

PRE-PRINT

**Bernicot, J. & Clark, E.V.** (2010). La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant: Une étude sur un grand corpus. *Psychologie de l'Interaction*, 25/26, 221-251.

## ***La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant : une étude sur un grand corpus***

***Josie Bernicot (Université de Poitiers-CNRS)<sup>1</sup> & Eve V. Clark (Stanford University)<sup>2</sup>***

**Résumé :** L'objectif de la recherche est d'étudier les fonctions des répétitions lors d'interactions entre adulte et jeune enfant (âgés de 2;3 et 3;6). Nous faisons l'hypothèse que les répétitions permettent aux interlocuteurs de s'accorder et sur la forme linguistique des énoncés et sur les intentions de l'un et de l'autre.

Nous examinons les répétitions produites dans des conversations naturelles par 41 dyades francophones adulte-enfant. L'analyse de 978 échanges contenant des répétitions montrent que les adultes utilisent les répétitions avec les enfants de 2;3 pour vérifier l'intention et corriger la forme des énoncés alors que les enfants les utilisent pour ratifier ce que l'adulte a dit. Avec les enfants de 3;6, pour les mères ce sont la ratification et l'ajout d'information qui dominent ; ces enfants répètent aussi pour ajouter de l'information. Les données font apparaître que la répétition joue un rôle crucial pour fixer et construire la base commune (ou connaissances partagées) à partir de laquelle fonctionnent les deux interlocuteurs.

**Mots-Clés :** Répétition, interaction entre Adulte et jeune enfant, pragmatique, connaissances partagées.

**Abstract:** The aim of this research is to study the functions of repetitions found in parent-child interactions (at 2;3 and 3;6). We hypothesize that repetitions allow speakers to agree on both the linguistic forms of utterances and the intention behind each utterance.

We examine all the repetitions produced in spontaneous conversations by 41 French-speaking adult-child dyads. The analyses of 978 exchanges

---

<sup>1</sup> Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage (CeRCA), Université de Poitiers, CNRS UMR 6234, MSHS, 99, avenue du Recteur Pineau, F-86000 POITIERS, France, Email : josie.bernicot@univ-poitiers.fr

<sup>2</sup> Department of Linguistics, Stanford University, Stanford, CA 94305-2150, USA, Email: eclark@stanford.edu

containing repetitions show that adults use repetitions with children aged 2;3 in order to check on their intentions and correct the forms of their utterances, while children this age use them to ratify what the adult has just said. With children of 3;6, ratification and the addition of further information dominates mothers' repetitions ; these children also repeat in order to add further information. The data show that repetition plays a critical role in establishing and accumulating common ground (or shared knowledge) which is basic to conversational exchanges.

**Keywords:** Repetition, verbal exchanges between adult and young people, pragmatics, mutual knowledge.

## **Introduction**

L'importance de la répétition pour l'acquisition du langage lors des interactions entre parent et enfant a souvent été soulignée sans que l'on parvienne à fixer définitivement son statut théorique (Bernicot, Hudelot & Salazar, 2006 ; Martinot, 2000). Les théories du développement de l'enfant lui assignent des rôles différents pouvant se situer à des niveaux très élémentaires ou très sophistiqués. Pour le behaviorisme (Osgood, 1953 ; Watson, 1914), l'apprentissage est déterminé par la répétition de l'association entre un mot et le référent qu'il désigne ou entre une phrase et une situation. La théorie générative (Chomsky, 1965 ; McNeill, 1970) fondée sur l'actualisation chez l'enfant d'une compétence innée pour une combinatoire infinie des éléments de sa langue maternelle a déplacé la question de la répétition vers les « feedback » fournis par l'adulte (Rondal, 1997) « en réponse » aux énoncés de l'enfant. Les modèles connexionnistes issus du paradigme du traitement de l'information, comme celui élaboré par Bates et MacWhinney (1989), conduisent à considérer que l'apprentissage découle des probabilités qui se réalisent entre forme linguistique et fonction sémantique. La répétition est importante puisque ce qui est plus fréquent est appris plus rapidement que ce qui est rare (en permettant la construction de réseaux conçus sur le modèle des réseaux neuronaux). Les théories interactionnistes du développement (Bruner en 1983, s'appuyant sur les propositions de Vygotski formulées entre 1925 et 1934, 1997) montrent comment la répétition des formats d'interaction (situations sociales typiques) conduit à l'acquisition du langage par la construction des structures cognitives incluant des énoncés (Bernicot, 1994). La pragmatique développementale (Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan 1977), mettant l'accent sur l'intention du locuteur a fait naître un nombre significatif d'études sur la maîtrise par l'enfant des formes (répétitions/reformulations) de la demande en cas de non réalisation de la demande initiale par l'interlocuteur (Bernicot, 2000).

L'objet de la recherche présentée est de montrer que, lors des interactions entre un adulte et un jeune enfant, les répétitions permettent aux deux interlocuteurs de s'accorder non seulement sur la forme linguistique des énoncés mais aussi sur les intentions de l'un et de l'autre. Au niveau du déroulement de la conversation, les répétitions rétablissent le Principe de Coopération (Grice, 1989). Le but est aussi de faire apparaître que la répétition joue un rôle crucial pour fixer et construire la base commune (ou connaissances partagées) (Clark, 2006 ; Clark & Marshall, 1981 ; Gundel, 1985) à partir de laquelle fonctionnent les deux

interlocuteurs. En s'appuyant sur ces deux concepts (Principe de Coopération et base commune), nous allons pouvoir faire apparaître le rôle des interactions dans le processus d'acquisition du langage : à travers les répétitions, l'adulte présente à l'enfant un modèle de la forme et de l'usage du langage. Par le va-et-vient des interactions, l'enfant va s'approprier ce modèle et ainsi apprendre sa langue maternelle. Pour analyser la variation des fonctions de la répétition en fonction de l'âge, l'étude est menée avec des enfants de deux groupes d'âge : l'un de deux ans trois mois (2;3) correspondant au début de l'acquisition (la maîtrise de la phonologie et de la morphosyntaxe de base n'étant pas achevée) et l'autre de trois ans six mois (3;6) correspondant à un niveau allant au-delà des énoncés très simples. La méthode utilisée est la microanalyse des tours de parole et des énoncés d'un grand corpus recueilli en situation naturelle. L'une des innovations les plus significatives pour l'étude du langage de l'enfant est la création de bases de données contenant un grand nombre de corpora. L'opération fondatrice est le Child Language Data Exchange System (CHILDES) lancé en 1984 à l'Université Carnegie Mellon (États-Unis) par Brian MacWhinney et Catherine Snow. Ces bases de données présentent plusieurs avantages : 1) le partage de corpora entre chercheurs augmente le nombre de données sur lesquelles chacun peut travailler, 2) la transcription et le codage sont bien contrôlés, 3) l'automatisation de certains aspects du codage est possible. Le corpus que nous avons utilisé est issu de la base de données francophone PERGAME<sup>3</sup> animée par des chercheurs issus d'une dizaine d'universités françaises et étrangères ; cette base inclut actuellement les productions de près de 200 enfants.

Les répétitions ont été décrites comme ayant de multiples fonctions au sein des conversations (*cf.* Brown, 1998 ; Johnstone, 1994 ; Svennevig, 2004 ; Walker, 1996). Les adultes en font un usage intensif, en les utilisant avec deux fonctions primaires : l'accusé de réception (ou ratification de la contribution de l'autre) et simultanément l'inclusion d'une nouvelle information dans la base commune. Plusieurs auteurs ont défini le concept de base commune (ou connaissances partagées) (Clark & Marshall, 1981 ; Gundel, 1985). On peut retenir que ce sont des connaissances culturelles générales partagées par les membres d'une même communauté linguistique. À un niveau plus spécifique, elles correspondent aux expériences partagées par les interlocuteurs,

---

<sup>3</sup> <http://www.mshs.univ-poitiers.fr/cerca/pergame/>

incluant des informations sur l'environnement physique immédiat et sur les énoncés antérieurs de l'interaction. L'exemple 1 (locuteurs adultes) montre d'abord comment la répétition par le locuteur B de l'expression « **le 4** » ratifie la proposition du locuteur A : elle marque la prise en compte par B de la nouvelle information (**le 4 juillet**) qui vient d'être offerte par A. La nouvelle information est ajoutée à la base commune. La répétition a fixé la base commune à cette étape dans l'échange. Dans l'exemple 1, le troisième tour de parole produit par le locuteur A est un indice externe supplémentaire du partage de l'information (**le 4**) par les deux locuteurs.

(1)

- Locuteur A: Pour la réunion, on dit **le 4** juillet...
- Locuteur B: ouais **le 4** pourquoi pas...
- Locuteur A: bon, **le 4** à 18h.

Avec les enfants, les adultes utilisent aussi la répétition pour vérifier l'intention qui vient d'être exprimée par l'interlocuteur : ils produisent alors des énoncés à intonation montante et pouvant contenir une reformulation. Ce type de répétitions incluent des corrections (cf. Jefferson, 1982 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Les reformulations de l'adulte sont produites au tour de parole suivant une erreur de l'enfant. Les recherches concernant la langue anglaise ont montré que les adultes corrigent fréquemment les erreurs, jusqu'à 60 % des cas entre 2 ans et 3 ans et demi. Ils corrigent tous les types d'erreurs : phonologiques, morphologiques, syntaxiques ou lexicales. Enfin, les adultes se fondent souvent sur des séquences latérales pour produire leur reformulation, comme en (2) où l'adulte répète l'énoncé de l'enfant avec une intonation montante et en corrigeant l'erreur. Ils font aussi des corrections emboîtées comme en (3) où les corrections sont alors offertes comme une partie du tour de parole suivant (Chouinard & Clark, 2003).

(2) Séquence latérale

Abe (2;6.4): *Milk. Milk.*

Father: You want milk?

Abe: *Uh-huh.*

Father: Ok. Just a second and I'll get you some.

(3) Correction emboîtée

Abe (2;4.24): *He falled, he falled again.*

Father: Ok he fell, but no, he's at the boat, now put him in front of the car.

En produisant des énoncés erronés, les enfants ne font pas seulement des erreurs portant sur la structure de la langue mais ils transgressent aussi les maximes de Grice (1989) qui contribuent au respect du Principe de Coopération dans la conversation et donc à la compréhension par chaque interlocuteur des intentions de l'autre. Quand les enfants font des omissions en ne produisant pas un mot ou un morphème grammatical, ils transgressent la maxime de quantité "que votre contribution soit aussi informative qu'il est requis" comme en (4). L'énoncé de l'enfant avec omission de l'agent ne permet pas de déterminer « qui est-ce qui fait dodo ? ». La répétition de la mère apporte cette précision (« ils »). Quand l'enfant fait une erreur en utilisant le mauvais mot ou morphème pour transmettre une signification, il transgresse la maxime de modalité "soyez clair" comme en (5). En répétant, la mère « traduit » l'intention de l'enfant : en disant « j'aimais pas » il voulait signifier « j'avais peur ».

(4)

- Camille (2;4): Font dodo/
- **Mère:** Ils **font dodo** / ouais / ben oui.
- Enfant: Chut! <l'enfant porte son index sur sa bouche>

(5)

- Audric (3;5) : J'aimais pas les enfants avec leurs **masques**.
- **Mère :** Ah! C'est les **masques** qui te f'saient peur?

Les exemples 4 et 5 soulignent, comme l'exemple 1, l'importance de la répétition pour fixer la base commune à chaque étape dans l'échange. Dans le cas d'échanges adulte-enfant, elle permet de plus d'illustrer comment la répétition joue un rôle dans la construction de la base commune : la répétition de l'adulte concerne aussi bien les formes que les usages du langage que l'enfant ne maîtrise que partiellement. L'adulte offre une information qui est nouvelle pour l'enfant. L'enfant la saisit, et la traite à partir de ce moment comme une information donnée. Ceci aboutit souvent au fait que le deuxième locuteur répète l'information en question (l'échange comprend alors trois tours de parole, cf. exemples 1 et 7). Le passage de statut d'information « nouvelle » à « donnée » à chaque tour de parole d'un échange

ajoute de la continuité et de la cohérence alors que parallèlement les participants augmentent leur base commune (cf. Brennan & Clark, 1996 ; Clark & Haviland, 1977 ; Givón, 1995 ; Gundel, Hedberg, & Zacharski, 1993).

Les enfants manifestent leur attention aux reformulations des adultes : ils répètent les formes correctes proposées ou moins fréquemment ils accusent réception des reformulations adultes par des formes telles que *yeah* or *uh-huh*, comme en (2) (Chouinard & Clark, 2003 ; cf. aussi Demetras, Post & Snow, 1986 ; Farrar, 1992 ; Saxton, 2000).

Lors des interactions avec un adulte, les enfants répètent aussi ce que l'autre vient juste de dire. Quelles fonctions ces répétitions ont-elles ? Les enfants se focalisent-ils sur les mots et les constructions non familières, ou sur les formes qu'ils connaissent déjà ? Les répétitions des enfants ont traditionnellement été considérées comme des imitations (Speidel & Nelson, 1989), et comme jouant un rôle au mieux modeste dans l'acquisition de structures linguistiques non familières (Bloom, Hood, & Lightbown, 1974). Plus récemment, d'autres chercheurs ont montré que l'imitation n'est que l'une des fonctions de la répétition parmi une liste contenant la confirmation, le choix, la contradiction ou la demande (Greenfield & Savage-Rumbaugh, 1993). De plus, les jeunes enfants peuvent utiliser la répétition quand ils répondent à des demandes de clarification (Ochs, 1977). Les enfants ont aussi tendance à répéter les mots non familiers présentés comme nouveaux (accentués et en position finale de l'énoncé) (Clark, 2007 ; Réger, 1986). Ils répètent les mots deux fois plus souvent quand ces mots fournissent une nouvelle information (Clark, 2007 ; Veneziano, 2001). Ceci suggère que l'enfant utilise la répétition pour signaler qu'il porte attention à la demande de l'autre et à ce qui est nouveau : il reprend le mot ou l'expression qui devient alors partagée par les deux interlocuteurs.

Dans cette étude, nous cherchons à répondre à la question : dans quelle mesure les usages de la répétition sont-ils similaires ou différents chez l'adulte et l'enfant ? Nous formulons les hypothèses suivantes :

- 1. Les répétitions des adultes comme celles des enfants sont fréquentes en situations naturelles.
- 2. Les répétitions permettent aux deux interlocuteurs de s'accorder non seulement sur la forme linguistique des

énoncés mais aussi sur les intentions de l'un et de l'autre : elles permettent de rétablir le Principe de Coopération.

- 3. Les répétitions permettent d'augmenter la base commune à partir de laquelle fonctionnent les deux interlocuteurs.
- 4. La fonction des répétitions varie en fonction de l'âge des enfants :
  - les informations à inclure dans la base commune changent de nature ;
  - les transgressions du Principe de Coopération diminuent avec l'âge.

Nous testons ces hypothèses avec un large corpus de répétitions d'adultes et d'enfants dans des conversations spontanées.

### **Méthode**

Nous travaillons avec un large corpus d'interaction entre mère et jeune enfant francophones recueilli au cours de recherches déjà réalisées par Bernicot & Roux (1998 ; 1999) et Marcos, Salazar Orvig, Bernicot, Guidetti, Hudelot, & Préneron (2004). Nos analyses de la répétition sont basées sur les transcriptions de 41 dyades mère-enfant.

### **Les participants.**

Les participants sont répartis en deux groupes sur la base de l'âge des enfants : 2 ans 3 mois et 3 ans 6 mois.

Le premier groupe est composé de 24 enfants uniques (12 garçons et 12 filles) âgés 2;2 à 2;4 (âge moyen 2;3). La moitié d'entre eux sont accueillis pendant la journée à temps plein depuis au moins 12 mois par une assistante maternelle agréée qui garde au maximum deux autres enfants. L'autre moitié fréquente une crèche au minimum 4 jours pleins par semaine. Tous les enfants retenus sont capables de combiner deux mots en une phrase.

Le second groupe est composé de 17 enfants (7 garçons et 10 filles, 8 enfants uniques et 9 enfants seconds nés) âgés de 3;1 à 4;2 (âge moyen : 3;6). Tous les enfants ont l'expérience de l'école maternelle depuis 4 à 8 mois.

Les enfants sont issus de familles qui, selon les critères de l'INSEE, correspondent aux classes moyennes ou favorisées (sur la base de la profession des parents). Ils ont tous une expérience de l'interaction avec d'autres enfants ou avec des adultes en dehors du cercle familial le plus proche.

### **Procédure.**

Le recueil des données est réalisé au domicile des enfants pendant le goûter de l'après-midi. L'enfant interagit avec sa mère en l'absence de tout autre participant. Cette situation a été choisie car elle constitue une condition particulièrement propice à l'expression des capacités langagières. On a demandé aux mères de ne pas changer leurs habitudes de vie quotidienne. Les enfants les plus jeunes sont enregistrés (et filmés) pendant deux sessions de 8 minutes afin d'obtenir des observations suffisamment riches. Les enfants les plus âgés sont enregistrés pendant une seule session de 10 minutes.

Les films et les enregistrements sont transcrits et codés par des codeurs entraînés selon les critères proposés par Bernicot, Comeau, & Feider (1994) (*cf.* exemples dans les Appendices A et B). Un tour de parole est délimité par la présence de l'un et/ou l'autre des critères suivants :

- a. changement de locuteur ;
- b. silence d'une durée supérieure à deux secondes (on note la durée des silences en secondes).

À l'intérieur d'un tour de parole, un énoncé est délimité par la présence de l'un ET/OU l'autre des critères suivants :

- a. intonation de fin de phrase : descendante, montante interrogative ou montante emphatique ;
- b. arrêt de la voix sans tonalité particulière ;
- c. intonation de continuation (par ex dans les listes, les énumérations) ;
- d. voix suspendue en cas de phrases inachevées ;
- e. action paralinguistique prolongée (rires, etc.).

Deux codeurs (le second auteur et une assistante spécialisée), travaillant séparément, identifient chaque occurrence de répétition dans les 41 transcriptions : cette identification est réalisée pour la mère et pour l'enfant.

À partir d'un énoncé de l'enfant, nous comptons comme répétition tous les cas où la mère répète tout ou partie de ce que l'enfant vient de dire. Les deux tours de parole (Enfant1+Mère2) sont alors extraits (*cf.* exemple 6).

(6) Audric (3;5)

Enfant1 : J'aimais pas les enfants avec leurs **masques**.

**Mère2** : Ah! C'est les **masques** qui te f'saient peur?

Si l'échange continu avec une confirmation ou une répétition de l'enfant nous ajoutons ce troisième tour de parole, et nous avons alors un extrait de type (Enfant1+Mère2+Enfant3) (cf. exemple 7).

(7) Anthonin (2;3)

Enfant1 : Mm mm mm l'**est partie la dame** ?

Mère2 : Ah elle **est partie la dame** / Elle va revenir.

**Enfant3** : Est partie où ?

De la même façon, à partir d'un énoncé de la mère, nous comptons comme répétition tous les cas où l'enfant répète tout ou partie de ce que la mère vient de dire. Les deux tours de parole (Mère1+Enfant2) sont alors extraits. Si l'échange continu avec une confirmation ou une répétition de la mère nous ajoutons ce troisième tour de parole, et nous avons alors un extrait de type (Mère1+Enfant2+Mère3).

Les très rares divergences entre les deux codeurs ont été résolues par la discussion.

### **Codage.**

Pour chaque extrait le deuxième tour de parole et le troisième tour (quand il existe) font l'objet d'un codage qui porte sur la fonction de la production.

Pour le deuxième tour de parole, on code la fonction de ratification quand c'est la seule fonction de la répétition, dans les autres cas on code les fonctions qui s'y ajoutent :

1. ratification uniquement
2. vérification de l'intention ;
3. correction de la forme de l'énoncé ;
4. vérification de l'intention et de la forme de l'énoncé ;
5. information nouvelle.

Les catégories 2, 3, 4 et 5 peuvent se combiner au sein d'une même répétition. Des exemples sont fournis pour les mères dans l'Appendice A et pour les enfants dans l'Appendice B.

Pour le troisième tour de parole les catégories sont les suivantes :

1. présence du tour de parole n° 3
2. réponse minimale «hm » (sans autre ajout) ;
3. réponse « oui » ou « ouais » ou « non » ou « voilà » ou « oh » (sans autre ajout) ;
4. répétition de tout ou partie du tour de parole n° 2 ;
5. répétition de tout ou partie du tour de parole n° 2 et ajout d'une nouvelle information ;
6. production d'un énoncé cohérent d'un point de vue sémantique avec le tour de parole n° 2.

Les catégories 5 et 6 peuvent se combiner au sein d'un même tour de parole. Ces catégories sont aussi utilisées par les mères et les enfants. Pour chacune d'entre elles, des exemples sont fournis dans les Appendices A et B.

Un coefficient de recouvrement inter-codeurs est calculé sur 17 % du corpus (14 fichiers sur 82) : deux codeurs indépendants codent chaque énoncé, chacun d'entre eux pouvant recueillir de 2 à 5 codes. Le coefficient de recouvrement ainsi obtenu est de 93 %, (298 codages communs sur 321 énoncés). Tous les cas de divergence ont été résolus par la discussion entre les deux codeurs. Le reste du corpus est codé selon la même procédure : deux codeurs indépendants qui résolvent les divergences par la discussion.

Les données présentées ci-dessous sont basées sur le codage de 978 échanges contenant deux ou trois tours de parole.

### **Résultats**

L'analyse qui suit est basée sur 978 échanges, correspondant à plus de 9 heures (554 minutes) d'interaction entre mère et enfant : au cours de ces interactions la mère répète ce que l'enfant vient juste de dire, ou l'enfant répète ce que la mère vient juste de dire. Le Tableau I indique la répartition de ces répétitions pour les mères et les enfants en fonction de l'âge de ces derniers. Les jeunes enfants (âge moyen : 2;3) étant enregistrés pendant 16 minutes et les plus âgés (âge moyen : 3;6) pendant 10 minutes, nous avons normalisé les moyennes du groupe d'enfants les plus âgés en les multipliant par 1,6 (zone grisée du tableau I). Toutes nos analyses sont basées sur ces données normalisées.

**Tableau I.** - Nombre d'échanges avec répétitions produit par la mère et l'enfant dans les deux groupes d'âge

**Table I.** - Number of exchanges with repeats by mother and by child, by age

	Enfants de 2 ans 3 mois 24 dyades Session de 16 minutes		Enfants de 3 ans 6 mois 17 dyades Session de 10 minutes	
	Mère	Enfant	Mère	Enfant
<i>Nombre total d'échanges avec répétitions</i>	459	197	246	73
<i>Nombre moyen de répétition par échange</i>	19.12	8.21	14.47	4.29
<i>Ecart-type</i>	9.41	4.10	6.15	2.57
<i>Nombre moyen de répétitions par minute</i>	1.19	0.51	1.45	0.43
<i>Nombre moyen de répétitions pour 16 minutes données normalisées)</i>	19.12	8.21	23.15	6.86

Globalement, les répétitions sont fréquentes, plus d'une par minute pour les mères, et une toute les deux minutes pour les enfants. Dans le groupe des plus jeunes (2;3), les mères répètent

1,19 fois par minutes alors que les enfants ne répètent que 0,51 fois. Dans le groupe le plus âgé, les mères répètent 1,45 fois par minutes alors que les enfants ne répètent que 0,43 fois.

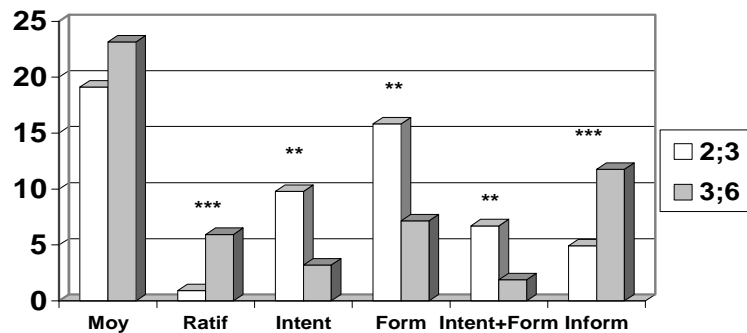
Nous présentons d'abord les résultats concernant les répétitions des adultes, puis ceux concernant les répétitions des enfants. Les comparaisons entre les deux groupes d'âge sont testés avec le test de Mann-Whitney en utilisant la valeur  $z$  (on prend ainsi en compte les effectifs inégaux des deux groupes d'âge, 24 pour les 2;3 vs 17 pour les 3;6). Ponctuellement le test du Chi-carré a aussi été utilisé. Les différences sont considérées comme significatives à partir du seuil .05.

### **Les répétitions des mères**

#### ***Le deuxième tour de parole***

Rappelons que les répétitions sont codées en cinq catégories selon leur fonction : a) ratifier uniquement l'énoncé de l'enfant, b) vérifier l'intention de l'énoncé de l'enfant, c) corriger la forme de l'énoncé, d) vérifier l'intention et corriger la forme de l'énoncé, ou e) ajouter une nouvelle information (*cf.* figure 1).

Notons tout d'abord que le nombre de répétitions des mères dans les deux groupes d'âge ne diffère pas significativement. Les mères répètent plus souvent pour vérifier l'intention de l'enfant dans le groupe des 2;3 que dans le groupe des 3;6 (9.79 versus 3.2 fois par session) ( $z = 3.47, p = .0005$ ). Elles répètent aussi plus souvent pour vérifier la forme de l'énoncé dans le groupe des 2;3 que dans le groupe des 3;6 (15.83 versus 7.15 fois par session) ( $z = 3.41, p = .0009$ ). Les mères répètent aussi plus souvent pour à la fois vérifier l'intention de l'enfant et corriger la forme de l'énoncé dans le groupe des 2;3 que dans le groupe des 3;6 (6.71 versus 1.88 fois par session) ( $z = 3.76, p = .0002$ ).



\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$ ; \*\*\*  $p < .0001$

Figure 1 : Les répétitions de la mère au tour de parole n° 2 : Nombre moyen d'occurrences pour chaque catégorie par âge et par session de 16 minutes (données normalisées). Le nombre moyen de répétitions pour 16 minutes (Moy) pour chaque groupe d'âge est indiqué comme référence.

**Ratif** : ratification uniquement; **Intent** : vérification de l'intention; **Form** : correction de la forme de l'énoncé; **Intent+Form** : vérification de l'intention et correction de la forme de l'énoncé; **Inform** : ajout d'information.

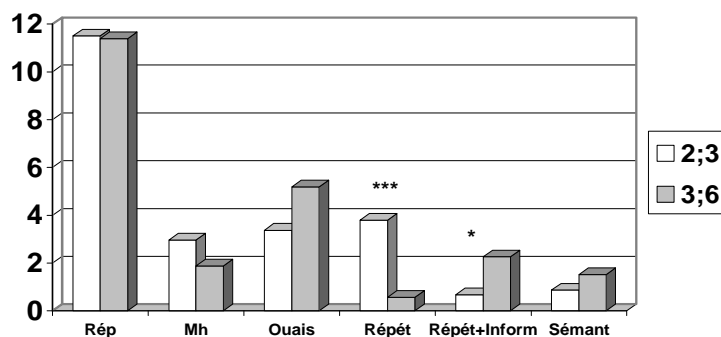
Figure 1: Mothers' second turn repetitions: Mean number of occurrences for each type by age and session (normalized). The mean number of repetitions per 16 minutes (Moy) for each age group is shown as a reference point.

**Ratif**: ratification only; **Intent**: verification of intention; **Form**: correction of the form of the utterance; **Intent+Form**: verification of intention and correction of form; **Inform**: added information.

Les mères du groupe 3;6 répètent plus souvent uniquement pour ratifier l'énoncé de leur enfant que celles du groupe 2;3 (5,93 versus 0,91 par session) ( $z = 5.13, p = .00001$ ). Enfin, les mères ajoutent plus souvent de nouvelles informations quand elles s'adressent à des enfants de 3;6 que quand elles s'adressent à des enfants de 2;3 (11,76 versus 4,92 par session) ( $z = 3.97, p = .00008$ ).

***Le troisième tour de parole de l'enfant après la répétition de la mère***

Après la répétition de la mère, a) l'enfant peut poursuivre l'échange par un troisième tour de parole. Quand il existe, ce troisième tour correspond à : b) une réponse minimale «hm » (sans autre ajout) ; c) un accusé de réception « oui » ou « ouais » ou « non » ou « voilà » ou « oh » (sans autre ajout) ; d) une répétition de tout ou partie du tour de parole n° 2 ; e) une répétition de tout ou partie du tour de parole n° 2 et ajout d'une nouvelle information ; ou à f) une production d'un énoncé cohérent d'un point de vue sémantique avec le tour de parole n° 2. Le troisième tour de parole est illustré dans l'Appendice A. Les résultats sont présentés dans la figure 2.6



$p < .05$ ; \*\*  $p < .001$ ; \*\*\*  $p < .0001$

**Figure 2 :** Tour de parole n° 3 de l'enfant après la répétition de la mère : Nombre d'occurrences pour chaque catégorie par âge et par session de 16 minutes (données normalisées).

**Rép :** réponse ; **Mh :** réponse minimale «hm » (sans autre ajout) ; **Ouais :** accusé de réception « oui » ou « ouais » ou « non » ou « voilà » ou « oh » (sans autre ajout) ; **Répét :** répétition de tout

ou partie du tour de parole n° 2 ; **Répét+Inform** : répétition de tout ou partie du tour de parole n° 2 et ajout d'une nouvelle information ; **Sémant** : production d'un énoncé cohérent d'un point de vue sémantique avec le tour de parole n° 2.

Figure 2: Children's third-turn responses after a mother's repeat: Mean number of uses for each type by age and session (normalized).

**Rép**: reply; **Mh**: minimal reply « hm » (with nothing else added); **Ouais**: confirmation of understanding « oui » [yes], « ouais » [yeah], « non » [no], « voilà » [there], or « oh » (with nothing else added); **Répét**: repetition of all or part of the second turn; **Répét+Inform**: repetition of all or part of the second turn plus some new information; **Sémant**: production of a utterance semantically consistent with the second turn.

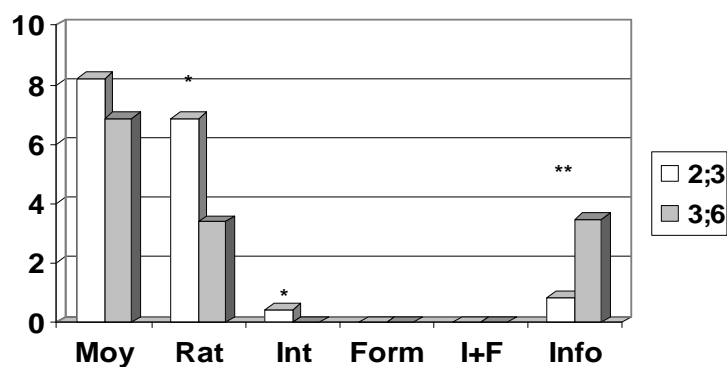
Les deux groupes produisent un nombre analogue de tours de parole. Dans le groupe des 2;3 un troisième tour de parole suit la répétition dans 60,14 % (11,5/19,12) des cas, et dans celui des 3;6 dans 49,20 % (11,39/23,15) des cas. Quand ils produisent ce troisième tour, les 2;3 répètent plus souvent que les 3;6 le deuxième tour de la mère (énoncé initial de l'enfant corrigé) (3.79 versus 0.56 fois par session) ( $z = 4.05, p = .0005$ ). Les enfants de 3;6 produisent plus souvent que ceux de 2;6 des nouvelles informations accompagnant la répétition du deuxième tour de parole (2.26 versus 0.67 par session) ( $z = 2.20, p = .03$ ).

### **Les répétitions de l'enfant** ***Le deuxième tour de parole***

Nous analysons les répétitions de l'enfant lors du deuxième tour de parole avec les mêmes catégories que pour les mères (cf. Appendice B et figure 3). Contrairement aux mères, les enfants répètent rarement pour vérifier l'intention de la mère et jamais pour corriger la forme de son énoncé<sup>4</sup>. Les enfants de 2;3 répètent plus souvent uniquement pour ratifier l'énoncé de leur mère que ceux de 3;6 (5,93 versus 0.91 par session) ( $z = 5.13, p = .00001$ ). Les enfants de 2;3 vérifient aussi plus souvent l'intention de leur mère que ceux de 3;6 ( $z = 2.25, p = .02$ ) : notons cependant que dans le groupe des 2;3 seulement 10 enfants sur 24 présentent ce comportement (9 produisent une demande à propos de l'intention et un enfant en produit deux) ; la moyenne des 2;3 est de 0.46, aucune occurrence n'est observée pour le groupe 3;6.

---

<sup>4</sup> Un seul enfant de 2;3 répète une fois pour corriger la forme de l'énoncé de l'adulte.



$p < .05$ ; \*\*  $p < .001$ ; \*\*\*  $p < .0001$

**Figure 3** : Les répétitions de l'enfant, tour de parole n° 2. Nombre moyen d'occurrences pour chaque catégorie par âge et par session de 16 minutes (données normalisées). Le nombre moyen de répétitions pour 16 minutes (Moy) pour chaque groupe d'âge est indiqué comme référence.

**Ratif** : ratification uniquement ; **Intent** : vérification de l'intention ; **Form** : correction de la forme de l'énoncé ; **Intent+Form** : vérification de l'intention et correction de la forme de l'énoncé ; **Inform** : ajout d'information.

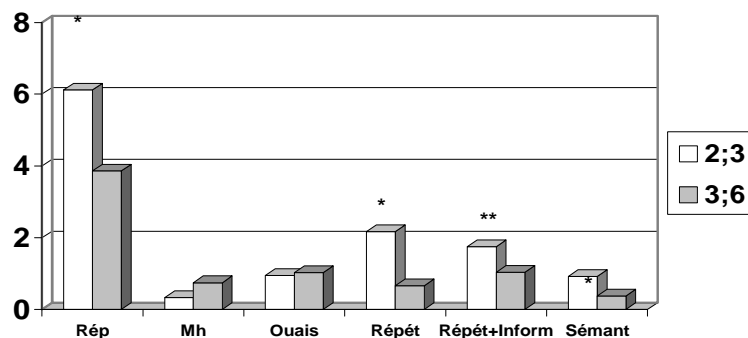
**Figure 3**: The child's repetitions in turn 2: Mean number of occurrences of each type by age and session (normalized). The mean number of repetitions per 16 minutes (Moy) for each age level is shown as a reference point.

**Ratif**: ratification only; **Intent**: verification of intention; **Form**: correction of the form of the utterance; **Intent+Form**: verification of the intention and correction of the form of the utterance; **Inform**: addition of further information.

Les enfants de 3;6 répètent tout ou partie de l'énoncé précédant de la mère en ajoutant une information plus souvent que les enfants de 2;3 (3.48 versus 0.86 par session) ( $z = 3.36, p = .0008$ ).

### ***Le troisième tour de parole de la mère après la répétition de l'enfant***

Après la répétition de l'enfant, les mères poursuivent l'échange par un troisième tour de parole (*cf.* Appendice B) qui est codé avec les mêmes catégories que pour les enfants (*cf.* figure 4). Les mères des enfants de 2;3 prolongent plus souvent l'échange que celles des enfants de 3;6 (2.17 versus 0.66 fois par session) sans que la différence n'atteigne le seuil de significativité ( $z = 1.90, p = .06$ ). Cette tendance est cependant confirmée par la comparaison entre le nombre de mères des deux groupes réalisant plus souvent ce comportement que la médiane de la distribution (4.8) : 14 sur 24 pour le groupe des 2;3 et 3 sur 17 pour le groupe des 3;6 ( $X^2(1) = 6.79, p = .0092$ ). Dans le groupe des 2;3 un troisième tour de parole suit la répétition dans 74,54 % (6,12/8,21) des cas, et dans celui des 3;6 dans 56,26 % (3,86/6,86) des cas. En poursuivant l'échange, les mères des enfants de 2;3 font plus souvent des répétitions simples que celles des enfants de 3;6 (2.17 versus 0.66 fois par session) ( $z = 3.14, p = .0017$ ). Les mères répètent aussi tout ou partie du deuxième tour de parole de l'enfant en ajoutant une information. Ce comportement tend aussi à être plus fréquent chez les mères des 2;3 que chez celles des 3;6 (1.75 versus 1.04 fois par session), sans que la différence n'atteigne le seuil de significativité ( $z = 1.84, p = .06$ ). Cette tendance est cependant confirmée par la comparaison entre le nombre de mères de deux groupes réalisant plus souvent ce comportement que la médiane de la distribution (1.6) : 14 sur 24 pour le groupe des 2;3 et 1 sur 17 pour le groupe des 3;6 ( $X^2(1) = 11.80, p = .0006$ ). Les mères produisent aussi des énoncés cohérents d'un point de vue sémantique avec le tour de parole n° 2 de l'enfant. Ce comportement tend aussi à être plus fréquent chez les mères des 2;3 que chez celles des 3;6 (0.92 versus 0.38 fois par session) sans que la différence n'atteigne le seuil de significativité ( $z = 1.91, p = .06$ ). Cette tendance est cependant confirmée par la comparaison entre le nombre de mères des deux groupes réalisant plus souvent ce comportement que la médiane de la distribution (1.6) : 16 sur 24 pour le groupe des 2;3 et 4 sur 17 pour le groupe des 3;6 ( $X^2(1) = 7.41, p = .0065$ ). Les mères utilisent le troisième tour de parole pour relier l'item lexical ou la phrase répétée par l'enfant à d'autres informations pertinentes dans le contexte.



\* p< .05; \*\* p< .001; \*\*\* p< .0001

Figure 4 : Tour de parole n° 3 de la mère après la répétition de l'enfant : Nombre d'occurrences pour chaque catégorie par âge et par session de 16 minutes (données normalisées).

**Rép** : réponse ; **Mh** : réponse minimale «hm » (sans autre ajout) ; **Ouais** : accusé de réception « oui » ou « ouais » ou « non » ou « voilà » ou « oh » (sans autre ajout) ; **Répét** : répétition de tout ou partie du tour de parole n° 2 ; **Répét+Inform** : répétition de tout ou partie du tour de parole n° 2 et ajout d'une nouvelle information ; **Sémant** : production d'un énoncé cohérent d'un point de vue sémantique avec le tour de parole n° 2.

Figure 4: Mothers' third-turn responses after a child repeat: Mean number of uses in each category by age and session (normalized).

**Rép**: reply; **Mh**: minimal reply «hm » (with nothing else added); **Ouais**: evidence of understanding from equivalents of 'yes', 'yeah', 'no', 'ah', or 'oh' (with nothing else added); **Répét**: repetition of all or part of the second turn; **Répét+Inform**: repetition of all or part of the second turn plus the addition of some new information; **Sémant**: production of an utterance semantically consistent with the second turn.

## **Discussion**

Les données que nous avons obtenues confirment en grande partie les hypothèses que nous avons formulées et apportent un nouvel éclairage sur le rôle des répétitions lors du fonctionnement et de l'acquisition du langage au sein d'interactions entre adulte et jeune enfant.

Tout d'abord, les mères comme les enfants de 2;3 et 3;6 utilisent fréquemment les répétitions dans leur conversation. On doit cependant noter que les mères produisent ce comportement 2 à 3 fois plus souvent que les enfants : les mères répètent ce que les enfants disent avec en moyenne 79,2 fois par heure et les enfants répètent ce que les mères disent en moyenne 28,2 fois par heure.

Lorsque les mères répètent les énoncés des enfants, les fonctions de ces répétitions varient clairement avec l'âge des enfants : avec les 2;3, il s'agit de vérifier l'intention de l'enfant et/ou de corriger son énoncé ; avec les 3;6 il s'agit de simplement ratifier l'énoncé de l'enfant ou d'ajouter une information nouvelle. Après cette répétition de la mère, quand les enfants poursuivent l'échange (en moyenne dans 54,67 % des cas) : ceux de 2;3 répètent la répétition de la mère (ils ratifient son énoncé), alors que ceux de 3;6 répètent en y ajoutant l'information nouvelle.

Lorsque les enfants répètent les énoncés des mères, les fonctions de ces répétitions varient aussi clairement avec l'âge des enfants : les 2;3 ratifient simplement l'énoncé de la mère et très rarement vérifient son intention ; les 3;6 ajoutent une information nouvelle. Après cette répétition de l'enfant, les mères des enfants de 2;3 poursuivent plus souvent l'échange (74,54 % des cas) que celles des enfants de 3;6 (56,26 % des cas) : elles répètent simplement l'énoncé de l'enfant (ratification), elles répètent en ajoutant de l'information ou produisent un énoncé cohérent d'un point de vue sémantique avec l'énoncé de l'enfant.

De telles répétitions aident les interlocuteurs à respecter le principe de Coopération de Grice (1989). Elles indiquent à l'autre que ce qu'il vient de dire a bien été pris en compte (ratification) : cette fonction est première lorsque les mères répètent avec des enfants de 3;6 ans. De même, lorsque les enfants poursuivent l'échange après une répétition de la mère, la ratification est première à 2;3 comme à 3;6. Les répétitions permettent aussi de respecter la maxime de quantité (dites autant de choses qu'il est nécessaire) et la maxime de manière (soyez clair) : c'est particulièrement le cas pour les répétitions des mères adressées à des enfants de 2;3. Ces répétitions ont pour but de corriger la forme de l'énoncé et aussi de vérifier l'intention de l'enfant. Les

répétitions font aussi progresser le thème de l'échange à travers l'ajout d'information : c'est le cas pour les répétitions des mères adressées à des enfants de 3;6 et lorsque les enfants de 3;6 poursuivent l'échange. C'est aussi le cas pour les répétitions des enfants de 3;6, et des mères des enfants de 2;3 lorsqu'elles poursuivent l'échange après une répétition de l'enfant. La « réparation » de la transgression du Principe de Coopération est essentiel dans les interactions avec les enfants de 2;3, mais avec les enfants de 3;6 la répétition sert à ratifier et à ajouter de l'information.

Les répétitions offrent à chaque participant un moyen crucial pour signaler ce qu'il ajoute à la base commune : le locuteur A offre une information, et le locuteur B saisit ce qui est nouveau dans l'énoncé précédent et par sa répétition, à la fois en accuse réception (« j'ai noté ce que tu dis ») et ajoute l'information à la base commune. L'énoncé du locuteur B contient de nouvelles informations qui peuvent être acceptées par le locuteur A lors d'un troisième tour de parole. Lors de chaque répétition, une information « nouvelle » devient « donnée » et est incluse dans la base commune qui s'accumule au cours de l'échange.

Lors d'échanges entre adulte et enfant, les adultes utilisent les répétitions pour augmenter la base commune de deux façons : d'une part, ils répètent dans le but de s'assurer de l'intention obscurcie par les erreurs de l'enfant (construction de la base commune), et d'autre part dans le but de marquer qu'ils prennent en compte l'énoncé (fixation de la base commune). Dans certains cas, la répétition a les deux fonctions à la fois. Par exemple, au second tour de parole les répétitions par les mères des énoncés des enfants marquent une prise en compte de l'énoncé de l'enfant tout en ajoutant une information nouvelle. L'enfant au troisième tour de parole en ratifiant l'énoncé de la mère confirme l'inclusion de l'information dans la base commune. Les répétitions, bien sûr, peuvent aussi marquer une approbation de la part des participants sur la façon dont est caractérisé l'objet ou l'évènement dont on parle (*cf.* Brennan & Clark, 1996). Dans les deux cas, les locuteurs ajoutent à la base commune en accusant réception de l'énoncé précédent de l'interlocuteur. Ces accusés de réception, réalisés à travers les répétitions, désignent l'information répétée comme donnée et indiquent qu'elle fait maintenant partie de la base commune.

En bref, l'adulte comme l'enfant répète le matériel offert par le locuteur initial et ceci contribue à l'accroissement de la base

commune à chaque échange. À partir de 3;6, les productions des enfants deviennent plus compréhensibles et les transgressions des maximales de quantité et de manière diminuent.

Dans quelle mesure les répétitions contribuent-elles au processus d'acquisition ? Les répétitions des adultes avec les enfants de 2;3 offrent des feedback après des énoncés erronés ou peu clairs produits par l'enfant. Elles répètent ce que leur enfant dit en ajoutant une correction (Chouinard & Clark, 2003) ou en proposant une interprétation de l'énoncé. De tels feedback sont utiles parce qu'ils offrent un contraste immédiat (Clark, 1987 ; Clark1993) entre la forme de l'adulte et celle de l'enfant pour transmettre une intention. En disposant des deux formes l'enfant apprend immédiatement où est « l'erreur », et les adultes présentent directement quelles formes utiliser (Brown, 1998). Les adultes lient ainsi leurs répétitions et leurs corrections avec l'avantage de ne pas interrompre le flux de la conversation.

Un aspect fondamental est que l'enfant semble saisir très tôt que le langage est conventionnel. Quand l'enfant utilise des formes conventionnelles –formes attendues par l'autre pour transmettre une signification– il devient facile à comprendre. Les adultes peuvent « mettre à disposition le langage » simplement en parlant à leurs enfants, mais en répétant avec correction ils soulignent les conventions avec un focus sur la prononciation des mots, l'accentuation, les combinaisons de mots, le choix des mots ou les usages. Comme nous l'avons noté les adultes répètent pour proposer des interprétations de leurs énoncés et en même temps offrir des corrections aux erreurs des enfants. Ceci correspond aux informations dont les enfants ont besoin pour se représenter la compréhension quand ils entendent parler les autres. Ils peuvent utiliser ces représentations pour ajuster leurs propres productions au plus près de celles des locuteurs qui les entourent (Clark, 2003).

Un autre aspect fondamental est l'activité de l'enfant au cours de ce processus d'acquisition. Dans plus de la moitié des cas, il poursuit l'échange après la répétition de la mère : à 2;3 l'enfant s'approprie les règles formelles du langage et ses usages en répétant la correction de la mère ou la proposition d'interprétation de l'énoncé (*cf.* Veneziano, 1998). La répétition transmet les significations pertinentes comme le fait l'attention conjointe dans les échanges avec des enfants plus jeunes (Estigarribia & Clark, 2007).

Pour finir, il est important de souligner que les interactions entre parent et jeune enfant sont un lieu de productions de répétitions avec une fréquence élevée. Les répétitions en situation naturelle jouent un rôle important au cours du processus complexe d'apprentissage du langage au sein des interactions. Ce rôle est lié, d'une part aux nécessités du bon fonctionnement des interactions expliqué par les concepts clé de « base commune » et de « Principe de Coopération », et d'autre part à l'activité de l'enfant comme locuteur produisant des répétitions et comme locuteur réagissant aux répétitions de l'autre.

**Remerciements**

Nous tenons à remercier l'Université du Poitiers et le CNRS (laboratoire CeRCA UMR 6215) qui ont accueilli Eve V. Clark comme Professeur invitée au printemps 2006.

Nos remerciements vont également à Emilie Despax pour son aide inestimable lors du codage et de l'organisation des données.

Nous sommes aussi redevables au groupe PERGAME qui a coordonné l'informatisation initiale des données.

Enfin, nous remercions Alain Bert-Erboul pour son expertise statistique et Herbert H. Clark, Bruno Estigarribia, et Edy Veneziano pour leurs précieux commentaires sur les premières versions du travail.

## APPENDICE A

La mère répète (au tour de parole n° 2)

### Les fonctions de la répétition de la mère (tour de parole n° 2)

**1. Ratification de ce que l'enfant a dit** : la mère confirme qu'elle prend en compte ce qu'il a dit

Enfant : Et de l'eau /

**Mère : Et de l'eau /**

**2. Vérification de l'intention** : la mère CORRIGE (explicite) la signification de la production de l'enfant : elle lui présente une INTERPRETATION de ce qu'il a voulu dire

Enfant : J'aimais pas les enfants avec leurs masques.

**Mère : Ah ! C'est les masques qui te f'saient peur?**

**3. Correction de la forme de l'énoncé** : la mère CORRIGE la forme de la production de l'enfant (phonologie, morphosyntaxe, lexicque)

Enfant Font dodo/

**Mère : Ils font dodo /**

**4. Vérification de l'intention ET correction de la forme de l'énoncé**

Enfant : ouais/ Y'a peu/ << il a peur >>

**Mère : Qui c'est qui a peur?**

**5. Information nouvelle** : la mère AJOUTE un nouveau matériel à la production de l'enfant (cette catégorie peut-être combinée avec les trois autres)

Enfant : Pas fort.

**Mère : Pas fort mais j'l'ai entendu quand même.**

**Le tour de parole n° 3 : l'enfant poursuit l'échange après la répétition de la mère**

**1. Existence du tour de parole n° 3 : il peut correspondre aux catégories 2 à 6**

**2. L'enfant répond en produisant « hum » (sans autre ajout)**

Enfant : Périgny /

Mère : A Périgny !

**Enfant : Mm**

**3. L'enfant répond en produisant « oui » ou « ouais » ou « non » ou « voilà » ou « oh » (sans autre ajout)**

Enfant : Regarde la mer.

Mère : Elle est dans ton verre la mer?

**Enfant : Ouais**

**4. L'enfant répond en répétant tout ou partie du tour de parole n° 2**

Enfant : Cé po bo to voitu / <incompréhensible « voiture »>

Mère : On fait le petit tour en voiture ?

**Enfant : Ouais un tou voitu / <"ouais un tour voiture">**

**5. L'enfant répond en répétant tout ou partie du tour de parole n° 2 et en ajoutant une nouvelle information**

Enfant : Mm mm mm l'est partie la dame ?

Mère : Ah elle est partie la dame / Elle va revenir.

**Enfant : Est partie où ?**

**6. L'enfant répond en produisant un énoncé cohérent d'un point de vue sémantique avec le tour de parole n° 2**

Enfant : Font dodo/

Mère : Ils font dodo / ouais / ben oui.

**Enfant : Chut!** <l'enfant porte son index sur sa bouche>

## **APPENDICE B**

L'enfant répète (au tour de parole n° 2)

**Les fonctions de la répétition de l'enfant (tour de parole n° 2)**

**1. Ratification de ce que la mère a dit :** l'enfant confirme qu'il prend en compte ce qu'elle a dit

Mère : Y'avait les pompiers?

**Enfant : Y avait les pompiers.**

**2. Vérification de l'intention :** l'enfant CORRIGE (explicite) la signification de la production de la mère : il lui présente une INTERPRÉTATION de ce qu'elle a voulu dire

Mère : Tu fais attention de ne pas en mettre partout.

**Enfant : Mets pas de l'yo patou mets pas de tomadine patou.**  
<< mets pas de l'eau partout mets pas de grenadine partout >>

**3. Correction de la forme de l'énoncé :** pas d'occurrence

**4. Vérification de l'intention ET correction de la forme de l'énoncé :** pas d'occurrence

**5. Nouvelle information :** l'enfant AJOUTE une nouvelle information à la production de la mère (cette catégorie peut-être combinée avec la correction de l'intention)

Mère : après t'as le printemps.

**Enfant : 'temps et après l'été!**

**Le tour de parole n° 3 : la mère poursuit l'échange après la répétition de l'enfant**

**Le tour de parole n° 3 : l'enfant poursuit l'échange après la répétition de la mère**

*1. Existence du tour de parole n° 3 : il peut correspondre aux catégories 2 à 6*

*2. La mère répond en produisant « hum » (sans autre ajout)*

Mère : Tu sais pas ? So / Phie /

**Enfant : Sophie /**

Mère : Hum.

*3. La mère répond en produisant « oui » ou « ouais » ou « non » ou « voilà » ou « oh » (sans autre ajout)*

Mère : Maman elle va faire comme Daphnée elle va manger un p'tit morceau de chocolat aussi.

Hm. Une bouchée.

**Enfant : maman, tu veux m'donner un morceau de chocolat.**

Mère : oui.

*4. La mère répond en répétant tout ou partie du tour de parole n° 2*

Mère : Y'a du riz dedans regarde / Hof / J'en ai mis / Un morceau par terre/

**Enfant : Du lli dedans / <"Du riz dedans">**

Mère : Oui y'a du riz dedans.

*5. La mère répond en répétant tout ou partie du tour de parole n° 2 et en ajoutant une nouvelle information*

Mère : Il est parti ?

**Enfant : Parti /**

Mère : Il est parti où papa ?

*6. La mère répond en produisant un énoncé cohérent d'un point de vue sémantique avec le tour de parole n° 2*

Mère : Qui c'est qui dit les 101 Dalmagots ?

**Enfant : Les 101 Dalmatiens.**

Mère : Ouais c'est mieux

### **Bibliographie**

- BATES, E. & MACWHINNEY, B.** (1989). Functionalism and the competition model. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.), *The cross linguistic study of sentence processing*, p. 3-76. Cambridge, Cambridge University Press.
- BERNICOT, J.** (1994). Speech acts in young children: Vygotski's contribution. *European Journal of Psychology of Education*, 9, p. 311-320.
- BERNICOT, J.** (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage, Tome 2*, p. 45-82. Paris : Presses Universitaires de France.
- BERNICOT, J., & ROUX, M.** (1998). La structure et l'usage des énoncés : comparaison d'enfants uniques et d'enfants seconds-nés. In J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin & G. Babelot (Eds), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*, p. 157-178. Paris : A. Colin.
- BERNICOT, J., COMEAU, J. & FEIDER, H.** (1994). Dialogues between French-speaking mothers and daughters in two cultures: France and Québec. *Discourse Processes* 18, p. 19-34.
- BERNICOT, J., HUDELLOT, C., & SALAZAR ORVIG, A.** (2006). La reprise et ses fonctions. *La Linguistique*, 42(2), p. 3-8.
- BLOOM, L., HOOD, L. & LIGHTBOWN, P. M.** (1974). Imitation in language development: If, when, and why. *Cognitive Development* 6, p. 380-420.
- BRENNAN, S. & CLARK, H. H.** (1996). Conceptual pacts and lexical choice in conversation. *Journal of Experimental Psychology: Learning & Cognition*, 6, p. 1482-1493.
- BROWN, P.** (1998). Conversational structure and language acquisition: The role of repetition in Tzeltal adult and child speech. *Journal of Linguistic Anthropology* 8, p. 197-221.
- BRUNER, J.** (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHOMSKY, N.** (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press.
- CHOUINARD, M. M. & CLARK, E. V.** (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language* 30, p. 637-669.
- CLARK, E. V.** (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*, p. 1-33, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

- CLARK, E. V.** (1993). *The lexicon in acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CLARK, E. V.** (2003). *First language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CLARK, E. V.** (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La Linguistique*, 42(2), p. 67-79.
- CLARK, E. V.** (2007). Young children's uptake of new words in conversation. *Language in Society*, 36, p. 157-182.
- CLARK, H. H. & HAVILAND, S. E.** (1977). Comprehension and the given-new contract. In R. O. Freedle (ed.), *Discourse processes: Advances in research and theory*, vol. 1: *Discourse production and comprehension*, p. 1-40, Norwood, NJ, Ablex.
- CLARK, H.H. & MARSHALL, C.R.** (1981). Definite reference and mutual knowledge. In A .K. Joshi, B. L. Weber & I. A. Sag (Eds.). *Elements of discourse understanding*, p. 414-463, Cambridge, Cambridge University Press.
- DEMETRAS, M. J., POST, K. N. & SNOW, C.** (1986). Feedback to first language learners: The role of repetitions and clarification questions. *Journal of Child Language* 13, p. 275-292.
- ERVIN-TRIPP, S. & MITCHELL-KERNAN, C.** (Eds.) (1977). *Child discourse*, New York, Academic Press.
- ESTIGARRIBIA, B., & CLARK, E. V.** (2007). Getting and maintaining attention in talk to young children. *Journal of Child Language* 34, p. 799-814.
- FARRAR, M. J.** (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology* 28, p. 90-98.
- GREENFIELD, P. M. & SAVAGE-RUMBAUGH, E. S.** (1993). Comparing communicative competence in child and chimp: the pragmatics of repetition. *Journal of Child Language* 20, p. 1-26.
- GRICE, H. P.** (1989). *Ways with words*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- GUNDEL, J.K.** (1985). Shared knowledge. In J. Mey (Ed.) (1998). *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, p. 853-854, Amsterdam, Elsevier.
- GUNDEL, J. K., HEDBERG, N. & ZACHARSKI, R.** (1993). Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language* 69, p. 274-304.
- JEFFERSON, G.** (1982). On exposed and embedded correction in conversation. *Studium Linguisticum* 14, p. 58-68.
- JOHNSTONE, B.** (Ed.) (1994). *Repetition in discourse: Interdisciplinary perspectives*. Norwood, NJ, Ablex.

- MARCOS, H., SALAZAR ORVIG, A., BERNICOT, J., GUIDETTI, M., HUDELLOT, C. & PRÉNERON, C.** (2004). *Apprendre à parler: Influence du mode de garde*. Paris: Harmattan.
- MARTINOT C.** (2000). Acquisition et reformulation. *Langages*, 140, p. 3-8.
- MCNEILL, D.** (1970). *The acquisition of language*, New York, Harper.
- OCHS, E.** (1977). Making it last: Repetition in children's discourse. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell (Eds.), *Child discourse*, p. 125-138, New York, Academic Press.
- OSGOOD, C.** (1953). *Method and theory in experimental psychology*, New York, Oxford University Press.
- RÉGER, Z.** (1986). The functions of imitation in child language. *Applied Psycholinguistics* 7, p. 323-352.
- RONDAL, JA.** (1997). Interactions verbales adultes-enfants et construction du langage: le problème de l'information en retour. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue & A. Trognon (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, p. 43-61, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., & JEFFERSON, G.** (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50, p. 696-735.
- SAXTON, M.** (2000). Negative evidence and negative feedback: Immediate effects on the grammaticality of child speech. *First Language* 20, p. 221-252.
- SVENNEVIG, J.** (2004). Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. *Discourse Studies* 6, p. 489-516.
- VENEZIANO, E.** (1998). La conversation: instrument, objet et source de connaissance. *Psychologie de l'Interaction*, 7-8, p. 2-21.
- VENEZIANO, E.** (2001). Displacement and informativeness in child-directed talk. *First Language* 21, p. 323-356.
- VYGOTSKI, L.** (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WALKER, M. A.** (1996) Inferring acceptance and rejection in dialog by default rules of inference. *Language & Speech* 39, p. 265-304.
- WATSON J.** (1914). *Behavior: An introduction to comparative psychology*, New York, Holt.