

## PREPRINT

Bernicot, J. (2002). L'acquisition du langage : les relations entre le cognitif et le social. In H. Montagner (Ed.), *L'enfant : la vraie question de l'école*. (pp 251-274). Paris : Odile Jacob.

## **L'acquisition du langage : les relations entre le cognitif et le social**

*Josie Bernicot, Université de Poitiers, Laboratoire LaCo – UMR CNRS 6096*

*soumis in H. Montagner, (Ed.). L'enfant: la vraie question de l'école. Paris : Odile Jacob  
version de Mai 2002*

L'enfant, entre la naissance et l'âge de 6 ans, apprend « naturellement » à parler sa langue maternelle au sein de sa famille et des différentes structures qui l'accueillent. A l'entrée de l'école primaire, on considère que la plupart des enfants parlent « bien » leur langue maternelle, même si on peut facilement observer des différences quantitatives et qualitatives. On pense, en tous cas qu'à ce moment de la vie de l'enfant, l'apprentissage de la langue maternelle est suffisant pour servir de support à un apprentissage de connaissances diverses et complexes qui caractérisent le parcours scolaire à partir du cours préparatoire.

Bien parler sa langue maternelle en apparence ne correspond pas toujours à une maîtrise en profondeur. Que doit apprendre l'enfant pour parvenir à ce type de maîtrise subtile de la langue qui lui permettra de faire des apprentissages complexes et d'entretenir avec les autres des relations harmonieuses basées sur la compréhension des états mentaux des interlocuteurs ?

Une maîtrise en profondeur de la langue suppose pour l'enfant trois apprentissages différents :

- L'apprentissage de la structure de la langue<sup>1</sup> (grammaire, signification des mots) qui est de nature cognitive;
- l'apprentissage des caractéristiques des situations sociales d'utilisation du langage qui est de nature sociale ;
- et enfin l'apprentissage de la mise en correspondance de la structure de la langue et des caractéristiques des situations sociales qui est de nature cognitivo-sociale<sup>2</sup>.

Les parents et l'école sont souvent plutôt sensibles au premier apprentissage : produire des phrases bien formées, savoir nommer les choses, avoir du vocabulaire. Cette étape est nécessaire, mais ne peut constituer en aucun cas l'aboutissement de l'apprentissage du

langage. Ce qui fait véritablement la différence entre les être humains quant à leur capacité langagière, ce sont les deux autres apprentissages qui permettent de parler de façon appropriée en mettant en correspondance les structures de la langue et les caractéristiques des situations sociales. L'enfant doit apprendre que l'on ne dit pas n'importe quoi à n'importe qui de n'importe quelle façon. Les capacités à mettre en correspondance la structure de la langue et des caractéristiques des situations sociales sont appelées capacités pragmatiques<sup>3</sup>. Elles s'ajoutent aux capacités phonologiques qui concernent les sons, morphosyntaxiques qui concerne la catégorie grammaticale des mots (verbe, sujet, etc.) et sémantiques qui concernent la signification des mots et des énoncés. La pragmatique comme philosophie du langage ou comme composante des sciences du langage a une histoire que l'on peut faire remonter jusqu'à Aristote<sup>4</sup>.

### **1 – Les relations entre le cognitif et le social : définitions par l'exemple des capacités pragmatiques chez l'enfant**

Les capacités pragmatiques sont liées à un trait particulier du langage humain : une même intention de communication peut être exprimée par des phrases différentes. Par exemple, les énoncés ci-dessous servent tous à « demander du gâteau », mais chacun d'entre eux sera plus ou moins approprié selon la situation sociale de production de l'énoncé (statuts respectifs des interlocuteurs, degré de familiarité, etc.).

<b>Comment demander du gâteau ?</b>
<i>donne-moi du gâteau</i>
<i>peux-tu me donner du gâteau?</i>
<i>est-ce que je peux avoir du gâteau?</i>
<i>j'ai envie du gâteau</i>
<i>reste-t-il du gâteau?</i>
<i>c'était pas bon à la cantine !</i>

Les deux exemples, présentés ci-dessous, illustrent cette variation de la forme des énoncés pour exprimer une même intention et ses conséquences sur l'attitude de l'interlocuteur.

<b>Exemple 1- L'enfant Clément (3 ans 5 mois) demande à sa mère un objet difficile à obtenir (des crayons feutres toxiques) et ne l'obtient pas.</b>
<i>L'enfant : J'veux l'gros feutre bleu</i>
<i>La mère : C'est pas pour les p'tits</i>

<b>Exemple 2 - L'enfant Clément (3 ans 5 mois) demande à sa mère une action difficile à obtenir (remettre la roue arrière d'une voiture, cette roue se détachant très souvent) et l'obtient.</b>
L'enfant : <i>Ma voiture, elle est cassée</i>
La mère : <i>Faut d'aller à papa</i>
L'enfant : <i>Eh ben j'lui ai dit</i>
La mère : <i>Eh ben c'est bien</i>
L'enfant : <i>Oui mais il a dit on verra.</i>
La mère : <i>Eh ben tu vois</i>
L'enfant : <i>Oui mais quand il dit ça c'est qu'il fait pas</i>
La mère : <i>Donne j'vais l'faire</i>

Dans l'exemple 1, un énoncé direct aboutit au refus de l'interlocuteur et à la rupture de l'interaction. Dans l'exemple 2, un énoncé indirect permet dans un premier temps la poursuite de l'interaction (sans réalisation de l'action demandée), puis après quelques détours la satisfaction de la demande.

Les différents usages du langage (demander, asserter (décrire le monde), promettre, exprimer des sentiments, etc.) sont définis par la théorie des actes de langage<sup>5</sup> qui présuppose comme son fondateur (John Austin<sup>6</sup>) que « dire c'est faire ». L'acte de langage est défini comme l'acte social posé intentionnellement par celui qui parle, en d'autres termes comme l'acte social qu'il veut réaliser.

Un autre aspect important pour définir la capacité pragmatique est la maîtrise de la non-transparence du langage ; c'est-à-dire du décalage qui existe un décalage entre ce qui est dit et ce qui est signifié. Par exemple on peut dire « Il fait froid » pour signifier « ferme la porte ». Dans l'exemple 3 ci-dessous, où deux interlocuteurs X et Y interagissent, Y signifie que Damien a une copine en disant « qu'il est toujours fourré au Quick »

<b>Exemple 3 – Comment signifier sans dire</b>
X - Alors, Damien il a une copine ou non?
Y - Ah, il est toujours fourré au Quick

L'absence de transparence du langage est très courante dans la vie quotidienne. Ci-dessous trois exemples simples impliquant des enfants illustrent ce phénomène de dépendance de la signification par rapport au contexte et de non-transparence du langage.

<b>Exemple 4 – La compréhension de l'ironie</b>
L'enfant (Marco, 6 ans 1 mois) court dans le hall d'entrée avec ses chaussures pleines de boue et répand de la terre séchée partout.

la mère: <i>c'est bien! continue...</i>
l'enfant: <i>j'ai pas fait exprès</i>
la mère: <i>c'est bien le problème avec toi.</i>

Dans cet exemple, la mère produit un énoncé positif (« c'est bien! continue... »), incitant formellement l'enfant à poursuivre son action (marcher dans le hall avec des chaussures pleines de boue). C'est le contexte de production de l'énoncé (une action généralement appréciée négativement par les mères) qui conduit l'enfant à arrêter l'action et à présenter des excuses (« j'ai pas fait exprès »). Ce principe de fonctionnement de la signification est celui de l'ironie ou du sarcasme.

<b>Exemple 5 – La production de métaphore</b>
La mère vient chercher son enfant (Simon, 6 ans 4 mois) à l'entraînement de football. L'enfant marque un but et se dirige vers sa mère.
l'enfant: <i>t'as vu j'suis un lion</i>
la mère: <i>tu vas pas me manger?</i>
l'enfant et la mère: <i>ah! ah!</i> (rires)

L'enfant produit une métaphore (« t'as vu j'suis un lion ») non pas pour dire à sa mère qu'il s'est transformé en lion, mais pour lui faire approuver ses qualités de force et de courage. Il est impossible que la mère fasse réellement l'interprétation « mon fils me dit qu'il s'est transformé en lion et va peut-être me manger » et le rire de la mère et de l'enfant montre que l'un et l'autre le savent et qu'ils jouent avec les interprétations multiples du langage.

<b>Exemple 6 – Faire semblant de ne pas comprendre une demande indirecte</b>
L'enfant (Paul, 7 ans) qui jouait dehors rentre dans la maison et s'installe par terre dans une grande pièce où sont déjà sa mère et sa grand-mère. Il laisse la porte de la pièce grande ouverte.
La mère : <i>Paul, fais attention ta grand-mère a froid .</i>
L'enfant : regarde sa mère et se replonge dans son activité
La mère : <i>Paul, ta grand-mère elle a froid</i>
L'enfant : regarde sa mère les yeux écarquillés et dit « <i>quoi ?</i> »
La mère : <i>Paul, la porte, tu la fermes</i>
L'enfant : <i>ah ! faut l'dire</i> (en se levant pour fermer la porte)

La mère demande à l'enfant de façon indirecte de fermer la porte en disant « ta grand-mère a froid » et donc en décrivant une caractéristique d'une personne présente. Des inférences sont nécessaires pour arriver à l'interprétation « ferme la porte ». L'enfant, non pas parce qu'il en est incapable mais parce qu'il est absorbé par sa propre activité, ne fait pas ces inférences. La mère est donc obligée de lui dire « la porte, tu la fermes ». L'enfant par « faut l'dire » signifie

à ses interlocutrices que la non-réalisation de l'action est due à la non-transparence de l'énoncé et non pas à sa mauvaise volonté.

Les capacités pragmatiques sont aussi définies par la maîtrise des règles régissant les interactions linguistiques. Ces règles ne sont pas toujours explicites, mais leur respect est très important pour être compris par les autres ou pour être admis dans un groupe social ; par exemple, parler chacun à son tour, être clair, parler à propos, dire des choses vraies, donner les informations nécessaires. Paul Grice a théorisé cette question de la nécessité du respect de règles en établissant le Principe de Coopération conversationnel<sup>7</sup>. De plus, il existe des règles spécifiques correspondant à certains types d'interaction: la conversation de repas, l'interaction académique ou l'interview.

Pour étudier l'évolution des capacités pragmatiques chez l'enfant on doit aussi s'appuyer sur des théories interactionnistes du développement de l'enfant comme celles de Lev Vygotski<sup>8</sup> et Jerome Bruner<sup>9</sup>. Ces théories permettent de prendre en compte le rôle de l'environnement social de l'enfant sur ses acquisitions qu'elles soient langagières ou d'autre nature.

## **2 – La pragmatique à l'école**

A l'école, quel que soit le niveau d'enseignement, les aspects pragmatiques du langage ne sont ni systématiquement enseignés, ni systématiquement évalués. Cette absence d'attention est certainement liée au fait que la plupart des adultes, même parmi les plus spécialisés, n'ont aucune conscience du décalage qui existe entre nos croyances sur le fonctionnement du langage et la réalité de ce fonctionnement. On peut illustrer cette différence en présentant quelques éléments d'une recherche sur la politesse des demandes menée par Susan Ervin-Tripp<sup>10</sup>. Des interactions naturelles dans des familles de deux ou trois enfants ont été enregistrées. Les chercheurs disposaient donc de dialogues avec des interlocuteurs de statuts différents (parents, enfants, plus ou moins âgés, etc.) et des demandes plus ou moins polies de formes différentes (avec ou sans « s'il te plaît », avec ou sans « peux-tu... ? », avec ou sans « je voudrais... », etc.). L'analyse montre, en milieu familial, que ce ne sont pas les formes les plus indirectes (les plus polies) de la demande qui sont les mieux réalisées par l'interlocuteur. L'utilisation des formes indirectes apparaît lorsque le locuteur anticipe a priori une non-coopération de l'interlocuteur. Si cette anticipation est exacte, il n'est pas étonnant d'observer que les demandes les plus indirectes (les plus polies) sont les moins bien réalisées. Ceci signifie par exemple qu'une demande directe (supposée impolie) adressée à la mère peut être mieux réalisée qu'une demande indirecte (supposée polie) adressée au père. Cette étude suggère donc que, contrairement à une idée reçue, il n'est pas nécessaire et il ne suffit pas

d'être poli pour obtenir quelque chose de quelqu'un. En d'autres termes, il n'existe pas de lien entre la forme linguistique d'une demande et son efficacité. Tout se passe comme si on anticipait le degré de coopération de l'interlocuteur en utilisant des formes plus directes pour un interlocuteur a priori coopératif que pour un interlocuteur a priori moins coopératif.

Une autre étude intéressante<sup>11</sup> montre l'importance des aspects pragmatiques du langage par rapport au jugement que les enseignants ont sur un élève mais aussi par rapport au jugement que les autres enfants ont sur ce même élève. Le principe est de faire écouter à des enseignants et à des élèves de 10 ans des cassettes audio sur lesquelles sont enregistrés des dialogues entre un enfant de 10 ans et des personnes qu'il rencontre dans la vie quotidienne (bibliothécaire, commerçant, etc.). Au cours de ces dialogues l'enfant respecte ou ne respecte pas les règles de la conversation selon des critères indiqués dans le tableau 1. Les enseignants et les élèves doivent porter des jugements selon des critères indiqués dans le même tableau 1.

<b>Tableau 1 – Comportements langagiers et critères de jugement</b>		
<b>Comportements langagiers de l'enfant de 10 ans à juger (cassettes audio)</b>	<b>Listes des critères de jugement pour les enseignants</b>	<b>Listes des critères de jugement pour les enfants (10 ans)</b>
Demande appropriée/abrupte	Sympathique ou non	Sympathique ou non
Respect tour de parole/interruption	Intéressant ou non	Réussite scolaire
Réponse/non-réponse	Qualités scolaires	Degré de popularité
Maintien/ non-maintien du thème de la conversation	Réussite future	
	Comportement social futur	

Le jugement des enseignants sur les élèves est lié aux capacités pragmatiques des élèves. Il en est de même lorsque les élèves jugent les élèves. Par exemple lorsque sur la cassette audio, l'élève interrompt son interlocuteur, les enseignants comme les autres élèves vont avoir tendance à le juger peu sympathique, peu populaire et à faire des prédictions pessimistes sur sa réussite scolaire.

La pragmatique peut être définie comme l'étude de l'usage du langage, c'est-à-dire comme l'étude de l'utilisation du langage dans un contexte social donné. Le contexte social joue un

rôle important à deux moments: au moment même de l'utilisation du langage lorsqu'on le produit ou lorsqu'on le comprend, et au moment de l'apprentissage du langage.

### 3 – Le rôle du contexte social lors de la production des demandes et de la compréhension des promesses

Les énoncés correspondant à des demandes et les promesses sont très importants sur le plan relationnel dans les interactions quotidiennes entre enfant adulte. Notons que les demandes sont beaucoup plus fréquentes que les promesses. L'évaluation du langage chez l'enfant peut être réalisée du point de vue de la production ou de la compréhension. A titre d'illustrations nous proposons deux exemples d'études concernant d'une part la production des demandes<sup>12</sup> et d'autre part la compréhension des promesses<sup>13</sup>.

Les demandes sont définies comme des tentatives de la part de celui qui parle de faire faire quelque chose à celui à qui il parle. Il existe différents types de demandes qui sont répertoriées dans le tableau 2 qui distingue la forme linguistique<sup>14</sup> des demandes d'action et d'information<sup>15</sup>.

<b>Tableau 1 – Les catégories de la demande</b>		
Contenu de la demande	DEMANDE D'ACTION (différentes façons de demander de l'argent)	DEMANDE D'INFORMATION (différentes façons de demander où est un personnage)
Forme linguistique de la demande		
1 - Ordre direct	Donne-moi l'argent.	Dis-moi où est Minnie Où est Minnie?
2 - Impérative emboîtée	Peux-tu me donner l'argent?	Peux-tu me dire où est Minnie ?
3 - Expression d'un besoin ou désir personnel	Je veux que tu me donnes l'argent.	J'ai envie que tu me dises où est Minnie.
4 - Demande de permission	Est-ce que je peux avoir l'argent ?	Est-ce que je peux savoir où est Minnie ?
5 - Question directive	Où as-tu caché l'argent?	As-tu vu Minnie ?
6 - Allusion	Il faut que je ramène les pièces d'or.	On ne trouve plus Minnie.

Il existe un ensemble important de travaux à propos de la production des demandes<sup>16</sup> par les enfants. D'une façon générale, même s'il existe des exceptions, en production la méthode utilisée est l'analyse d'énoncés recueillis en situation naturelle ou quasi-naturelle. Un bilan des travaux doit prendre en compte le contenu des demandes et les caractéristiques de l'interlocuteur de l'enfant. Quant au contenu commençons par les demandes de clarification. Certaines d'entre elles, liées à la confirmation et à la répétition (par exemple « quoi ? » ou « un quoi ? »), sont très précoces (dès 1 an et demi/2 ans). D'autres liées à des demandes de précisions (par exemple « où ? ») apparaissent plus tard : à partir de 3 ans et au-delà. La distinction entre demande de droit et de faveur est plus tardive : elle est bien établie dès l'âge de 4 ans, la distinction entre action et information n'est clairement attestée qu'à partir de 6 ans. En ce qui concerne les caractéristiques de l'interlocuteur, les variations sont très précoces et existent dès l'âge de deux ans. Jusqu'à l'âge de 4 ans ces variations correspondent à des catégories assez larges : par exemple l'enfant est moins direct avec son père qu'avec sa mère, avec des visiteurs qu'avec ses parents. Ensuite, après 4 ans et jusqu'à 8-9 ans, ces grandes catégories sont affinées : par exemple, l'enfant est moins direct avec un autre enfant plus âgé qu'avec un autre enfant plus jeune, avec un adulte occupé qu'avec un adulte non occupé, avec un pair amical qu'avec un pair hostile. Il faut cependant noter qu'à l'âge intermédiaire de 4 ans, quelques exemples d'adaptation très subtile ont été mis en évidence : adaptation au quotient intellectuel, au sexe et la popularité de l'interlocuteur, ou encore anticipation du degré de coopération de l'interlocuteur en utilisant « s'il te plaît » à des places différentes dans l'énoncé.

Les promesses font partie de la catégorie des engagements<sup>17</sup> qui sont définis par l'obligation contractée par celui qui parle à adopter une certaine conduite future (par exemple : promettre, jurer, prêter serment, accepter, consentir, menacer, etc.). Une promesse est caractérisée par le fait que la personne à qui l'on parle souhaite que la conduite future soit réalisée (ce qui n'est pas le cas par exemple pour la menace).

Le contenu d'un énoncé de promesse n'est pas forcément de l'ordre du solennel (« je te promets fidélité » dans le cadre d'un mariage). Une promesse prend très souvent la forme d'un énoncé ordinaire produit dans le cadre de scènes de la vie quotidienne (« je vais faire la vaisselle »). Du point de vue de la forme linguistique, il n'est pas nécessaire d'utiliser explicitement l'expression « je promets » pour exprimer une promesse : il existe d'autres formes linguistiques susceptibles de réaliser la même fonction (« je vais ranger ma chambre »; ou « je rangerai ma chambre »). L'énoncé « je te promets de ranger ma chambre » est la

réalisation en surface de « je te promets + je rangerai ma chambre ». Cette analyse linguistique permet de conclure que les formes linguistiques ne peuvent être spécifiques de la promesse que si elles expriment une action future, que ce soit dans leur structure profonde (« je te promets de ranger ma chambre ») ou dans leur structure de surface (« je vais ranger ma chambre »; « je rangerai ma chambre »). Autrement dit, le futur en tant que marque temporelle de l'énoncé apparaît comme une caractéristique textuelle spécifique de l'énoncé.

Les recherches (peu nombreuses) concernant la compréhension du futur par les enfants montrent toutes que le futur périphrastique ("je vais jouer au tennis") est compris plus tôt, vers l'âge de 3-4 ans, que le futur simple ("je jouerai au tennis"). De plus, jusqu'à 6 ans les enfants comprennent mieux les adverbes de temps que les marques temporelles des verbes pour situer chronologiquement une action. A titre d'exemple, on présente ici, de façon un peu plus approfondie une recherche<sup>18</sup> réalisée avec une épreuve impliquant une situation de communication. Les enfants (âgés de 3 à 10 ans et de langue maternelle française) doivent réaliser une tâche de complètement d'histoires, présentées sous la forme de bandes dessinées et mettant en scène deux personnages. L'enfant doit choisir la fin de l'histoire et par ce choix on détermine si l'enfant a compris ou non l'énoncé de promesse. Les histoires varient selon deux facteurs : le temps du verbe (futur périphrastique, futur simple) et la nature du contexte de production de l'énoncé (contexte spécifique indiquant clairement que celui à qui s'adresse l'énoncé souhaite que l'action « promise » soit réalisée et contexte neutre ne donnant aucune précision de ce point de vue). Deux exemples d'histoires sont présentés ci-dessous.

### ***Histoire avec contexte spécifique et énoncé au futur périphrastique***

#### **Contexte de l'histoire (Images 1 and 2)**

Bill et Loulou sont en vacances au bord de la mer. Construire des châteaux de sable est une de leurs activités préférées. Depuis le début des vacances, Bill et Loulou n'ont qu'une seule pelle. Loulou est en train de construire un château fort avec la pelle.

Maintenant, c'est Bill qui a la pelle. Mais Loulou en a vraiment besoin, sinon tout son château va s'écrouler.

#### **Énoncé (Image 3)**

Bill dit à Loulou : "Je vais te donner la pelle"

#### **Image 4 à choisir par les enfants :**

Bill donne la pelle à Loulou (Bonne Réponse)

Bill continue à jouer avec la pelle

Bill et Loulou sautent dans les vagues

### ***Histoire avec contexte neutre et énoncé au futur simple***

#### **Contexte de l'histoire (Images 1 and 2)**

Bill et Loulou partent pour l'école. ils ont l'habitude de prendre du chocolat pour le manger à la récréation. Hier, c'est Loulou qui avait le chocolat dans son cartable.  
Aujourd'hui, c'est Bill qui a le chocolat dans son cartable. Loulou, lui, a pris un gros paquet de gâteaux à la fraise et quelques bonbons.

**Énoncé (Image 3)**

Bill dit à Loulou : « je te donnerai le chocolat »

**Image 4 à choisir par les enfants :**

Bill donne le chocolat à Loulou (Bonne Réponse)

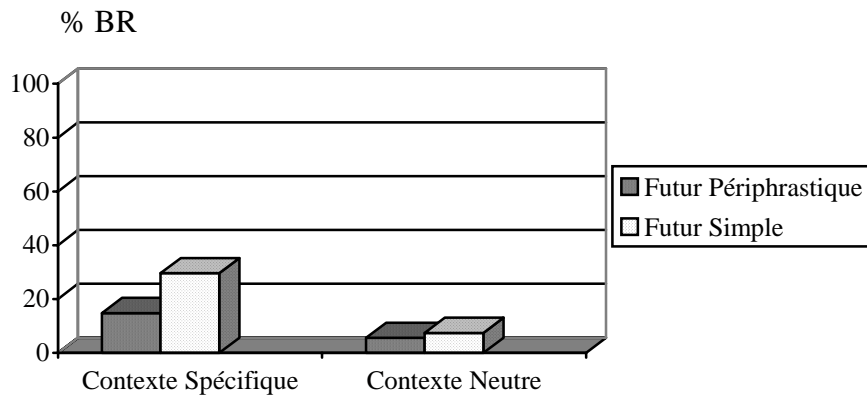
Bill garde le chocolat

Bill et Loulou jouent au foot dans la cour de récréation.

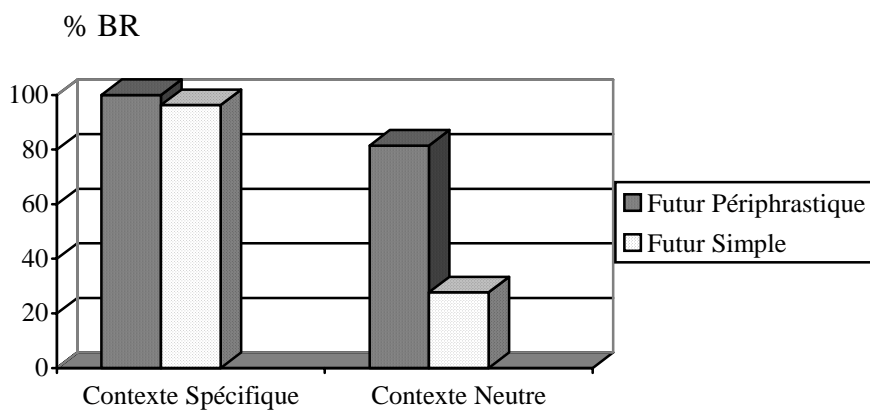
Les résultats sont présentés sur la figure 1. L'analyse des résultats fait apparaître que les enfants de 3 et 6 ans donnent plus de bonnes réponses quand le contexte est spécifique : ce dernier les aide à comprendre le temps du futur et le contenu de promesse de l'énoncé, basent leur interprétation des promesses en priorité sur les caractéristiques contextuelles de la situation de communication. A partir de 6 ans, en l'absence d'informations contextuelles spécifiques de la promesse (en contexte neutre), les enfants commencent à prendre en compte les marques temporelles de l'énoncé, mais essentiellement si celui-ci est au futur périphrastique. C'est seulement à 10 ans que les enfants basent systématiquement leur interprétation des promesses sur les caractéristiques temporelles de l'énoncé.

L'ensemble des résultats obtenus pour les directifs et les engagements montre bien le rôle important des caractéristiques de la situation de communication, particulièrement jusqu'à 5-6 ans, pour l'apprentissage du langage par l'enfant. Cet apprentissage va d'une prise en compte des caractéristiques de la situation de communication vers une prise en compte de la structure de l'énoncé lorsque cela est nécessaire. Notons que ce mouvement de la situation de communication vers la structure de l'énoncé peut être observé sur des tranches d'âge différentes et plus ou moins longues. Par exemple pour les recherches citées ci-dessus l'évolution est réalisée entre trois et 10 ans. Chez l'enfant plus jeune, on a mis en évidence une évolution de même type entre 17 et 31 mois<sup>19</sup>. On doit aussi noter une différence entre les demandes et les promesses : le rôle de la variation de la forme linguistique est plus important pour les premiers que les derniers. Cependant ces deux types d'énoncés ont un point commun très fort : les recherches les concernant font apparaître que, lors de l'apprentissage du langage, le problème à résoudre n'est pas essentiellement celui de produire ou de comprendre des

**3 ans**



### 6 ans



### 9 ans

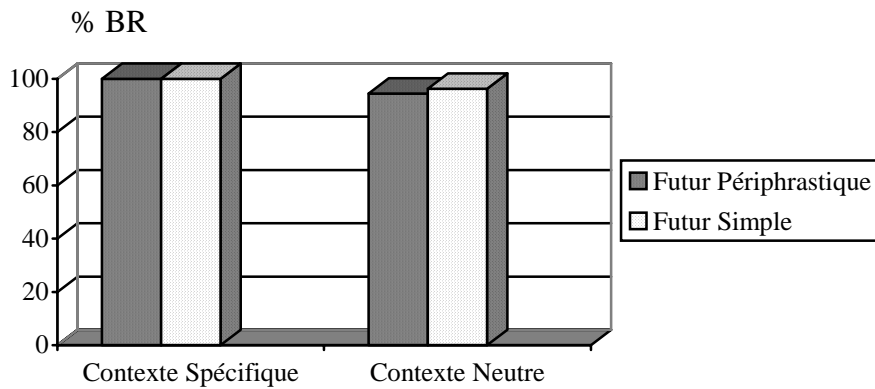


Figure 1 - Pourcentage moyen de bonnes réponses (%BR) en fonction de l'âge (3,6 ou 9 ans), du contexte de production (spécifique ou neutre) et du temps du verbe (futur périphrastique ou futur simple).

énoncés plus ou moins complexes mais consiste à mettre en rapport les caractéristiques d'une situation de communication avec celles d'un énoncé.

Nous venons de décrire le rôle du contexte social lors de la production des demandes et de la compréhension des promesses : le contexte joue alors un rôle au moment où l'on parle. Le contexte social peut aussi jouer un rôle lors de l'apprentissage même du langage.

#### **4 – Le rôle des conditions d'apprentissage : rang dans la fratrie, mode de garde et acquisition du langage**

Quel est le rôle des conditions d'apprentissage sur le développement du langage chez le jeune enfant? Un ensemble de recherches met en évidence que l'environnement linguistique des enfants diffère en fonction d'un certain nombre de paramètres, et ne peut donc pas être considéré comme une constante. Par exemple, la façon dont les mères s'adressent à leurs enfants varie en fonction des caractéristiques culturelles et socio-économiques des familles<sup>20</sup> et ces variations influencent le développement de certains aspects du langage des enfants<sup>21</sup>. Il apparaît que le langage adressé aux enfants, le langage entendu par les enfants et leur expérience communicative varie en fonction du rang dans la fratrie (par exemple premier-né et dernier-né)<sup>22</sup>. Les enfants ont aussi des expériences différentes du langage en fonction de leur mode de garde<sup>23</sup> : ils peuvent en France jusqu'à leur entrée à l'école maternelle rester avec leur mère, aller chez une assistante maternelle ou aller à la crèche. La comparaison d'enfants occupant des places différentes dans la fratrie et celles d'enfants élevés avec des modes de garde différents peut donc permettre d'apporter des éléments de réponse à la question complexe du rôle des conditions d'apprentissage sur le développement du langage. Nous nous intéressons donc ici au rôle des conditions d'apprentissage sur différents aspects du langage: d'une part les aspects structuraux en considérant la complexité syntaxique des énoncés produits et d'autre part les aspects pragmatiques en considérant des indices témoignant de l'adaptation à l'interlocuteur et ceux témoignant d'une capacité de maintien d'un thème (défini comme l'objet du discours) au sein d'une conversation.

**Le rang dans la fratrie** - Les recherches déjà réalisées en langue anglaise<sup>24</sup> mettent bien en évidence que pour le langage adressé entre 12 mois et 26 mois, la quantité d'apport linguistique reçue par les premiers-nés de la part de la mère est plus importante que celle reçue par les derniers-nés. Il apparaît aussi, qu'avec les premiers-nés plus qu'avec les derniers-nés, les mères renforcent la cohérence du discours de l'enfant et l'incitent à des productions linguistiques de type "dénominations". L'apport linguistique de la fratrie reçu par les seconds

nés ne rééquilibre pas la comparaison dans la mesure où cet apport est faible en quantité, peu adapté sur le plan structural et pragmatique, n'aidant pas les seconds nés à soutenir une conversation, et ne les incitant pas à des productions linguistiques. Sur cette base, on peut faire l'hypothèse que le langage adressé aux premiers-nés est plus favorable au développement des aspects syntaxiques (complexité des énoncés) et lexicaux (vocabulaire) du langage que celui adressé aux derniers-nés.

Les recherches déjà réalisées en langue anglaise<sup>25</sup> font aussi bien apparaître qu'entre deux et trois ans, l'enfant dernier-né a, par rapport au premier-né, des expériences communicatives spécifiques: la pratique d'interactions triadiques et l'expérience d'interlocuteurs à caractéristiques différentes (adulte et enfant). Il acquiert aussi la capacité de participer à des conversations dans lesquelles il n'était pas pris en compte initialement: les conversations entre la mère et l'aîné. Pour cela il apprend à produire des énoncés pertinents par rapport aux buts sociaux de la conversation des deux interlocuteurs initiaux. Sur cette base, on peut faire l'hypothèse que le langage adressé aux derniers-nés est plus favorable au développement des aspects pragmatiques du langage, en particulier à la prise en compte des buts sociaux des conversations et de l'adaptation à l'interlocuteur, que celui adressé au premier-né.

Une recherche en langue française<sup>26</sup> s'est donné pour but de compléter les travaux déjà réalisés en évaluant les capacités d'enfants parlant une autre langue que l'anglais, plus âgés (3 ans et demi), et en prenant une précaution méthodologique qui consiste à comparer des enfants uniques (et non pas des premiers-nés) à des enfants seconds nés.

Il est important d'étendre les études à d'autres langues que l'anglais de façon à s'assurer que les résultats obtenus à propos du rôle du rang dans la fratrie sont généralisables et non pas liés à des caractéristiques spécifiques de la langue anglaise. Il est aussi intéressant de déterminer jusqu'à quel âge le rang dans la fratrie influe sur le développement du langage des enfants. En effet, en comparant les enfants premiers-nés et derniers-nés nous raisonnons en termes de chemins différents pour le développement du langage (et non pas en termes de déficit pour les derniers-nés): les premiers-nés développant plus rapidement les aspects structuraux et les derniers développant plus rapidement les aspects pragmatiques. On peut se demander si ces chemins différents convergent vers un même point d'équilibre entre les aspects structuraux et pragmatiques ou si des différences persistent ou bien encore si de nouvelles différences émergent. D'un point de vue méthodologique, le rôle du rang dans la fratrie devient très difficile (voire impossible) à isoler dès lors que l'enfant est entré dans le système scolaire. Pour cette raison, nous avons choisi l'âge de 3 ans et demi qui dans le système scolaire français est l'âge le plus élevé pour lequel il existe des enfants éduqués uniquement en milieu

familial. De plus, il nous a paru important de renforcer l'homogénéité de la catégorie premier-né et dernier-né par rapport aux deux facteurs décisifs dans notre problématique: l'apport linguistique et l'expérience communicative. L'apport linguistique est maximal lorsque le premier-né n'a pas encore de frères et sœurs: nous avons donc limité le groupe des premiers-nés à des enfants uniques. L'expérience communicative des derniers-nés varie en fonction du nombre de frères et sœurs. Le groupe de derniers-nés est composé uniquement de seconds nés, catégorie la plus utilisée dans les recherches déjà réalisées.

L'échantillon est composé de vingt enfants de langue maternelle française: 10 enfants uniques (5 filles et 5 garçons) et 10 enfants seconds nés (5 filles et 5 garçons) issus d'une fratrie de deux. Ces enfants sont âgés de 3 ans 6 mois. Pour chaque enfant le recueil de données a été réalisé pendant sa première année de scolarisation en école maternelle et donc quelques mois (4 à 8 mois) après sa première expérience d'interactions sociales régulières en dehors du milieu familial. Le recueil de données a été réalisé dans la banlieue sud de Paris (ville de Massy, France) et dans la ville de Poitiers (Vienne, France) et ses environs. Aucun enfant n'a fréquenté la crèche avant l'école maternelle: ils ont donc tous été gardés à domicile avant d'être scolarisés. Les mères des enfants sont toutes de langue française et appartiennent à un milieu socio-économique favorisé ou moyen. Pour les enfants seconds-nés, l'écart d'âge avec leur aîné est en moyenne de 3 ans 2 mois. Les enfants retenus dans l'échantillon ont tous atteint le stade linguistique des énoncés de 3 mots. De plus, une enquête orale auprès des enseignants et de la mère permet de considérer qu'ils ne présentent pas de troubles cognitifs ou comportementaux.

Le recueil de données a été réalisé à domicile dans une situation d'interaction entre chaque enfant de l'échantillon et sa mère. La situation est celle du goûter de l'après-midi. Chaque mère a pour consigne de ne modifier aucune des habitudes de ce repas. La seule contrainte imposée est le caractère dyadique de la situation: la mère doit être seule avec son enfant. Un enregistrement audio de l'interaction est réalisé avec un magnétophone de petite taille. Le magnétophone est confié à la mère par l'expérimentateur qui n'est pas présent au domicile de l'enfant au moment de l'enregistrement. La mère a pour consigne de poser le magnétophone sur la table du goûter, de le déclencher dès que l'enfant entre dans la pièce pour le goûter et de le laisser en marche pendant au moins quinze minutes. Un exemple d'interaction est présenté dans le tableau 2.

**Tableau 2 - Exemple d'interaction (M: mère; E: enfant)**

M1: Goûte attends. (La mère goûte)

E1: C'est pas trop chaud?

M2: Ca va.

E2: Non.

M3: Goûte le p'tit bout. Attends tu sais c'qu'on va faire regarde. Tu vas t'nir comme ça. Attends ce s'ra plus facile hein?

E3: m.

M4: D'accord?

E4: m.

M5: Tu vas me dire si c'est bon.

E5: Non! J'mange pas avec ça!

M6: Tu veux pas mettre le Sopalin comme ça?

E6: Non non non.

M7: Bon.

E7: Nnon.

M8: Tu l'mets d- Bon fais comme tu veux.

E8: Après j'en voudr"a" une autre.

M9: Tu en voudras une autre après?

E9: Oui.

M10: Attends tu vas déjà manger celle-là.

E10: Oui. Maman faut la plier comme ça.

M11: Ah ben si tu veux.

E11: La Tata elle la plie comme ça la crêpe.

M12: Qui ça qui n'la plie pas comme ça?

E12: Tu sais c'est tatie qui la plie pas comme ça.

M13: Qui? J'ai pas compris ma biche.

E13: Tatie è plie pas comme ça!

M14: Ah! Tatie! C'est Tatie qui n'la plie pas comme ça

E14: Non. (Pause de 11 secondes)

E15: Maman pourquoi tu "rombines" ça? (*«rombiner» a le sens de faire fonctionner le magnétophone*)

M15: Non faut pas toucher.

*Un indice structural: la longueur moyenne des énoncés (LME)* - Cet indice est défini par le nombre moyen de mots par énoncé compréhensible, c'est-à-dire par le nombre total de mots produits par un enfant rapporté au nombre d'énoncés. On admet certaines imperfections de prononciation liées à l'âge des enfants (comme "ze" pour "je") et la détermination des mots prend en compte les spécificités de l'oral (par exemple, "j'fais l'aut' côté" est compté comme "je fais l'autre côté", "faut s'taire un p'tit peu" est compté comme "faut se taire un petit peu" et "l'chocolat" est compté comme "le chocolat")

La figure 2 indique la longueur moyenne des énoncés dans le groupe des enfants uniques et dans celui des seconds nés. Les résultats des enfants uniques sont plus élevés que ceux des seconds nés.

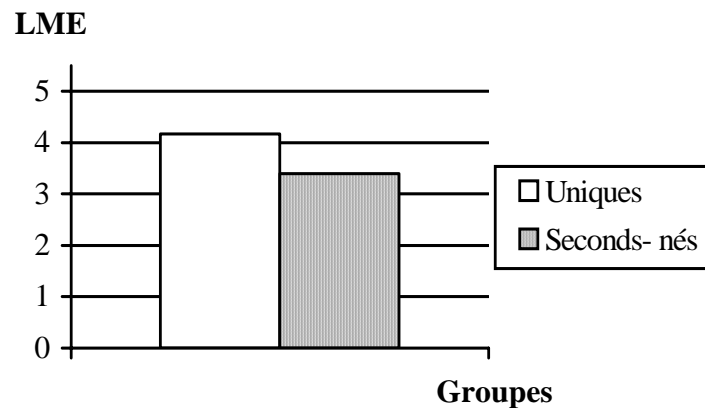


Figure 1 - Longueur moyenne des énoncés (LME) par groupe

*Un indice pragmatique : le nombre de tours de parole par thème* - Chaque corpus est segmenté en séquences thématiques, un thème étant défini comme nous l'avons indiqué ci-dessus. Une séquence commence à l'énoncé dans lequel un thème (que l'on définit comme l'objet du discours) est initié et s'achève à l'énoncé qui précède l'introduction d'un thème nouveau. Cette séquence peut être initiée en début, en milieu ou en fin de tour de parole de l'un des interlocuteurs. Une séquence thématique est définie une succession d'au moins trois de tours de parole selon le schéma suivant: le thème est introduit par le locuteur, il est maintenu par l'interlocuteur, il est repris par le locuteur. La succession de tours de parole peut bien sûr être plus importante, nous avons relevé des séquences thématiques comprenant jusqu'à 20 tours de parole. A l'intérieur de chaque séquence, nous prenons comme indice le nombre de tours de parole de l'enfant, nous établissons une moyenne pour chaque enfant, puis

pour le groupe des enfants uniques et celui des seconds nés. Dans l'exemple suivant, la mère et l'enfant parlent de crêpes, et l'enfant en E10 introduit un nouveau thème "la façon dont Tata plie les crêpes". Ce thème va être maintenu et développé par les deux interlocuteurs jusqu'en E14, l'enfant en E15 introduisant un nouveau thème (l'indiquer en traduisant "rombines"). Pour ce thème, "la façon dont Tata plie les crêpes" le nombre de tours de parole de l'enfant est donc de 4.

Exemple de calcul de l'indice "nombre de tours de parole par thème"

Mère 10: Attends tu vas déjà manger celle-là.

Enfant 10: Oui. Maman faut la plier comme ça.

Mère 11: Ah ben si tu veux.

Enfant 11: La Tata elle la plie comme ça la crêpe.

Mère 12: Qui ça qui n'la plie pas comme ça?

Enfant 12: Tu sais c'est tatie qui la plie pas comme ça.

Mère 13: Qui? J'ai pas compris ma biche.

Enfant 13: Tatie è plie pas comme ça!

Mère 14: Ah! Tatie! C'est tatie qui n'la plie pas comme ça

Enfant 14: Non. (Pause de 11 secondes)

Enfant 15: Maman pourquoi tu "rombines" ça? (*«rombiner» a le sens de faire fonctionner le magnétophone*)

Mère 15: Non faut pas toucher.

Cet indice permet d'évaluer chez des enfants ayant déjà une certaine maîtrise du langage la capacité à participer à une conversation sur un thème proposé par l'un des interlocuteurs, maintenu par l'autre, puis développé conjointement.

La figure 3 indique le nombre moyen de tours de parole par thème pour le groupe des enfants uniques et pour celui des seconds nés. Les résultats des enfants seconds nés sont plus élevés que ceux des enfants uniques: les seconds nés poursuivent un thème pendant plus de 5 tours de parole alors que les premiers-nés le poursuivent pendant environ 4 tours de parole.

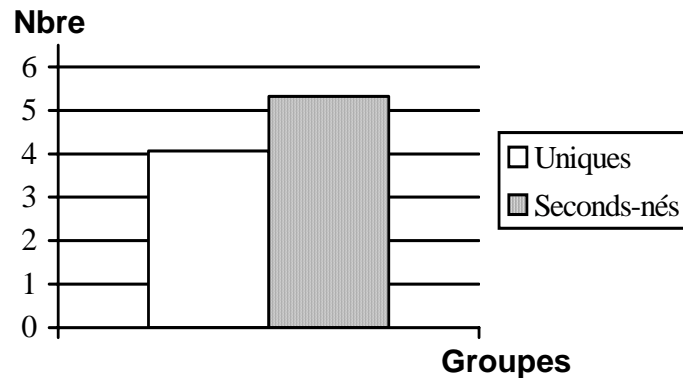


Figure 2 - Nombre moyen (Nbre) de tours de parole par thème pour chaque groupe d'enfants

La comparaison entre premiers-nés et derniers-nés prend son sens théorique dans le cadre plus général de l'étude du rôle des conditions d'apprentissage sur le développement du langage du jeune enfant. On compare le développement du langage des premiers-nés et des derniers-nés en raisonnant du point de vue du langage qui leur est adressé et de leur expérience communicative. Les premiers-nés se caractérisent par une proportion importante de langage adressé par l'entourage et par une expérience communicative limitée et essentiellement dyadique avec un adulte. Les seconds-nés se définissent par une faible proportion de langage adressé par l'entourage et par une expérience communicative variée, pouvant être triadique avec un adulte et/ou un enfant. On fait l'hypothèse que les premiers-nés développent de façon privilégiée les aspects structuraux du langage, alors que les seconds-nés développent de façon privilégiée les aspects pragmatiques. Notons que l'introduction de la dimension pragmatique a permis de dépasser une conception selon laquelle la position dans la fratrie représente un avantage pour les premiers-nés et un handicap pour les seconds-nés. C'est en terme d'émergence plus ou moins précoce des capacités structurales et pragmatiques qu'il faut raisonner. D'une façon générale, les recherches déjà réalisées apportent des éléments en faveur de l'hypothèse: les premiers-nés ont une longueur moyenne des énoncés plus importante que les seconds-nés, un développement du vocabulaire plus précoce, et sont plutôt référentiels. Les seconds-nés sont plutôt expressifs et tournés vers la régulation sociale, sont plus contingents avec l'interlocuteur, et sont capables de maintenir un thème de conversation plus longtemps que les premiers-nés.

**Le mode de garde** – Il est intéressant de présenter une autre recherche qui donne aussi des indications sur le rôle des conditions d'apprentissage sur le développement du langage du

jeune enfant. Il s'agit d'une étude<sup>27</sup> qui compare les conduites langagières de trois groupes d'enfants: le premier est composé d'enfants fréquentant des crèches, le second d'enfants gardés par une assistante maternelle et le troisième composé d'enfants élevés principalement par leur mère. Chaque groupe est composé de 12 enfants de 27 mois et la méthode de recueil de données est analogue à celle utilisée lors de la recherche sur le rang dans la fratrie (situation de goûter). On a accordé une attention particulière à appairer les enfants de chaque groupe sur le niveau socio-économique de la famille et le niveau d'étude des mères. Les principaux résultats indiquent que, quand des différences existent entre les groupes, elles sont en faveur des enfants en accueil extrafamilial (enfants fréquentant une crèche ou gardés par une assistante maternelle). On présente ci-dessous les résultats concernant un indice structural déjà utilisé dans la recherche précédente (la longueur moyenne des énoncés témoignant de leur complexité syntaxique) et ceux concernant un indice pragmatique (le nombre de tours de parole témoignant de la participation de l'enfant à la conversation).

*Un indice structural: la longueur moyenne des énoncés (LME)* – La figure 3 indique la valeur de la longueur moyenne des énoncés pour chaque groupe. Il apparaît que les énoncés des enfants gardés en crèche sont plus longs que ceux gardés par une assistante maternelle ou par leur mère. Les énoncés des enfants gardés en crèche ont en moyenne plus de deux mots et les énoncés de ceux des deux autres groupes en moyenne moins de deux mots. Le franchissement de la « barre » des deux mots est très important car il correspond à l'entrée dans le système linguistique adulte basé sur des phrases de trois mots de type « Sujet-Verbe-Objet »

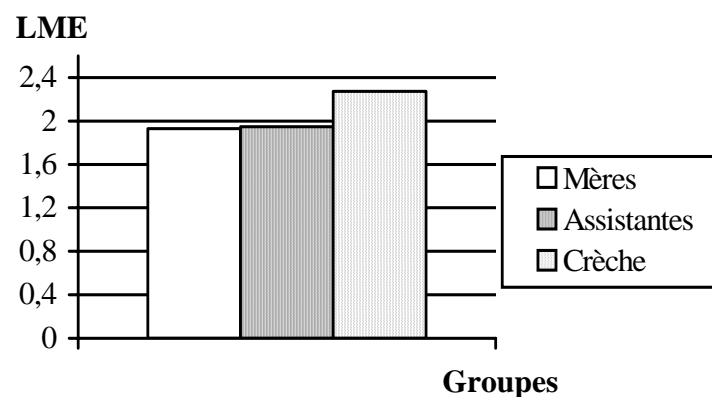


Figure 3 - Nombre moyen (Nbre) de tours de parole par thème pour chaque groupe d'enfants

*Un indice pragmatique : le nombre de tours de parole* – Pour chaque enfant, chaque tour de parole est délimité par la présence de l'un et/ou l'autre des critères suivants: a) changement de locuteur ou b) silence d'une durée supérieure à deux secondes: si un même locuteur reprend la parole après un silence supérieur à deux secondes, son intervention est transcrite comme un nouveau tour de parole. Par exemple dans l'exemple du tableau 1, l'enfant réalise 15 tours de parole. La figure 4 indique la valeur moyenne de cet indice pour chaque groupe d'enfant. Il apparaît clairement que les enfants gardés par une assistante maternelle produisent plus de tours de parole que les enfants des deux autres groupes (mère ou crèche).

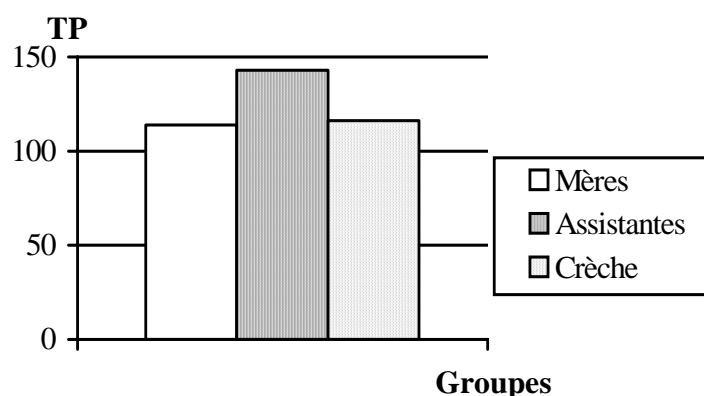


Figure 4 – Nombre moyen de tours de parole (TP) par groupe

Le mode de garde, comme le rang dans la fratrie, semble être un contexte d'apprentissage qui oriente l'acquisition des aspects structuraux et de des aspects pragmatiques du langage. Les résultats de cette étude suggèrent que l'accueil extrafamilial présente, pour l'enfant de 27 mois et par rapport à l'acquisition du langage, des avantages qu'on ne lui prête pas toujours d'emblée.

## 5 – Conclusion

Les recherches réalisées ces quinze dernières années montrent clairement que le contexte social joue un rôle important au moment de l'utilisation du langage et de l'apprentissage du langage. Pour utiliser pleinement toutes les possibilités données par le langage, l'enfant doit donc apprendre à maîtriser le lien qui existe entre les aspects cognitifs et les aspects sociaux du langage.

Les études en pragmatique, telles que celles présentées dans ce chapitre, même si elles

s'inscrivent dans un courant de recherche relativement récent, ont déjà fourni un ensemble de résultats intéressants. Bien des domaines restent encore à explorer, et on peut prédire un développement de ce courant dont la force principale réside dans l'étude de comportements linguistiques réels ou le plus proche possible de ceux des enfants tout en utilisant des méthodes permettant l'apport de preuves au sens scientifique du terme.

## REFERENCES

- 
- <sup>1</sup> Chomsky, N. (1969). *Structures syntaxiques*. Paris: Editions du Seuil.
- <sup>2</sup> Bernicot, J., Marcos, H., Day, C. Guidetti, M., Laval, V. Rabain-Jamin, J. & Babelot, G. (Eds.) (1998). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Colin.
- <sup>3</sup> Bernicot, J., Trognon, A, Guidetti, M. & Musiol, M. (Eds.) (2002). *Pragmatique et Psychologie*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- <sup>4</sup> Armengaud, F. (1999). *La pragmatique*. Paris: Presses Universitaires de France, Que sais-je?
- <sup>5</sup> Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris: Hermann.
- <sup>6</sup> Austin, J.L. (1969). *Quand dire c'est faire*. Paris: Editions du Seuil.
- <sup>7</sup> Grice, P.H. (1979). Logique et conversation. *Communications*, **30**, 57-72.
- <sup>8</sup> Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- <sup>9</sup> Bruner, J.S. (1991). ... *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: ESHEL.
- <sup>10</sup> Ervin-Tripp, S., O' Connor, M. C. et Rosenberg, J. (1982). Language and power in family. In C. Kramer et M. Schultz (Eds.). *Language and Power*, Urbana-Champaign: University of Illinois Press.
- <sup>11</sup> Place, K. & Becker, J. (1991). The influence of pragmatic competence on the likeability of grade-school children. *Discourse Processes*, **14**(2), 227-241
- <sup>12</sup> Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- <sup>13</sup> Laval, V. (1999). *La promesse chez l'enfant*. Paris : l'Harmattan.
- <sup>14</sup> Ervin-Tripp, S. (1976) Is sybil there?: the structure of some american directives. *Language and Society*, **5**, 25-66.
- <sup>15</sup> Bernicot, J. et Marhokhian, A. (1988). La production des demandes par les enfants: le rôle de la nature de la demande et du statut de l'interlocuteur. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, **1**, 391-407.
- <sup>16</sup> Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage, Tome 2*. (pp 45-82). Paris : Presses Universitaires de France.
- <sup>17</sup> Vanderveken, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de Linguistique Française*, **13**, 9-61.
- <sup>18</sup> Laval, V. & Bernicot, J. (1999). How French-speaking children understand promises : the role of future tense. *Journal of Psycholinguistic Research*, **28**(2), 179-195.

- 
- <sup>19</sup> Babelot, G. (1998). La compréhension des demandes par de jeunes enfants : rôle de la pertinence du contexte et de la forme linguistique. In J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin et G. Babelot, (Eds.). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris: Colin.
- <sup>20</sup>
- Rabain-Jamin, J. et Sabeau-Jouannet, E. (1997). Maternal speech to 4-month-old infants in two cultures: Wolof and French. *International Journal of Behavioral Development*, **20**, 425-451.
- Schieffelin, B.B. et Ochs, E. (Eds.) (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J. Joosten, J., et Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, **5**, 1-20.
- <sup>21</sup> Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D. et Wells, H.G.. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of Child Language*, **10**, 65-84.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. et Lyons, T. (1990). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, **27**, 236-248.
- Walker, D., Greenwood, C-R., Hart, B. et Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, **65**, 606-621.
- <sup>22</sup> Oshima-Takane, Y., Goodz, E. et Derevenski, J.L. (1996). Birth order effects on early language: do second born children learn from overheard speech? *Child Development*, **67**, 621-634.
- <sup>23</sup> Pierrehumbert, B. (1995). Bébés à partager. In M. Robin., I. Casati et D. Candilis-Huisman (Eds.). *La construction des liens familiaux pendant la première enfance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- <sup>24</sup>
- Jones, C. et Adamson, L.B. (1987). Language use in mother-child and mother-child-sibling interactions. *Child Development*, **58**, 356-366.
- Mannle, S., Barton, M. et Tomasello, M. (1991). Two-year-olds' conversations with their mothers and preschool-aged siblings. *First language*, **12**, 57-71.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategies in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child development*, **38**(Serial N° 149).
- <sup>25</sup> Dunn, J. et Shatz, M. (1989). Becoming a conversationalist despite (or because) having an older sibling. *Child Development*, **60**, 399-410 .
- <sup>26</sup> 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* (pp. 157-178). Paris : A. Colin.
- <sup>27</sup> Marcos, H., Salazar-Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C. & Préneron, C. (2000). Influence du mode d'accueil sur le développement du langage et de la communication entre deux et trois ans. *Recherches et Prévisions*, **62**, 57-71