mère-enfant	Dyades père-enfant
Jeu symbolique	r = 0.5615, n = 7, p = 0.18967664039352	r = 0.5039, n = 7, p = 0.24889368387522
Jeu de cartes illustrées	r = 0.6335, n = 5, p = 0.25121324117551	r = -0.8972, n = 5, p = 0.038953589146419

TABLE 6 - Corrélation entre les parents et les enfants quant à la production des énoncés en « c'est + X » dans chaque activité, pour les séquences discursives DIM (Discours sur l'ici et maintenant)

Si l'on se focalise uniquement sur les séquences discursives qui relèvent du discours sur l'ici et maintenant, on constate que :

- Dans le cadre du jeu symbolique, la production des énoncés en « c'est + X » est moyennement corrélée entre les mères et les enfants. Il en est de même pour les pères et les enfants.
- En revanche, on observe qu'avec le jeu de cartes illustrées la corrélation entre les mères et les enfants est élevée quant à la production des énoncés en « c'est + X ». Dans cette même activité, on note une très forte corrélation entre les pères et les enfants.

Afin d'affiner ce constat, nous nous sommes intéressé aux fonctions sémantico-discursives de l'élément introduit par « c'est », en fonction des séquences discursives, dans le cadre des deux activités :

		Enoncés en « c'est + X »							
		Jeu symbolique				Jeu de cartes illustrées			
Valeurs sémantico-discursives	Séquences discursives	Dyades mère-enfant		Dyades père-enfant		Dyades mère-enfant		Dyades père-enfant	
		MER	ENF	PER	ENF	MER	ENF	PER	ENF

<sup>43</sup> Ce constat doit cependant être nuancé du fait d'un écart-type très élevé (15.08).

Action	DIM	2.50	0	0.82	0.84	0	0	0	4
	DFI	0	0	4.64	0	0	0	0	0
	REX	0	0	0	0	0	0	0	0
Bénéficiaire	DIM	0.95	3.57	0.20	4.38	2.41	10	3.37	16.25
	DFI	6.21	16.23	8.47	4.46	0	0	0	0
	REX	0	0	0	0	0	0	0	0
Dénomination et identification	DIM	47.70	63.38	51.34	50.57	45.20	50.86	60.74	62.48
	DFI	24.22	32.05	28.92	34.70	13.75	23.33	13.21	33.33
	REX	14.29	14.29	0	0	0	0	0	0
Explication	DIM	13.36	3.97	9.51	9.60	13.25	0	17.01	1.25
	DFI	6.95	3.86	11.45	8.04	6.25	0	27.86	0
	REX	21.05	9.52	42.86	21.43	0	0	0	0
Focalisation	DIM	10.41	7.14	17.27	3.63	13.11	12	7.51	2.50
	DFI	24.70	11.48	9.17	10.18	5	0	13.21	0
	REX	9.40	0	0	0	13.33	0	0	0
Localisation spatiale et temporelle	DIM	0.60	5.56	1.09	0.84	5.67	7.62	0	0
	DFI	4.61	9.37	7.01	11.19	6.67	0	0	0
	REX	1.50	0	0	7.14	6.67	0	0	0
Possession	DIM	0	2.78	1	3.79	6.21	3.33	4.29	0
	DFI	2.92	5.71	0	0	0	0	0	0
	REX	0	0	0	0	0	0	0	0
Qualification	DIM	24.49	13.60	18.77	12.07	14.16	16.19	7.09	13.52
	DFI	16.09	7	30.34	17.14	8.33	16.67	25.71	6.67
	REX	10.90	4.76	14.29	0	0	0	20	0

TABLE 7 - Pourcentage moyen de chaque fonction sémantico-discursives de l'élément introduit par « c'est » selon les activités et les séquences discursives mobilisées durant ces activités, dans les dyades mère-enfant et dans les dyades père-enfant.

Les fonctions sémantico-discursives de l'élément introduit par « c'est » se distribuent de façon différente selon les séquences discursives, le type d'activité et la configuration de la dyade. Si nous constatons une mobilisation peu diversifiée de ces fonctions dans le cadre du récit d'expériences personnelles pour les dyades mère-enfant et les dyades père-enfant dans les deux activités, le discours sur l'ici et maintenant présente une importante hétérogénéité

et un répertoire diversifié – mais inégal – quant aux fonctions sémantico-discursives de l'élément introduit par « c'est » : la majorité de ces éléments sont produits dans le cadre de dénominations et d'identifications, en fonction de qualification ou dans le cadre d'une focalisation. Les autres fonctions sont également présentes mais dans une moindre mesure.

Avec leurs mères, les énoncés en « c'est + X » produits par les enfants et ancrés dans la situation d'énonciation lors du jeu de cartes illustrées possèdent des fonctions hétérogènes : 50,86% en dénomination et identification, 16,19% en qualification et 12% en focalisation. Dans la même situation et dans le même type de séquence discursive, les mères tendent principalement à dénommer et à identifier (45,20%) et à qualifier (14,16%) lorsqu'elles produisent des énoncés en « c'est + X ».

Un déséquilibre est observé dans la production des énoncés en « c'est + X » ancrés dans la situation d'énonciation chez les mères et les enfants dans le cadre du jeu symbolique pour la dénomination et l'identification (respectivement 47,70% vs. 63,38%) et la qualification (respectivement 24,49% vs. 13,60%). Ce déséquilibre est également visible dans le discours fictionnel : les énoncés en « c'est + X » produits par les mères et les enfants servent principalement à dénommer (24,22% vs. 32,05%). Dans cette même configuration, les mères tendent à focaliser l'attention de l'enfant sur un référent ou un événement particulier (24,70%) lorsqu'elles emploient un présentatif.

Avec leurs pères, les enfants utilisent les énoncés en « c'est + X » pour dénommer et identifier principalement lors de discours ancrés dans la situation d'énonciation, et ce quelle que soit l'activité (PJS : 50,57% et PCA : 62,48%). Les pères semblent présenter la même conduite discursive que leur enfant (PJS : 51,34% et PCA : 60,74%). Pour ce même type de séquence discursive, les pères produisent plus de 18,77% de qualifications et 17,27% de focalisations dans le cadre du symbolique. Dans le cadre du discours fictionnel, les enfants ponctuent de dénominations leurs récits (33,33% avec le jeu de cartes et 34,70% en situation de jeu symbolique) alors que les pères tendent à être plus qualifiants (PJS : 30,34% et PCA : 25,71%) et explicatifs (PJS : 11,45% et PCA : 27,86%).

## **5. Quelques pistes pour conclure...**

Nos résultats suggèrent qu'un ensemble de facteurs peut contribuer à interpréter les usages des constructions en « c'est + X ». La configuration de la dyade (mère-enfant et père-enfant) est apparue comme un indice pour les expliquer, mais ces usages deviennent plus compréhensibles si on s'emploie à observer les constructions en « c'est + X » en les replaçant dans leurs contextes de production. La configuration de la dyade, les types d'activités et les propriétés des séquences discursives semblent constituer un faisceau de variables qu'il convient de considérer si l'on veut mieux pouvoir rendre compte des emplois de cette construction. La prise en compte de ces deux derniers critères dans l'analyse peut laisser envisager une élaboration plus complexe des productions de la construction en « c'est + X » en interaction que si on ne se focalise que sur une vision structurale.

L'association de facteurs tels que le statut de l'interlocuteur de l'enfant, les types d'activités et les genres de discours peut être perçue comme un processus précoce. Ainsi, l'expérience communicative de l'enfant, élaborée conjointement par l'activité dans laquelle il est engagé avec son interlocuteur et par les genres de discours mobilisés durant celle-ci, est à prendre

en compte pour mieux comprendre l'appropriation d'une construction telle que « c'est + X ».

Ainsi, le processus d'acquisition du langage ne peut se résumer qu'à la mise en place des formes. Cette prise en compte simultanée, dans notre étude, de l'expérience communicative de l'enfant et des structures produites par celui-ci et ses parents peut permettre d'appréhender réellement cet entrelacement qui existe entre dimension structurale et dimension pragmatique-discursive, qui se donne dans le processus d'acquisition du langage, et bien au-delà. Non seulement cette relation entre ces deux dimensions semble s'opérer à un niveau micro-syntaxique (syntagme et énoncé), mais aussi à un niveau macro-syntaxique (discours en dialogue).

## Remerciements

Je tiens à remercier les deux relecteurs anonymes, ainsi qu'Anne Salazar Orvig, pour leurs remarques constructives et leurs suggestions de correction sur les premières versions de cet article. Un remerciement particulier est adressé à Soisic Rivoalan, pour ses conseils avisés et sa relecture attentive.

## Références

- BAKHTINE, M. (1984) [1979]. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BAKHTINE, M. (VOLOSHINOV, N. V.) (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris : les Editions de Minuit.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- DAVIDSON, R.G. et SNOW, C.E. (1996). Five-year-olds' interactions with fathers versus mothers. *First Language*, 16, 223-242.
- DE WECK, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In PIERART, B. (éd). *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* Bruxelles : de Boeck, 179-193.
- DE WECK, G. et RODI, M. (2005). Evaluation des capacités pragmatiques et discursives. In PIERART, B. (éd). *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* Bruxelles : de Boeck, 195-212.
- DORE, J. (1974). A Pragmatic Description of Early Language Development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 118-123.
- ELUERD, R. (2002). *Grammaire descriptive de la langue française*. Paris : Nathan.
- FLOREA, L.S., FUCHS, C. et MELANIE-BECQUET, F. (2010). *Dictionnaire des verbes du français actuel. Constructions, emplois, synonymes*. Paris : Ophrys.
- FRANCOIS, D. (1975). Les auxiliaires de prédication. *La linguistique*, 11/1, 31-40.
- FRANCOIS, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon :

ENS éditions.

- FRANCOIS, F., FRANCOIS, D., SABEAU-JOUANNET, E. et SOURDOT, M. (1977). *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. Paris : Larousse.
- FRANCOIS, F., HUDELLOT, C. et SABEAU-JOUANNET, E. (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- GALLAWAY, C. et RICHARD, B. (1994). *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HEURDIER, J., DA SILVA, C., LE MENE, M. et SALAZAR ORVIG, A. (2012). Premiers usages de "c'est" : formes et valeurs sémantico-discursives. *Annual Conference of the Association of French Language Studies - AFLS* : "Le français à travers le temps : acquisition, changement, variation". Newcastle University.
- HICKMANN, M. (2002). *Children's Discourse: Person, Time and Space Across Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HOFF-GINSBERG, E. (1986). Function and Structure in Maternal Speech: Their Relation to the Child's Development of Syntax. *Developmental Psychology*, 22/2, 155-163.
- Insee – Institut national de la statistique et des études économiques (2012). *France, portrait social*. Insee Références. [en ligne] :  
<http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/sommaire.asp?codesage=FPORSOC12&nivgeo=0>
- LE CAMUS, J. (2001). La fonction du père dans les premières années de la vie de l'enfant. Perspectives ouvertes par la psychologie du développement. In ZAUCHE-GAUDRON, C. *La Problématique paternelle*. ERES, coll. « Enfance et parentalité », 75-93.
- LE GOFFIC, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette-Education.
- LE MENE, M, DA SILVA, C., HEURDIER, J. et SALAZAR ORVIG, A. (2013). Usage des précurseurs de « c'est » dans des dialogues adulte-enfant. *L'Acquisition des Expressions Référentielles : perspectives croisées* - AERef 2013. Paris, Bibliothèque Universitaire des Langues et Civilisations.
- LIEVEN, E., PINE, J. et BALDWIN, G. (1997). Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*, 24/1, 187-219.
- LIEVEN, E. et TOMASELLO, M. (2008). Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In ROBINSON, P. et ELLIS, N. (eds). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New-York : Routledge, 168-196.
- MARCOS, H. (1995). Mother-child and father-child communication in the second year : a functional approach. *Early Development and Parenting*, 2, 49-61.
- NELSON, K. (2007). *Young Minds in Social World: Experience, Meaning, and Memory*. Harvard : Harvard University Press.
- NINIO, A. et SNOW, C.E. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder : Westview Press.
- PARISSE, C. et LE NORMAND, M.-T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du

langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 20-41.

PARISSE, C. et LE NORMAND, M.-T. (2000). How Children Build Their Morphosyntax: The Case of French. *Journal of Child Language*, 27/2, 267-292.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

RYCKEBUSCH, C. et MARCOS, H. (2000). La communication du jeune enfant avec le père ou la mère : influence de l'interlocuteur et du type d'activité. *Enfance*, 53/2, 127-147.

SALAZAR ORVIG, A. (2002). Remarques sur la continuité et l'engagement dialogique chez le jeune enfant. In DANON-BOILEAU, L., HUDELLOT, C. et SALAZAR ORVIG, A. (eds.), *Usages du langage chez l'enfant*. Paris: Ophrys, 61-81.

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

SCHANK, R.C. et ABELSON, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale.

SNOW, C.E. (1995). Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. In FLETCHER, P. et MACWHINNEY, B. (eds.). *The Handbook of child language*. Oxford: Blackwell Publishing, 180-193.

TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard : Harvard University Press.

TOMASELLO, M. et BROOKS, P. J. (1999). Early syntactic development: A Construction Grammar approach. In BARRETT, M.D. (ed.). *The Development of Language*. Psychology Press: Hove, 161-190.

TOMASELLO, M., CONTI-RAMSDEN, G. et EWERT, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences of breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 115-130.

VENEZIANO, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In KAIL, M. et FAYOL, M. (eds.). *L'acquisition du langage*. Paris : PUF. I. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans, 231-265.

VENEZIANO, E. (2010). Jeu et langage en développement : entre fonction sémiotique et théorie de l'esprit. *Rééducation orthophonique*, 244 : 35-51

VION, M. et COLAS, A. (1987). Contrôle de la production d'informations nouvelles et anciennes par des enfants de 4 à 11 ans : les constructions présentatives. *Bulletin d'audiophonologie*, 3/6, 671-686.

VYGOTSKY, L.S. (1997) [1934]. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

WAGNER, R.-L. et PINCHON, J. (1994). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Livre.

# Annexes

## Exemples :

	Identification corpus	Exemple
Ex.1	Clotilde – PJS	CLO34- lui <i>c'est Guillaume</i>
Ex.2	Barthélémy – MJS	BAR18- <i>c'est le vétérinaire</i>
Ex.3	Romane – MJS	ROM1- <i>c'est le bruit de moteur d(e) la moto de mon papa</i>
Ex.4	Clotilde – MCA	MER56- ah <i>c'est gentil</i>
Ex.5	Romane – MJS	ROM79- mais <i>c'est un petit peu différent</i>
Ex.6	Victoria – MJS	VIC49- <i>c'est trop tard</i>
Ex.7	Barthélémy – MJS	MER117- <i>c'est très bien pour accompagner</i>
Ex.8	Kamil – PJS	KAM2- <i>c'est qui?</i>
Ex.9	Loukian – PCA	PER21- ben oui, <i>c'était celui de Benjamin</i>
Ex.10	Clotilde – PJS	CLO126- <i>c'est à moi!</i>
Ex.11	Victoria – MJS	VIC77- <i>ça c'est cassé</i>
Ex.12	Anaïs – PJS	PER82- ben <i>c'est parce que les mains des petites filles elles sont plus p(e)tites que celles des adultes</i>
Ex.13	Barthélémy – PJS	BAR59- <i>c'est quand quelqu'un me pousse</i>
Ex.14	Barthélémy – MJS	BAR53- <i>c'est pour le paon il fasse son nid</i>
Ex.15	Barthélémy – MJS	BAR68- <i>c'est + X (une casserole pour faire cuire le lapin)</i>
Ex.16	Anaïs – MJS	ANA41- et Y (ça) <i>c'est X (pour monter) ? ((présente un nouvel objet à MER))</i>
Ex.17	Clotilde – MJS	MER32- <i>c'est X (du sirop de fraise) Y (ça) ?</i>
Ex.18	Kamil – PJS	KAM61- <i>c'est X (les oiseaux) qui portent l'arbre</i>
Ex.19	Loukian – PJS	PER49- et <i>ça c'est le chat de Monsieur le vétérinaire ((pose</i>

		animal))
Ex.20	Kamil – MJS	KAM47- c'est quoi ça ?
Ex.21	Barthélémy – MJS	MER30- ah en fait, c'est un toucan-vétérinaire !
Ex.22	Romane – PJS	PER85- c'est pas très marrant ça !
Ex.23	Loukian – MJS	MER71- c'est aussi son petit chien à elle ?
Ex.24	Loukian – MJS	LOU55- là, ici, c'est chez moi ! ((pointe la maison))
Ex.25	Romane – PJS	PER80- c'est l'heure d'aller faire dodo pour tout le monde alors ?
Ex.26	Barthélémy – PJS	PER24- c'est que pour les lapins
Ex.27	Anaïs – PJS	PER54- regarde, c'est comme s'il ramassait des bottes de foin, regarde
Ex.28	Barthélémy – PJS	PER59- ben les pinces c'est pour tenir les bouts de peau quand tu opères
Ex.29	Liv – MJS	c'est la petite fille qui conduit ?

### Conventions de transcription (LEAPLE, UMR 8606, CNRS/Paris 5) :

Pour les enfants, tant que, et à chaque fois que la grammaire n'est pas en place, on fait une transcription phonétique. Dans les autres cas (adultes, frères ou sœurs plus âgés) on a recours à une transcription orthographique.

Les descriptions des conduites non verbales et/ou non vocales sont notées en italiques. Les éventuelles traductions ou interprétations sont notées entre « » : exemple : [welje mama ?] « où elle est maman ? ».

#### A) NUMEROTATION ET IDENTIFICATION DU LOCUTEUR

1- Chaque locuteur sera identifié par les trois premières lettres de son (pré)nom ou de sa fonction, en petites capitales. Par exemples : MER pour « mère », ENF pour « enfant », PAU pour « Pauline »...

2- La numérotation des tours de parole (TdP) se fait par locuteur.

#### B) NOTATION DES PROPOS

3- Pas de majuscules en début de tour de parole ou après un signe de ponctuation marquant une intonation en fin d'énoncé (sauf aux noms propres).

4- Les interruptions abruptes de l'émission d'un mot seront notées par le signe -. Par

exemple « un hor- ».

5- Les transcriptions incertaines apparaîtront entre accolades : ex: {terrible} indique que le transcripteur n'est pas tout à fait certain d'avoir entendu ce mot.

Si on hésite entre deux transcriptions, on les indiquera entre accolades et séparées par un slash : {terrible/horrible}, en notant en premier la plus probable des deux.

Pour les segments incompréhensibles on indiquera entre accolades le nombre de syllabes, chaque syllabe étant représentée par un X : {XXX} quand le segment est inaudible on l'indiquera en notant sa durée {inaudible, 3 sec.}

6- Chez l'adulte ou l'enfant plus âgé, les interjections, connecteurs ou autres phatèmes courants seront écrits de la façon suivante : ouais ; oui ; mouais ; non ; nan ; menfin ; euh ; hm ; hmhm ; mm (en début de tour de parole) ; hein ; ben ; oh ; ah ; haha ; hoha ; bah ; bof ...

7- La description d'aspects du comportement vocal (le raclement de gorge, le rire, le soupir, la toux, une inspiration) entre soufflets : <rire>.

8- Les commentaires ou interprétations du transcripteur (ironie, colère...) seront inscrits entre soufflets, < >, avant l'énoncé concerné.

9- L'accentuation d'une syllabe sera marquée par une apostrophe devant la syllabe accentuée. Ex : bon'jour

10- L'intensité sera marquée différemment selon qu'elle s'applique à une syllabe ou à un mot ou un segment supérieur à un mot de la façon suivante : pour une syllabe, les petites capitales indiqueront que la syllabe est produite avec une plus grande intensité, ex: TErrible, et une police inférieure.

Pour une syllabe de moindre intensité, ex. : quatre vingt dix neuf ;

Pour un mot entier ou un énoncé plus long, on aura recours aux soufflets ;

Pour un mot entier ou un énoncé plus long, on aura recours aux soufflets de commentaire au début du segment et au signe de degré en fin de segment : ex : <+ fort> je te dis de te taire°

11- Les allongements seront marqués à l'intérieur ou à la fin du mot par : , :: ou ::: , selon la durée de l'allongement de la syllabe.

12- L'intonation : on utilisera par souci de lisibilité les signes de ponctuation graphiques :

Pour la fin d'un message, le point .

Pour une petite pause délimitant des unités syntaxiques, ou marquant une continuation du message , la virgule ,

Pour l'intonation montante de l'exclamation, le point d'exclamation !

Pour l'intonation descendante de l'ordre, le point d'exclamation inversé ;

Les cas intermédiaires entre assertion et interrogation seront notés à l'aide du point d'interrogation inversé : ¿

13- Les pauses internes aux tours de parole : on note un silence intra tour de parole à partir de 2 secondes, entre soufflets : ex <2 s.>. Les pauses en dessous de 2 secondes sont

indiquées par + (= ½ seconde), ++ (= 1 seconde), +++ (=1 seconde ½).

### C) GESTION DES TOURS DE PAROLE

14- Quand le silence se situe entre deux tours de parole, on le note à la ligne, entre les deux tours de parole : <5 s.>

15- Les enchaînements rapides seront marqués à la fin du tour de parole du locuteur A et au début du tour de parole du locuteur B qui est à l'origine de ce phénomène par le signe §. Ex :

DEL 6 - ah non mais ::: non. de toutes façons mais : ++ il avait dit c'est un des un un truc qu'i(l) faudra vraiment §

JOS 7 - § mais ça dépend des pilules ! § c'est prévu §

DEL 7 - § ah ouais ! § tout à fait, non mais de toutes façons les pilules euh +++ doivent (...)

16- Les chevauchements entre deux tours de parole. Les segments concernés sont encadrés par le signe § pour les deux locuteurs. Le cas échéant, on pourra indexer les interruptions. De même si plus de deux locuteurs s'interrompent en même temps, indexer les interruptions.

DEL 6 - ah non mais ::: non. de toutes façons mais : ++ il avait dit c'est un des un un truc qu'i(l) faudra vraiment §

JOS 7 - § mais ça dépend des pilules ! §<sup>1</sup> c'est prévu §

DEL 7 - §<sup>1</sup> ah ouais ! § tout à fait, non mais de toutes façons les pilules euh +++ doivent §<sup>2</sup> euh +++ influencer les §

JOS 8 - §<sup>2</sup> toutes façons moi § je sais que moi j'avais un docteur (...)