

# **« On peut pas apprendre à parler et jouer au puzzle en même temps » : étude des modes de construction des valeurs de *on* dans les interactions adulte-enfant**

**Marine Le Mené Guigourès\*, Christine da Silva-Genest\*\*  
et Anne Salazar Orvig\*\*\***

\*Université du Québec à Montréal, CRBLM,

\*\*Université de Lorraine, DevAH et ATILF,

\*\*\*Université Sorbonne Nouvelle, CLESTHIA

## **Résumé**

Cette étude s'intéresse aux usages de *on* dans le discours des jeunes enfants et dans le discours qui leur est adressé. L'analyse d'un corpus d'interactions familiales a mis en évidence que l'enfant est fréquemment exposé à *on* mais qu'il l'emploie dans des proportions moins importantes que l'adulte. Plusieurs pistes sont envisagées dans l'article pour éclairer ces différences. Les emplois de *on* dépendent de facteurs fonctionnels et formels : les références des occurrences de *on*, la construction lexico-syntaxique associée, la fonction des énoncés et le type d'activité impactent, à différents degrés, dans le discours de l'adulte ou de l'enfant, les usages du pronom.

## **Abstract**

*This study focuses on the use of on in young children's speech and in the speech they are addressed. The analysis of family interactions shows that children are frequently exposed to the pronoun "on" but use it to a lesser extent. Some avenues are examined to understand these differences. The uses of on depend on some formal and functional factors: the referential characteristics of on, the lexico-syntactic construction with which it is associated, the function of the utterances and the type of activity all have an impact - to various degrees - on the uses of the pronoun, in the adult's or in the child's discourse.*

## Introduction

Le numéro dans lequel s'inscrit cette contribution démontre tout l'intérêt suscité par le pronom *on* au sein de la communauté de linguistes. De nombreux travaux, dans des perspectives variées, sont venus éclairer les usages qui en sont faits, à l'écrit comme à l'oral. Ainsi, il a déjà été clairement établi que le statut et la référentialité de *on* sont à la fois complexes et incertains. Contrairement aux autres pronoms, auxquels il est possible d'associer une valeur de base quitte ensuite à identifier au niveau du discours des effets de style ou des énallages, *on* est à la fois plurivoque et instable. Comme l'ont décrit bon nombre d'auteurs (voir p. ex. Boutet, 1986 ; Landragin & Tanguy 2014), le seul trait commun à toutes les occurrences de *on* serait de renvoyer à un référent humain. À partir de là, son interprétation se construit nécessairement en interaction avec le contexte, le long de deux continuums : celui du degré d'inclusion de l'énonciateur/locuteur, voire des interlocuteurs, et celui du caractère défini, indéfini ou indéterminé de sa référence (cf. Delaborde & Landragin 2019). Ces valeurs ne sont pas déterminées une fois pour toutes dans un discours, ni en fonction du locuteur, ni de la thématique. Au contraire, au gré du contexte et des implications sémantiques, discursives, interactionnelles, *on* peut renvoyer à divers référents, le locuteur/énonciateur, l'allocutaire, les interlocuteurs dans un dialogue, une instance générique, voire un référent humain indéterminé.

Cette multiplicité de référents possibles et l'éventuelle fluctuation de l'un à l'autre font de *on* une forme possiblement ambiguë du point de vue référentiel. La maîtrise de *on* représente alors un défi de taille pour l'enfant qui apprend à parler et à manipuler les formes de la langue. Cependant, d'une part, aussi légitimes que puissent être les questions relatives à son acquisition, elles n'ont été que rarement abordées dans la littérature acquisitionnelle. D'autre part, alors que l'oral informel a pu être exploré, il n'existe pas de travaux sur le genre de dialogue que constituent les échanges parents - enfants en milieu familial. Or, l'étude de ces échanges peut nous fournir des clés sur la façon dont s'établit, dans l'ontogénèse et pour tout futur locuteur adulte, le feuilleté référentiel de *on*. Ainsi, en accord avec l'objectif contrastif de ce numéro, ce travail explore les usages de *on* par l'enfant et par ses interlocuteurs, en cherchant à rendre compte des facteurs qui influencent son choix dans ces genres de dialogue et à saisir la façon dont l'enfant s'approprie, dans et grâce au dialogue, ses différentes valeurs.

## 1. Traitement de *on* dans la littérature en acquisition

### 1.1. Place de *on* dans le discours des enfants et dans le langage adressé

Comme mentionné en amont, si la question de l'appropriation des pronoms a fait l'objet de nombreuses études en acquisition, le pronom *on* lui n'a été que très rarement traité de façon spécifique. Les travaux sur l'emploi des pronoms en position sujet<sup>1</sup> - menés dans une perspective essentiellement syntaxique - ont montré que le pronom *on* est produit par les jeunes enfants dans des proportions comparables à *je*, plus fréquemment que *tu*, et que parallèlement aux emplois de *on*, le pronom *nous* est totalement absent des productions enfantines (Jakubowicz & Rigaut 1997 ; Hamann 2002). Par ailleurs, d'autres auteurs ont pu relever l'effet de certains facteurs sur la production de *on*. Par exemple, certaines études ont pu mettre en évidence que la fréquence de *on* augmente à mesure que le niveau langagier de l'enfant progresse ou encore qu'elle varie en fonction des interlocuteurs de l'enfant (Boulard & Gauthier 2012 ; Rossi & Vincent-Durroux 2022).

En s'intéressant au langage adressé aux enfants âgés de moins d'un an, Rabain-Jamin et Sabeau-Jouannet (1989) ont montré que le pronom *on* pouvait avoir trois valeurs distinctes dans le discours des mères. Il peut renvoyer à la dyade *mère + enfant* (mère d'Elsa (3 mois) : « on va mettre la couche » ; Rabain-Jamin & Sabeau-Jouannet 1989 : 220), à l'enfant seul mais sans que celui-ci soit directement considéré comme un interlocuteur à qui l'on s'adresse (mère de Stéphanie (7 mois) : « on s'énervé, on se frotte les yeux » ; *ibid* : 221) et il peut en outre être employé pour la transmission des normes à respecter au sein du groupe social (mère de Stéphanie (10 mois) : « on ne jette pas sa serviette par terre », *ibid* : 221).

### 1.2. Apport des études sur les autres formes pronominales de référence

Les travaux sur l'acquisition des expressions référentielles permettent de faire certaines analogies avec celle du pronom *on* étudié, et par là même, plusieurs hypothèses sur son développement et sur les facteurs à l'œuvre dans son émergence. On sait notamment que le processus d'acquisition du paradigme des pronoms est un processus graduel, et qu'avant de faire un usage systématique des formes standard, l'enfant passe par plusieurs étapes pendant lesquelles les formes adultes sont produites en concomitance avec des formes de transition regroupant des formes nulles (aucun pronom n'est produit devant le verbe),

---

1. Le pronom *on* ne pouvant être observé qu'en position sujet, les études citées ici font seulement référence aux autres formes de pronoms produites en position sujet. La même logique a guidé les analyses effectuées pour cette étude.

et/ou des *fillers*<sup>2</sup>. Largement décrits dans la littérature (voir Veneziano 2017 ou Yamaguchi *et al* 2021), ces *fillers* deviennent des approximations de pronoms partageant certaines caractéristiques avec les formes standard (phono-prosodiques ou pragmatiques par exemple), sans pour autant en présenter toutes les caractéristiques. Il a par ailleurs été largement mis en évidence que l'acquisition des pronoms est un processus multidimensionnel, à l'interface entre plusieurs niveaux de développement, impliquant aussi bien le développement des compétences phonologiques que morpho-syntaxiques, sémantiques, pragmatiques ou discursives. À un autre niveau, la maîtrise des pronoms suppose le développement de compétences socio-cognitives, permettant notamment à l'enfant de prendre en compte le point de vue de l'interlocuteur, sa place dans l'échange, ce que l'autre sait ou ne sait pas (Stephens & Matthews 2014).

Pour ce qui concerne spécifiquement la première et la deuxième personne, Caët (2013) et Morgenstern (2006) ont par exemple montré que jusqu'à 4 ans, l'enfant peut produire, en alternance avec des formes standard, des prénoms ou termes relationnels (Madeleine (2;1) : « c'est maman qui descend la poussette de moi », Caët 2013 : 164), des formes adultes (ex. *moi*) en position syntaxique non attendue (Anaé (2;0) : « moi veux pas le lire », *ibid* : 274), des formes de transition (en l'occurrence ici, une absence de forme : Madeleine (2;7) : « mais veux que Lucas vienne », *ibid* : 313) et dans quelques rares cas, des inversions pronominales entre première et deuxième personne. Ces inversions semblent attendues étant donné la fluctuation des référents associés à *je* et *tu* : en interaction, le *je* du parent devient le *tu* de l'enfant et vice versa. Toutefois, ces mêmes auteures ont également montré que malgré la présence de ces formes non standard, l'enfant faisait peu d'erreurs dans l'usage de ces deux personnes. En s'intéressant en outre au langage adressé à l'enfant, elles ont mis en évidence le lien entre les formes produites par l'enfant et celles produites par l'adulte : par exemple, la reprise tronquée « moi » par l'enfant des formes disloquées « moi je » fréquemment produites par l'adulte, ou la reprise de certaines formes non standard de référence à soi et à l'enfant comme l'emploi du prénom de l'enfant plutôt que la deuxième personne.

Si la complexité référentielle des pronoms *je* et *tu* réside pour l'enfant en ce qu'ils changent de référent selon qui parle, au contraire, la référence de *on* peut être la même d'un locuteur à l'autre. Sa complexité réside dans sa diversité de valeurs potentielles, du particulier au générique, de la personne à la non personne, de l'individuel au collectif et à l'indéterminé, qui s'actualisent

---

2. Les *fillers* sont considérés dans la littérature en acquisition comme des précurseurs de morphèmes grammaticaux (précurseurs de déterminants, de pronoms ou d'auxiliaires), que l'on observe à la fois en position pré-nominale (ex. [apɔm] pour « déterminant + pomme ») et pré-verbale ([nəvø] pour « pronom + veux » ; voir par exemple les travaux fondateurs de Peters, 2001 ou Veneziano, 2003).

comme des fluctuations observables dans les dialogues. Nous chercherons à voir dans cette étude si les constats concernant les usages de *on* chez l'enfant sont comparables à ceux faits pour la première et la deuxième personne, autrement dit si *on* est produit le plus souvent de façon adéquate sur le plan fonctionnel, et en outre, si les usages de l'adulte peuvent expliquer ceux de l'enfant.

Les travaux relatifs à la troisième personne que nous avons pu mener récemment ont quant à eux montré que les jeunes enfants commencent à utiliser les pronoms de troisième personne avec des valeurs proto-anaphoriques (et non déictiques ; da Silva-Genest *et al* 2021). Cet usage est influencé par plusieurs facteurs en interaction : par exemple, la fonction syntaxique, la place du référent dans le dialogue ou le type d'activité et/ou de discours (de Weck *et al* 2021 ; Salazar Orvig *et al* 2018 ; Vinel *et al* 2021). Ainsi, les formes et leurs fonctions ne sont pas acquises de façon abstraite, mais émergent au travers d'usages contextualisés (notamment, dans des formats de discours et des activités spécifiques) comme le sont, d'ailleurs, les instances particulières auxquelles l'enfant est exposé. Par exemple, le contexte de description d'actions, d'événements, d'états, lors de jeux impliquant la manipulation d'objets apparaît comme le contexte le plus propice à la production de pronoms de troisième personne singulier (Le Mené *et al* 2023).

Enfin, dans le cadre d'études s'intéressant plus généralement à l'acquisition des catégories syntaxiques chez l'enfant, plusieurs travaux menés sur l'acquisition de l'anglais dans une perspective basée sur l'usage ont montré que la majorité des énoncés produits dans l'input de l'enfant contiennent des constructions largement récurrentes (Cameron-Faulkner *et al.* 2003 ; Tomasello 2003), et que les productions des enfants sont le reflet de celles des adultes. C'est parce que les enfants reprendraient d'abord les formes dans ces constructions avant de posséder une syntaxe abstraite et productive qu'ils feraient des erreurs avec les pronoms (Kirjavainen *et al* 2009). Il existe peu de travaux constructionnistes sur le français. Dans leur étude sur les constructions verbales, Morgenstern et Parisse (2012) ont montré que le nombre d'arguments que les enfants associent aux verbes dépend des constructions entendues dans le discours de l'adulte. De même, nous avons montré (Salazar Orvig *et al* 2021a) que la fréquence des verbes influence l'usage des pronoms de troisième personne. L'enfant se saisirait d'éléments lexico-syntaxiques récurrents dans le langage qui lui est adressé, qu'il réutiliserait ensuite dans ses propres productions. Nous convoquons ainsi également cette approche, pour compléter notre réflexion sur l'acquisition par l'enfant d'usages contextualisés du pronom *on*.

### 1.3. Enjeux de la présente étude

Étant donné le peu d'informations dont nous disposons dans la littérature en acquisition sur le développement du pronom *on*, nous nous fixons ici pour objectif de documenter, sur la base de données naturelles, les usages qui

sont faits de ce pronom dans le discours de l'enfant et ceux auxquels l'enfant est exposé dans le discours de l'adulte. Pour ce faire, nous nous interrogerons d'abord sur la fréquence d'emploi de *on* dans notre corpus. Ensuite, en nous appuyant sur ce que nous savons plus globalement du développement des expressions référentielles, et en particulier des autres pronoms, nous chercherons à identifier les facteurs susceptibles d'influencer l'emploi de *on*, en mettant à nouveau en perspective le discours de l'adulte et de l'enfant. Nous porterons une attention particulière aux références des occurrences du pronom et à la façon dont l'enfant peut se saisir des différentes valeurs de *on*, au travers des usages qui sont faits du pronom par ses interlocuteurs. Nous nous pencherons aussi sur la fonction des énoncés dans lesquels *on* est inclus, en cherchant à voir s'il existe des fonctions préférentiellement portées par/avec le pronom *on*. D'un point de vue plus formel, nous recenserons en outre les constructions lexico-syntaxiques associées à *on*, avec pour objectif là aussi d'identifier des formats spécifiques d'usage de cette forme. Enfin, nous mettrons en regard les emplois de la forme *on* avec les activités dans lesquelles les participants sont engagés, et cela pour nous permettre de définir si, comme d'autres pronoms, la production de *on* peut être influencée par la nature de l'activité et les discours qui y sont associés.

## 2. Méthode

### 2.1. Corpus

Nos analyses ont été conduites sur un corpus de dialogues adulte-enfant, en famille et dans le contexte d'activités connues de l'enfant. Ce corpus est le résultat d'une compilation de données recueillies dans le cadre de plusieurs projets<sup>3</sup>. Dans toutes les collectes associées à ces projets, les activités étaient librement choisies par les participants, ou proposées par les observateurs mais sans pour autant que la tâche ne soit contrôlée (ex. enregistrement d'un temps de goûter ou de jeu libre pour tous les enfants de l'étude).

Notre étude s'appuie sur les données de 25 dyades parent-enfant, recueillies de façon transversale pour certaines (une ou deux sessions d'observation par dyade) et longitudinale pour d'autres (plus de deux sessions d'observation). Les enfants sont âgés de 1 an 6 mois (1;6) à 2 ans 9 mois (2;9). Le détail des données est présenté dans le Tableau 1 ci-dessous.

---

3. Les données sont issues des projets DIAREF (21 enfants ; Salazar Orvig *et al.*, 2021b), du corpus de thèse d'une des autrices de l'article (2 enfants ; Le Mené Guigourès 2017) et des corpus Lyon (1 enfant ; Demuth & Tremblay 2008) et Paris (1 enfant ; Morgenstern et Parisse 2007).

Tableau 1. Présentation du corpus (nombre d'enfants, âges et LME)

Type de données	Nombre d'enfants	Nombre de sessions	Âges (an;mois)	LME <sup>a</sup>	Durée
Transversales	20	32	1;10 à 2;3	1,30 à 2,96	9h45
Longitudinales	5	18	1;6 à 2;9	1,18 à 3,25	7h45

2.2. Axes et catégories d'analyse

L'analyse a suivi les étapes suivantes : tout d'abord, nous avons relevé toutes les formes produites en position sujet dans le discours de l'adulte interlocuteur de l'enfant et celui de l'enfant. Nous avons distingué les occurrences de « je », de « tu », de « nous », de « on » de l'ensemble des formes correspondant à des troisièmes personnes (pronoms et noms), regroupées comme « autres formes ». Dans le discours de l'enfant, nous avons relevé toutes les formes de transition, *fillers* et formes nues des verbes. Elles ont été regroupées sous la catégorie « formes pré-syntaxiques » (dorénavant FPS).

Nous nous sommes ensuite focalisées uniquement sur les occurrences de *on* et nous avons relevé à quel référent celles-ci étaient associées : au locuteur, à l'interlocuteur, au couple « locuteur + interlocuteur », à une entité externe au dialogue, à un générique, ou si l'occurrence était ambiguë. Dans certains cas, l'ambiguïté porte sur le participant (interlocuteur ou dyade locuteur + interlocuteur) et dans d'autres, sur son caractère spécifique ou générique. Ces différents cas de figure sont illustrés dans le Tableau 2.

Tableau 2. Exemples de référents associés à *on*

(1) <i>on</i> locuteur	Théotime (2;7) Mère : on va aller chercher un mouchoir. <la mère de Théotime va chercher un mouchoir>
(2) <i>on</i> interlocuteur	Naël (1;11) Naël est assis sur un cheval à bascule Mère : allez joue fais hi et après on descend.
(3) <i>on</i> locuteur + interlocuteur <sup>5</sup>	Lubin (2;9) Mère : on n'y a pas joué ensemble encore non plus !

4. La longueur moyenne des énoncés (LME, en anglais MLU) constitue, dans les travaux en acquisition du langage, le principal indice de développement syntaxique pour les jeunes enfants (Brown 1973).

5. Précisons ici que, par souci de lisibilité, nous notons que ces occurrences de *on*, au même titre que celles de *nous*, peuvent avoir pour référent la dyade, et donc seulement le locuteur et l'interlocuteur, mais elles peuvent également référer à un groupe plus étendu, incluant les deux participants (la famille, par exemple).

<b>(4) <i>on</i> autre entité</b>	Naël (2;6) Père : nan mais ton frère [/] c'est ton frère qu'on filme parce que c'est ton frère qui apprend à parler.
<b>(5) <i>on</i> générique indéfini</b>	Pauline (1;6) Mère : on appelle ça un tracteur.
<b><i>on</i> ambigu (6) ambiguïté locuteur vs. locuteur + interlocuteur (7) ambiguïté locuteur + interlocuteur vs. générique</b>	Julien (2;3) Mère : on les remet dans la boîte <saisit la boîte de cartes et l'ouvre> → codage d'une ambiguïté entre un <i>on</i> renvoyant à la mère qui initie le rangement et un <i>on</i> renvoyant à la dyade mère-enfant. Pauline 2 (2;3) Mère : qu'est-ce qu'on fait après la douche ? → codage d'une ambiguïté entre un <i>on</i> référant à la dyade mère-enfant et un <i>on</i> générique.

Nous avons également identifié la construction lexico-syntaxique associée au pronom *on*, en renseignant à la fois le verbe produit (ex. *mettre* dans « on met... »), la présence ou l'absence d'une négation et le temps verbal.

Puis, nous avons analysé la valeur illocutoire des énoncés produits (quelle que soit la forme observée en position sujet). Pour cela nous avons adopté une classification des actes de langage tenant compte de la fonction des énoncés dans le dialogue<sup>6</sup>. Nous avons distingué :

- les assertions, énoncés déclaratifs à fonction représentative ;  
Ex. Théotime (2;7) : c'est des coquelicots.
- les assertions sollicitantes, à mi-chemin entre l'assertion et la question. De forme assertive, elles comportent une particule interrogative qui sollicite une confirmation de l'interlocuteur ;  
Ex. mère d'Arnaud (2;03) : elle revient tout à l'heure d'accord ?
- les questions, énoncés interrogatifs sollicitant un discours, et les propositions sous forme interrogative ;  
Ex. mère de Margaux (2;3) : est-ce que tu veux un petit peu de compote ?
- les réponses, assertions produites en réaction à des questions ou des assertions sollicitantes ;  
Ex. Léa (2;3) : MER : c'est quoi ? (question)  
ENF : c'est/c'est ça c'est FPS bouée qu(i) est jaune. (réponse)
- les ordres ou requêtes, énoncés sollicitant une action ;  
Ex. mère de Sérena (2;3) : attention avec papa tu vas pas dans les flaques d'eau parce qu'après tu vas être trempée.
- les autres types d'interventions, comprenant les acquiescements et les refus, des régulateurs, certains termes sociaux (remerciements, salutations) et exclamations.  
Ex. Théotime (2;0) : ça y est.

6. Cette classification s'appuie sur les travaux de recherche menés par A. Salazar Orvig et G. de Weck (cf. entre autres Salazar Orvig & de Weck 2008).



Enfin, nous avons renseigné, pour chaque forme, l'activité dans laquelle les participants étaient engagés. Les activités ont été catégorisées selon le type de matériau manipulé et la place que peut y occuper le discours. Nous avons ainsi distingué :

- des activités dites du quotidien (le plus souvent, des repas ou des goûters) ;
- des temps de lecture ou d'attention partagée autour d'un même support illustré narratif ;
- des activités de jeu avec des supports iconiques (puzzle, memory, etc.) ;
- des jeux (de construction, symboliques ou libres) avec manipulation d'objets ;
- des temps de dessin.

### 3. Résultats

#### 3.1. Fréquence de on dans le discours des locuteurs

Les résultats portant sur la distribution des formes produites par les adultes (A) et les enfants (E) sont présentés dans le Tableau 3. Chacun des chiffres présentés sur les lignes en pourcentages (%) correspond à la moyenne des proportions pour tous les adultes ou enfants du corpus<sup>7</sup>. Les écarts-types sont affichés sous les lignes dédiées aux pourcentages.

Tableau 3. Distribution des formes en position sujet

		je	tu	on	nous	FPS	autres formes	Total (VA)
A	%	7.17%	28.02%	7.42%	0.03%	0.00%	57.35%	8578
	$\sigma$	3.36%	7.17%	3.76%	0.13%	0.00%	8.89%	
E	%	5.92%	2.53%	2.57%	0.01%	26.47%	62.49%	2546
	$\sigma$	6.53%	3.92%	2.83%	0.07%	16.61%	16.80%	
Total (VA)		846	2384	857	4	892	6141	11124

À la lecture de ce Tableau 3, on constate en premier lieu que les formes rassemblées sous l'étiquette « autres formes » sont majoritaires, aussi bien dans le discours de l'adulte que de l'enfant. Cette observation n'est pas surprenante dans la mesure où cette catégorie compile toutes les formes renvoyant à la troisième

7. Dans le cas des corpus comptant plusieurs observations pour un même enfant, il s'agit de la moyenne des proportions par observation.

personne, à savoir les pronoms, les noms et les occurrences du présentatif « c'est », particulièrement fréquent dans les interactions adulte-enfant<sup>8</sup>.

Dans le discours de l'adulte, *tu* est la deuxième forme la plus produite (28.02%), devant *on* (7.42%) que l'on observe légèrement plus fréquemment que *je* (7.17% des formes). Le pronom *nous* n'est quasiment pas produit par l'adulte (2 occurrences seulement).

Dans le langage de l'enfant, les FPS sont celles que l'on trouve le plus fréquemment (26.47%) après les « autres formes » (62.49%). Le pronom *je* est ensuite le plus fréquent (5.92%) et produit dans des proportions un peu inférieures à celles du discours de l'adulte. Le pronom *tu* est peu présent dans les données de l'enfant (2.53%) et *nous* est presque absent, comme dans le langage de l'adulte. Le pronom *on* est, quant à lui, moins présent que dans le discours de l'adulte (seulement 2.57% des formes, soit 85 occurrences). Ces différences pourraient notamment s'expliquer par la forte proportion de formes pré-syntaxiques, parmi lesquelles pourraient être observés des « candidats » potentiels à *on*. On en trouve une illustration dans le corpus de Théotime à 2 ans et 7 mois (exemple 8 ci-dessous).

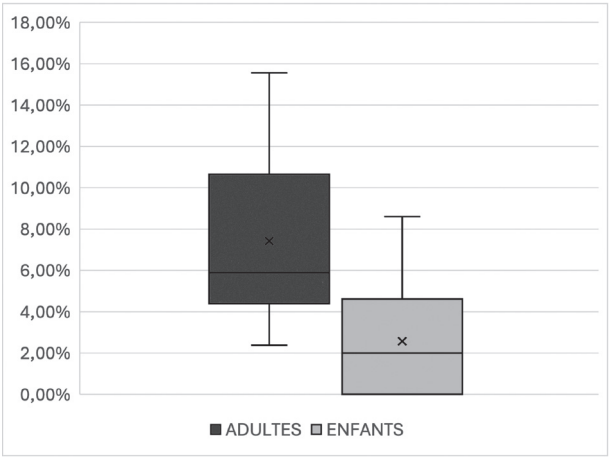
- (8) Théotime (2;7)  
 Mère : on demande pas comme ça hein <à la poupée>.  
 Mère : qu'est-c(e) qu'on dit ?  
 Enfant : [e] 'yyy' <regarde la poupée en souriant>  
 Enfant : [ø di marsi:] 'FPS dit merci.'  
 Mère : s'il te plaît d'abord.

Dans cet extrait, en s'adressant à la poupée, la mère cherche à faire verbaliser « s'il te plaît » à l'enfant. Elle dit donc « on demande pas comme ça hein », « qu'est-ce qu'on dit », et l'enfant répond [ø di marsi:] « FPS dit merci ». On peut faire l'hypothèse que la forme pré-syntaxique produite ici a pour cible *on* car elle est produite en reprise immédiate de la structure offerte par la mère. En outre, ces énoncés dits de politesse se caractérisent par des formes ritualisées qui sont fréquemment répétées par l'entourage de l'enfant, encourageant ainsi les reprises de ces formes. Mais, par prudence, ces cas de FPS n'ont pas été traités comme des *on* dans nos données puisqu'il ne s'agit pas de formes conventionnelles du pronom.

L'écart observé dans les proportions de *on* dans le discours des participants pourrait également s'expliquer par le statut de chacun d'eux. L'adulte est celui qui mobilise, qui invite l'enfant, qui définit le plus souvent l'implication et les tâches de chacun des participants à l'interaction. Dans cette perspective, il semble tout à fait attendu que l'adulte ait davantage recours au *on* que l'enfant, et cela sans même considérer l'impact éventuel de la part des FPS sur la distribution.

8. À titre d'exemple, dans les données de Salazar Orvig *et al.* (2010), la forme « c'est » peut représenter, selon les suivis observés, jusqu'à 38% des formes produites par les enfants en position sujet.

Par ailleurs, les écarts-types associés à la fréquence de chacune des formes nous ont permis de confirmer que ces distributions sont sujettes à beaucoup de variation d'un enfant à l'autre, et dans une moindre mesure, d'un adulte à l'autre. Ces résultats sont tout à fait attendus pour deux raisons principales : dans un premier temps, les enfants de notre corpus ont des âges différents, et des niveaux de développement langagier différents. Certains d'entre eux produisent davantage de FPS que d'autres, ce qui contribue à diversifier les proportions pour les autres formes. Dans un deuxième temps, ces résultats viennent confirmer ce qui a déjà été largement attesté dans la littérature en acquisition : les expressions référentielles, au même titre que le développement du lexique par exemple, ou de certaines structures syntaxiques, peuvent être acquises à des âges différents d'un enfant à l'autre (voir par exemple Hoff 2006 ; Kern & Gayraud 2010), et en outre, les usages qui en sont faits peuvent dépendre de nombreux facteurs, parmi lesquels les caractéristiques du langage adressé ou l'activité en cours (de Weck et al, 2021). Pour permettre une meilleure visualisation de cette variabilité, nous insérons un diagramme représentant la distribution des fréquences de *on* dans le discours des adultes et dans celui des enfants.



**Diagramme 1.** Distribution des fréquences de *on* sur l'ensemble des sujets (adultes et enfants)

La lecture du diagramme 1 nous permet tout d'abord de confirmer la très grande variabilité dans la distribution des fréquences de *on*, en particulier dans le discours des adultes mais aussi dans celui des enfants. On note par ailleurs que la plupart des enfants présentent des proportions d'emploi de *on* inférieures à la plupart des adultes (le trois-quarts environ). On constate même que certains enfants ne produisent pas du tout de *on*, mais d'autres en produisent 8.61%. Dans les données des adultes, la forme est utilisée très rarement par certains participants – entre 2% et 4% des contextes pour un quart des adultes – contre

10.65% à 15.56% des contextes pour un autre quart des participants. Nous ne le détaillerons pas ici mais la variabilité observée pour *on* est observable également pour les autres formes relevées en position sujet<sup>9</sup>.

3.2. Références des occurrences de *on*

Le Tableau 4 présente les résultats des analyses portant sur les références des occurrences de *on* dans le discours des adultes (A), et dans celui des enfants (E). L'absence de *on* dans les données de certains enfants (9 en tout, soit le quart des participants) a de fait entraîné leur exclusion des traitements spécifiquement dédiés au pronom *on*. Les résultats sont présentés en pourcentages, suivis entre parenthèses par les valeurs absolues.

Tableau 4. Référence de *on* dans le discours de l'adulte et de l'enfant<sup>10</sup>

	loc + intloc	loc	intloc	ambig. loc/intloc	autre entité	générique	ambig. loc/intloc /générique	Total
A	67.23% (515)	3.52% (27)	1.83% (14)	5.48% (42)	2.61% (20)	12.92% (99)	6.40% (49)	766
E	82.50% (66)	6.25% (5)	0,00% (0)	3.75% (3)	1.25% (1)	2.50% (2)	3.75% (3)	80
Total	74.86% (581)	4.88% (32)	0.91% (14)	4.61% (45)	1.93% (21)	7.71% (101)	5.07% (52)	846

Le pronom *on* est surtout produit pour renvoyer au couple « locuteur + interlocuteur ». Dans le discours de l'adulte, cette valeur correspond aux deux tiers des occurrences (*cf.* exemple 9).

- (9)
- Naël (1;6)  
*Naël et sa mère reviennent de la cour de la maison où ils étaient en train de jouer.*  
Mère : maint(e)nant on peut rentrer et s(e) mettre au chaud.

9.

Pour faciliter la lecture des tableaux à suivre, les résultats seront présentés de façon compilée, en totalisant les usages de tous les adultes ou tous les enfants, sans que ne soit pleinement reconsidéré ce facteur de variation interindividuelle. Toutefois, pour les observations les plus importantes, des notes renseignant sur les moyennes et les écarts-types seront intégrées au texte.

10.

Précisons qu'aux totaux s'ajoutent pour les adultes 6 occurrences de *on* auxquelles nous n'avons pas pu associer de référent et 5 occurrences pour les enfants. Ces cas (codés comme « indécidables ») expliquent les différences de totaux observés entre ce tableau et le Tableau 3 précédent ou les tableaux suivants relatifs aux fonctions ou aux activités. Dans certains contextes, il a été possible de procéder au codage des caractéristiques associées à ces cas sans référent et dans d'autres non.

Dans le discours de l'enfant, elles correspondent à son usage presque exclusif (82.50%)<sup>11</sup>. C'est le cas dans l'exemple 10.

- (10) Théotime (2;6)  
Théotime : [õ fẽ ẽ pøl tu le dø] 'on fait un puzzle tous les deux.' <Théotime attrape un puzzle>

On observe en outre que les usages des adultes sont plus diversifiés que ceux des enfants : en accord avec des observations précédentes de la littérature (cf. Rabain-Jamin & Sabeau-Jouannet 1989), l'adulte a recours au *on* générique pour les explications et les transmissions de règles. Les exemples 11 et 12 illustrent cet usage du *on* générique.

- (11) Pauline (1;10)  
*Pauline et sa mère jouent avec une ferme. La mère attire l'attention de l'enfant sur le tracteur.*  
Mère : t'as vu ça c'est quoi Pauline ?  
Mère : c'est un tracteur.  
Mère : on appelle ça un tracteur.  
Mère : on l'utilise dans les champs pour moissonner.
- (12) Lubin (1;9)  
*Lubin est en train de goûter. Il cherche à attraper un autre morceau de pomme.*  
Mère : eh tu d(e)mandes gentiment ?  
Mère : comment on fait pour demander gentiment ?  
Lubin : [lala] 'xxx'  
Mère : oui s'il te plaît.  
Mère : et qu'est-ce qu'on dit après ?  
Lubin : [aasi] '(m)e(r)ci'.

D'autre part, des cas de référence ambiguë (cf. Landragin & Tanguy 2014 ; Delaborde & Landragin, 2019) ont été observés, aussi bien dans le discours de l'adulte que de l'enfant. Ces ambiguïtés peuvent, dans certains cas, porter sur l'identité du participant auquel réfère le pronom *on*. Dans l'exemple 13, les deux premiers énoncés de la mère contiennent un *on* qui renvoie à l'ensemble des deux participants 'mère + enfant' qui vont mener l'activité de dînette proposée par la mère. En revanche, le *on* produit dans le dernier énoncé est beaucoup plus difficile à associer à un référent car l'action prévue n'est ni réciproque ni symétrique. Deux interprétations sont alors possibles : soit la mère demande à l'enfant de mettre ses chaussons (comme pourraient le suggérer d'autres cas de requêtes au présent de l'indicatif, cf. exemples associés au Tableau 5 plus bas) soit la mère annonce sa propre action sur l'enfant, qui aurait alors un

11. En moyenne, 73.55% des pronoms *on* produits par les adultes et 80.52% de ceux produits par les enfants ont la valeur de *nous* (couple « locuteur + interlocuteur »). Encore une fois, la variabilité est importante puisque l'écart-type s'élève à 20.80% pour les adultes et 33.35% pour les enfants.

rôle passif. En aucun cas, dans le contexte, il s'agirait d'une invitation à ce que chacun mette ses propres chaussons.

- (13) Théotime (2;0)  
 Mère : qu'est-c(e) qu'on fait ?  
 Mère : on joue à la dinette ?  
 Mère : on va r(e)mettre les chaussons pour aller jouer à la dinette.

De la même façon, dans l'exemple 14, Lubin produit, en réponse à son père qui lui demande si l'activité précédente est terminée, « on (re)ga(r)de dessins animés », et dans ce contexte, en sachant que Lubin et ses parents ont rarement l'occasion de partager le visionnage d'un dessin animé, il semble difficile de définir avec certitude si ce *on* renvoie à l'enfant seul ou à l'enfant et son père.

- (14) Lubin (2;5)  
*Lubin repose le livre qu'il regardait avec son père sur la table.*  
 Père : c'est fini ?  
 Lubin : [wi] 'oui'.  
 Lubin : [ʃ gad desẽ anime] 'on (re)ga(r)de dessins animés.'

Dans d'autres cas, l'ambiguïté peut aussi se situer entre la référence à la personne et la référence générique. Par exemple, lorsque la mère de Théotime (exemple 15) dit « alors qu'est-c(e) qu'on voit ? » ou « qu'est-c(e) qu'on voit là ? », en pointant un élément sur un livre, il paraît difficile de déterminer si le *on* renvoie à la dyade qui est en train de regarder le livre ou à un lecteur générique et qui pourrait être équivalent à « qu'est-ce qui est dessiné là ? » et qui pourrait être vu par n'importe quel lecteur.

- (15) Théotime (1;10)  
*Théotime et sa mère sont en train de lire un album illustré.*  
 Mère : alors qu'est-c(e) qu'on voit ?  
 Mère : qu'est-c(e) que c'est ça ?  
 Mère : qu'est-c(e) qu'on voit là ?

Dans l'exemple 16, le pronom *on*, produit en manipulant une petite figurine, peut là encore renvoyer aussi bien à un générique (c'est possible de faire comme ça, de mettre la figurine dans ce sens) qu'à l'enfant ou à la dyade adulte-enfant.

- (16) Lubin (2;9)  
*Lubin attrape une figurine de dinosaure sur la table face à lui.*  
 Lubin : [si ʃ pø met kɔm sa] 'si on peut met(tre) comme ça'. <manipule le dinosaure>

Les différents exemples présentés dans cette section montrent deux choses : d'une part, que le jeune enfant fait d'emblée l'expérience des différentes valeurs du pronom *on* et leur potentielle ambiguïté ; d'autre part, que les premiers usages des enfants reproduisent cette labilité.

3.3. Constructions lexico-syntaxiques associées à on

Plusieurs des énoncés observés plus haut dans le texte et incluant *on* s’inscrivent dans des formats lexico-syntaxiques spécifiques (par exemple, « on dit », « on voit », « on fait », cf. exemple 17). Au travers du codage systématique que nous avons effectué (codage du verbe associé au pronom, d’une éventuelle négation et du temps du verbe), nous avons cherché à confirmer quantitativement l’appartenance de *on* à des constructions lexico-syntaxiques préférentielles.

- (17) Théotime (1;10)  
Mère : non mais on dit s’il te plaît mais après on dit quoi ?  
Mère : qu'est-c(e) qu'on dit après ?  
Enfant : [la fez la fez] ‘la chaise la chaise.’ <se dirige vers sa chaise haute>  
Mère : on dit la chaise ?  
Mère : on dit merci.

La liste des verbes les plus produits en combinaison avec *on* dans le discours de l’adulte (Tab. 5) montre que 13 verbes (sur 129 au total) représentent à eux seuls 60.83% des verbes produits avec *on*. Il s’agit principalement de verbes décrivant des activités.

Tableau 5. Verbes associés à on dans le discours de l’adulte

Construction	Fréquence
ON+FAIRE	12.71% (98)
ON+METTRE	10.77% (83)
ON+VOIR	6.36% (49)
ON+DIRE	6.23% (48)
ON+POUVOIR(+VERBE <sup>12</sup> )	5.84% (45)
ON+ALLER	5.58% (43)
ON + AVOIR	2.59% (20)
ON+ALLER+VERBE	2.20% (17)
ON+ENLEVER	2.20% (17)
ON+RANGER	1.95% (15)
ON+REGARDER	1.56% (12)
ON+REMETTRE	1.43% (11)
ON+PRENDRE	1.43% (11)
Total	60.83% (469)

12. Plusieurs verbes ont été observés après POUVOIR : ACCROCHER, ALLER, CHANGER, CHANTER, FABRIQUER, FAIRE, JOUER, METTRE, PÊCHER, OUVRIR, PRENDRE, REGARDER, RESSORTIR, TOMBER, UTILISER, VOIR.

Par ailleurs, plus d'un énoncé sur dix contenant le pronom *on* a pour verbe *faire* (père de Lubin (2;5) : « qu'est-ce qu'on fait comme jeu ? », mère d'Élodie (2;2) : « on fait la voiture ? ») ou bien *mettre* (mère de Léa (2;2) : « tu veux qu'on la mette sur le petit train ? »). Dans 6.36% des cas, c'est le verbe *voir* qui est associé à *on* (mère de Théotime (1;10) : « qu'est-c(e) qu'on voit là ? », mère de Théo (2;3) : « dis-moi on voit Hakouna Matata, est-ce qu'on voit l'autre là ? ») et le verbe *dire* s'observe quant à lui dans 6.23% des énoncés avec *on* (mère de Clément (2;3) : « qu'est-ce qu'on dit Clément ? »)<sup>13</sup>. On aurait pu faire l'hypothèse que ces verbes fréquemment produits avec *on* sont utilisés dans des contextes quasi-figés, et ainsi toujours associés au pronom *on*, mais nos observations montrent qu'ils sont également produits en combinaison avec des SN ou d'autres pronoms.

Les verbes associés à *on* sont le plus souvent au présent (57.29%) et dans une moindre proportion au futur périphrastique (25.33% ; voir exemples 13 et 18).

- (18) Théotime (1;10)  
*Théotime est assis dans le couloir depuis plusieurs minutes et ne veut pas se lever.*  
 Mère : bon on va pas rester au milieu du couloir pendant trois heures là.

Les emplois au présent sont liés aux usages génériques, à l'aspect inchoatif de certains énoncés ou aux formulations d'ordres et d'instructions. On pourra se référer notamment à la série d'exemples présentés en 19 pour des illustrations.

L'observation initiale d'énoncés tels que celui présenté dans l'exemple 18 nous avait amenées à faire l'hypothèse d'associations préférentielles 'on + verbe + négation', et ainsi, à inclure dans notre analyse des constructions lexico-syntaxiques la présence ou l'absence d'une négation dans les énoncés contenant le pronom *on*. Toutefois, les résultats de ces analyses ont montré que *on* est très largement produit dans des énoncés sans négation ; 11.7% seulement des occurrences de *on* sont combinées à une négation. Une observation plus fine des contextes dans lesquels ces négations sont produites a tout de même permis de relever que seuls 7 verbes (*aller, avoir, faire, jouer, mettre, savoir* et *voir*) sont utilisés dans plus de la moitié des 89 énoncés avec négation. Ces combinaisons 'on + verbe + négation' sont illustrées au travers de la série d'exemples (19).

13. L'analyse des données par adulte montre toutefois que les combinaisons préférentielles ne sont pas systématiquement ordonnancées tel que présenté dans le tableau 5. À titre d'exemple, ALLER est combiné à *on* dans un énoncé sur 10 contenant *on* en moyenne, mais l'écart-type observé est de 5.49%, et DIRE est produit en moyenne dans 7.69% des énoncés qui contiennent *on*, mais l'écart-type s'élève à 10.53%. Ces deux verbes sont donc largement mobilisés en association avec *on* mais ils peuvent l'être à des degrés différents selon l'adulte considéré et l'activité en cours dans la séance.



- (19) Exemples de combinaisons ‘on + verbe + négation’  
Mère de Julien (2;3) : on met pas l(e) manteau.  
Mère de Lubin (2;9) : bon si tu veux écouter les règles et être euh bien concentré on met pas d(e) musique sinon tu vas écouter la musique et on va pas pouvoir jouer.  
Mère de Maxime (2;3) : tu sais qu’on joue pas dans les escaliers.  
Mère de Théotime (2;0) : ah non Tim si tu déchires on fait pas de [/] de dessin hein.

Certaines des observations que nous avons pu faire concernant le discours de l’adulte sont également valables pour le discours de l’enfant. Nous avons notamment pu constater que trois des constructions privilégiées des adultes (*on + mettre/faire/ranger*) représentent à elles seules presque la moitié (47.56%) des énoncés des enfants avec *on* (cf. série d’exemples 20)<sup>14</sup>. Ces constructions peuvent être produites aussi bien de façon autonome qu’en reprise, voire en répétition de l’énoncé de l’adulte.

**Tableau 6.** Verbes associés à *on* dans le discours de l’enfant

Construction	Fréquence
ON+METTRE	34.15% (28)
ON+FAIRE	7.32% (6)
ON+RANGER	6.10% (5)
Total	47.56% (39)

- (20) Exemples de combinaisons ‘on + mettre/faire/ranger’  
Théotime (2;5) : [õ fẽ õ pøl tu le dø] ‘on fait un pu(zz)le tous les deux.’ <attrape un puzzle>  
Julien (2;3) : [u õ mɛ] ‘où on met ?’  
Naël (1;11) : [la õ mɛ la watyʁ] ‘là on met la voiture.’ <pointe voiture>  
Lubin (2;5) : [õ ʁãʒ sa] ‘on range ça.’

En outre, comme dans le discours de l’adulte, le présent et le futur périphrastique sont les temps les plus employés avec *on* (cf. série d’exemples 21). Le présent est proportionnellement encore plus utilisé par l’enfant que par l’adulte (respectivement, 83.75% et 57.29% des énoncés avec *on*) et à l’inverse le futur périphrastique est employé dans des proportions un peu moindres (12.50% chez l’enfant vs 25.33% chez l’adulte).

14. Une observation attentive des constructions privilégiées par enfant montre une grande hétérogénéité des usages. Par exemple, RANGER est produit en moyenne dans 1.96% des contextes, pour 3 enfants seulement, mais sur le total de seulement 82 énoncés syntaxiques contenant ON, les 5 occurrences de ON+RANGER représentent 6.10% des usages au total.

- (21)
- Exemples d’emplois du présent et du futur périphrastique avec *on* dans le discours de l’enfant
- Pauline (2;3) : [ʃ fɛ de pjɛ] ‘on fait des pieds.’
- Lubin (2;9) : [alɛ ʃ mɛ le tʁyk] ‘allez on met les trucs.’
- Lubin (2;9) : [ʃ va met la myzik] ‘on va mettre la musique.’

Enfin, les usages de l’enfant avec négation n’ont pas pu être comparés aux usages dans le discours de l’adulte puisque seules 6 occurrences du pronom *on* associé à une négation ont été relevées. La plupart des énoncés de l’adulte contenant à la fois le pronom *on* et une négation renvoient à des règles, à des conduites à respecter par l’enfant. Dans cette perspective, l’enfant n’étant pas celui qui socialise aux bonnes pratiques mais celui à qui l’on transmet ces règles, il semble particulièrement attendu de ne pas observer davantage de négations dans le discours de l’enfant.

3.4. Fonctions des énoncés avec *on*

La présente section 3.4 s’intéresse à remettre en perspective les emplois de *on* par rapport à ceux des autres formes produites par les participants. Pour rappel, ont été analysées les différentes fonctions des énoncés pour chaque type de forme (pronoms et autres formes). Le Tableau 7 rend compte des résultats pour les adultes<sup>15</sup>.

**Tableau 7.** Distribution des expressions référentielles pour chaque type d’intervention dans le discours de l’adulte

	assertions	ordres	réponses	questions	assertions sollicitantes	autres interventions	Total
<b>je</b>	70,73%	3,20%	5,79%	15,24%	5,03%	0,00%	<b>656</b>
<b>tu</b>	29,35%	11,64%	1,00%	51,29%	6,59%	0,13%	<b>2290</b>
<b>on</b>	52,15%	6,63%	1,69%	37,06%	2,34%	0,13%	<b>768</b>
<b>autres formes</b>	53,52%	2,37%	3,52%	35,74%	4,58%	0,27%	<b>4789</b>
<b>Total</b>	<b>48,22%</b>	<b>5,32%</b>	<b>2,85%</b>	<b>38,46%</b>	<b>4,95%</b>	<b>0,20%</b>	<b>8503</b>

L’observation des résultats met en évidence certaines tendances attendues pour différentes formes (ex. du pronom *je* plus fréquent que la moyenne dans les assertions ou de *tu* surtout produit dans les questions), mais ne permet pas de dégager de profil d’usage particulier pour le pronom *on*. Les proportions qui lui sont associées suivent globalement celles de l’ensemble des formes. Il est donc majoritairement produit dans les assertions, puis dans les questions, les ordres, les assertions sollicitantes

15. Précisons que du fait de leur faible proportion, nous ne présentons pas les résultats pour *nous* ni pour les énoncés ininterprétables dans les Tableaux 7, 8 et 9.

et les réponses. Il se comporte différemment des autres pronoms *je* et *tu* : *je* est préférentiellement associé aux assertions et aux réponses et bien moins souvent aux questions, voire aux ordres. Au contraire, *tu* est préférentiellement associé aux questions et aux ordres et bien moins aux assertions. Comme présenté dans la section 3.2, nous avons toutefois fait l’hypothèse que tous les emplois de *on*, selon qu’ils renvoient par exemple au locuteur et à l’interlocuteur, au locuteur seul ou à l’interlocuteur seul, ne présenteraient pas la même distribution quant aux fonctions portées par les énoncés. Les résultats figurent dans le Tableau 8.

**Tableau 8.** Distribution du pronom *on* dans le discours de l’adulte selon son référent et pour chaque type d’intervention

	assertions	ordres	réponses	questions	assertions sollicitantes	Total
locuteur + interlocuteur	50,97%	5,06%	2,33%	39,11%	2,53%	514
locuteur	88,89%	7,41%	0,00%	3,70%	0,00%	27
interlocuteur	21,43%	71,43%	0,00%	7,14%	0,00%	14
ambiguïté participant	60,98%	12,20%	0,00%	24,39%	2,44%	41
autre entité	85,00%	5,00%	0,00%	5,00%	5,00%	20
générique	48,48%	7,07%	1,01%	41,41%	2,02%	99
ambiguïté participant/ générique	40,82%	0,00%	0,00%	57,14%	2,04%	49
Total	52,23%	6,68%	1,70%	37,04%	2,36%	764

Les proportions affichées ici confirment notre hypothèse : les distributions varient selon le référent associé à *on*. Parmi les différences, on peut par exemple relever que lorsque *on* renvoie à la dyade ‘locuteur + interlocuteur’, les proportions sont comparables à celles observées plus tôt (cf. Tableau 7), mais qu’a *contrario*, lorsque *on* renvoie seulement au locuteur, il est présent surtout dans des assertions (88.89%) et lorsqu’il renvoie seulement à l’interlocuteur, il est majoritairement produit dans les ordres (71.14%) et non plus dans les assertions<sup>16</sup>. Les emplois de *on* générique,

16. Il est à noter toutefois que ces usages ne sont pas observés dans le discours de tous les participants adultes. Seuls 6 adultes ont recours à *on* pour référer à eux-mêmes (valeur « locuteur ») et 4 adultes emploient *on* pour renvoyer à l’interlocuteur. En moyenne, 82.35% des *on* qui renvoient au locuteur sont produits dans des assertions (écart-type de 40.41%), et 45.45% des *on* qui renvoient à l’interlocuteur le sont dans le contexte d’ordres (écart-type de 53.01%). Une fois encore, la variabilité entre les participants est importante et les distributions individuelles ne répondent pas toutes au profil dessiné par la compilation des données.

de même que les emplois qui peuvent renvoyer aussi bien à un/aux participant(s) qu'à un générique, s'observent surtout dans les assertions et les questions, comme les *on* 'locuteur + interlocuteur'. La différence entre les usages génériques et ambigus repose sur la présence de génériques parmi les énoncés injonctifs.

Les mêmes analyses ont été menées pour le discours de l'enfant. Les résultats sont présentés dans le Tableau 9<sup>17</sup>.

**Tableau 9.** Distribution des expressions référentielles pour chaque type d'intervention dans le discours de l'enfant

	assertions	ordres	réponses	questions	Total
je	56,50%	1,69%	38,42%	3,39%	177
tu	26,47%	20,59%	1,47%	51,47%	68
on	56,47%	3,53%	18,82%	21,18%	85
autres formes	61,51%	1,22%	13,85%	23,41%	1307
formes pré-syntaxiques	67,61%	5,55%	15,97%	10,87%	883
Total	62,18%	3,37%	16,15%	18,29%	2520

Dans le discours de l'enfant, les chiffres concernant la première personne étaient attendus (le *je* est présent surtout dans les assertions et les réponses), de même que ceux relatifs à *tu* (distribués entre questions puis assertions et ordres) et la fréquence du pronom *on* par type d'intervention suit à quelques points près la distribution générale. Comme pour l'adulte, nous avons donc cherché à savoir si en scindant cette catégorie *on* par type de référent, les résultats seraient plus informatifs. Néanmoins, les *on* de l'enfant renvoient presque exclusivement à des *nous* ('locuteur + interlocuteur'). Les chiffres une fois distribués par référent et par fonction sont trop faibles pour pouvoir tirer des conclusions pertinentes ; nous ne les présentons pas ici. Seuls deux constats peuvent être considérés : d'une part, les *on* à valeur de *nous* étant majoritaires (66 occurrences sur 80 ; cf. Tableau 4), ils sont répartis comme dans le total présenté plus haut (Tableau 9) entre assertions, questions et réponses, et d'autre part, la quasi-totalité des emplois de *on* qui n'ont pas valeur de *nous* (13 sur 14 ; cf. Tableau 4) sont produits dans des contextes assertifs.

Les résultats présentés dans cette section renforcent donc l'idée que l'enfant est exposé à des usages de *on* pluriels, que non seulement les références des occurrences de *on* sont fluctuantes mais qu'en outre, ses différents référents

17. En plus des exclusions déjà signalées, nous avons retiré de l'analyse des fonctions dans le discours de l'enfant les assertions sollicitantes et les autres types d'interventions du fait de leur très faible présence dans les données (respectivement 4 et 6).

sont mobilisés dans des énoncés avec des fonctions spécifiques. Dans la continuité de ce que nous avons pu établir plus tôt, cette complexité est nettement moins marquée dans le discours de l'enfant qui fait l'acquisition graduelle de la plurifonctionnalité de *on*.

3.5. Ancrage de *on* dans l'activité

Dans la continuité de l'observation des usages de *on* en fonction du contexte, nous avons ensuite croisé la distribution des formes en position sujet avec l'activité en cours, dans le discours de l'adulte. Dans la lignée de certains travaux (par exemple de Weck *et al* 2021), nous avons fait l'hypothèse d'une distribution influencée par la nature de l'activité. Toutefois, comme pour les types d'interventions (section 3.4), les données couvrant toutes les occurrences de *on*, tous référents confondus, ne donnent pas à voir des usages du pronom qui diffèrent beaucoup de l'usage général. Le pronom *on* est plus ou moins produit selon les activités, mais sans différences apparemment majeures par rapport à la tendance globale (*cf.* Tableau 10). Il est légèrement moins produit que l'ensemble des autres expressions référentielles dans les activités de lecture (16,71% contre 20,90%) et au contraire, un peu plus produit dans les activités du quotidien (40,93% contre 34,98%). Ceci pourrait notamment s'expliquer par la référence plus fréquente aux participants à l'interaction dans le cas des activités du quotidien (et donc à un recours plus important à *je*, *tu* et au *on* à valeur de *nous*), et à l'inverse, à une focalisation plus fréquente sur les objets de discours de l'histoire dans l'activité de lecture (et donc à la troisième personne). La fourchette des proportions pour les autres activités (avec supports iconiques, jeux et dessin) paraît trop restreinte pour pouvoir tirer des conclusions pertinentes.

Tableau 10. Distribution des expressions référentielles pour chaque type d'activité dans le discours de l'adulte

	activités du quotidien	lecture	supports iconiques	jeux	dessin	Total
je	41,38%	10,94%	15,14%	25,94%	6,60%	667
tu	44,33%	13,19%	16,83%	21,76%	3,89%	2312
on	40,93%	16,71%	16,71%	20,85%	4,79%	772
autres formes	28,66%	26,63%	19,23%	22,16%	3,32%	4825
Total	34,98%	20,90%	18,04%	22,22%	3,86%	8576

La distribution du pronom pour chaque type d'activité et pour chaque référent (Tab. 11) associé à *on* semble aller dans le même sens que les constats faits à la lecture du Tableau 10. Dans le discours de l'adulte, *on* est plus mobilisé pour

parler de l’interlocuteur dans les activités du quotidien (57.14%) alors que dans l’activité de lecture, 65% de ses emplois réfèrent à d’autres entités<sup>18</sup>. Ces chiffres confirment donc une préférence pour un discours sur soi, son interlocuteur ou la dyade dans les activités du quotidien et un discours sur l’autre, et en particulier sur les personnages de l’histoire, dans les lectures.

**Tableau 11.** Distribution du pronom *on* dans le discours de l’adulte selon son référent et pour chaque type d’activité

	Activités du quotidien	lecture	supports iconiques	jeux	dessin	Total (VA)
locuteur + interlocuteur	40,31%	12,02%	19,38%	21,71%	6,59%	516
locuteur	40,74%	29,63%	18,52%	11,11%	0,00%	27
interlocuteur	57,14%	14,29%	7,14%	21,43%	0,00%	14
ambiguïté participant	42,86%	11,90%	11,90%	30,95%	2,38%	42
autre entité	25,00%	65,00%	5,00%	5,00%	0,00%	20
générique	51,52%	14,14%	10,10%	22,22%	2,02%	99
ambiguïté participant/ générique	24,49%	51,02%	12,24%	12,24%	0,00%	49
Total	40,81%	16,82%	16,69%	20,86%	4,82%	767

Ces résultats ne s’observent pas dans les données de l’enfant (voir Tableau 12) : les enfants ne produisent pas davantage de *on* que la moyenne globale dans les activités du quotidien (mais plus de *tu* en revanche) et ils ne semblent pas non plus mobiliser plus de troisième personne - que l’on trouverait parmi les autres formes ou les FPS - pendant les lectures. Comme pour l’étude des fonctions des énoncés avec *on* dans le discours des enfants, nous ne présentons pas ici le détail de la distribution par référent de *on* ; une fois réparties entre chacun des référents, les occurrences dans le discours des enfants sont trop faibles pour être analysables.

18. Il est cependant à souligner ici que ces constats sont dépendants d’une part de la fréquence d’usage de *on* dans ces contextes (on se rappellera en particulier que *on* est rarement produit pour renvoyer à l’interlocuteur) et d’autre part, de la fréquence des activités présentées dans cette section 3.5. Les observations concernant les activités du quotidien concernent 2 adultes seulement, de même que ceux relatifs aux emplois de *on* en lecture.

**Tableau 12.** Distribution des expressions référentielles pour chaque type d'activité dans le discours de l'enfant

	activités du quotidien	lecture	supports iconiques	jeux	dessin	Total (VA)
<i>je</i>	29,61%	22,91%	21,23%	22,35%	3,91%	179
<i>tu</i>	41,67%	8,33%	29,17%	16,67%	4,17%	72
<i>on</i>	20,00%	11,76%	36,47%	30,59%	1,18%	85
autres formes	25,91%	13,53%	28,72%	28,80%	3,04%	1316
formes pré-synt.	25,78%	16,26%	21,75%	32,74%	3,48%	892
total	26,38%	14,94%	26,02%	29,44%	3,22%	2544

L'analyse de l'ancrage de *on* dans l'activité en cours montre donc cette fois encore que les emplois du pronom dans le discours de l'adulte sont sensibles à certaines caractéristiques contextuelles et que les usages de l'adulte sont plus diversifiés que ceux de l'enfant. C'est donc au travers de conversations dans des routines quotidiennes, pendant un goûter ou un repas, ou pendant une lecture partagée avec son parent que l'enfant peut faire l'expérience d'un discours au sein duquel le pronom *on* est mobilisé à des fréquences et avec des valeurs variables.

#### 4. Discussion et Conclusion

Si *on* constitue un pronom complexe sur le plan référentiel chez les adultes, en raison à la fois de sa sous-spécification et de son ambiguïté potentielle, il est légitime de se demander comment l'enfant en appréhende les usages et les valeurs : cette appréhension est-elle contemporaine de son usage des autres pronoms ? Comment s'articule-t-elle avec les usages de ses interlocuteurs adultes ?

Dans cet article nous avons voulu explorer différentes facettes de cette acquisition chez des enfants âgés entre 1;6 et 2;9. Cette exploration s'inscrit dans une approche dialogique (Bakhtine-Volochinov, 1977) selon laquelle les formes linguistiques/grammaticales, leurs valeurs et leur fonctionnement, se construisent dans les pratiques langagières et dans le dialogue. C'est pourquoi nous ne nous sommes pas limitées à étudier les occurrences de *on* en fonction de l'âge mais nous avons privilégié une approche multidimensionnelle mettant en relation les dimensions formelles et les dimensions fonctionnelles de cette acquisition.

Un premier état des lieux quantitatif a permis de confirmer la présence de *on* dans le discours des enfants. Bien qu'il soit largement observable, il n'occupe pas dans nos données une place similaire à *je*, à la différence de ce qui avait pu être mis en évidence dans d'autres études. Nous envisageons plus bas une explication. Lorsque *on* est utilisé par les enfants, il l'est dans un contexte où l'on peut s'attendre à l'observer, on ne relève pas d'usages inadéquats de la forme. En même temps, comme d'autres auteurs (Hamann 2002 ; Veneziano 2017 ; da Silva-Genest *et al* 2021 ; Yamaguchi *et al* 2021), nous avons relevé un pourcentage important de FPS (omissions et *fillers*) dont certaines pourraient préfigurer *on* : selon Yamaguchi *et al* (2021), 52% des références à la dyade « locuteur + interlocuteur » sont des *fillers* ou des formes nulles (dans les productions d'enfants de 1;7 à 2;6). En tout état de cause, la comparaison de la distribution des formes chez les adultes et chez les enfants montre que les productions des enfants reflètent l'input en reproduisant globalement la distribution des pronoms chez les adultes, suggérant ainsi que l'enfant puise dans cet input les constructions qu'il utilise, comme l'ont montré Morgenstern et Parisse (2012) pour les arguments des verbes. Nous relèverons en particulier que les enfants comme les adultes excluent *nous* en fonction sujet. Mais, en même temps, la nette différence de pourcentage pour le pronom *tu* (fréquent chez l'adulte, moins pour l'enfant) nous montre que ces usages ne sont pas pure copie mais reprise pertinente sur le plan interactionnel.

Parmi les facteurs formels, les constructions lexico-syntaxiques rendent compte de près de la moitié des usages de *on* chez l'enfant, reproduisant ainsi en les exacerbant les dominances relevées chez l'adulte. Ce constat vaut aussi pour les flexions temporelles qui correspondent en grande majorité au présent et au futur périphrastique. A nouveau, une asymétrie apparaît dans les usages des adultes et des enfants, ces derniers ne reproduisant pas l'importance relevée de la négation. Des difficultés syntaxiques pourraient rendre compte de cette différence (*cf.* Veneziano & Clark 2016). Certains exemples (exemples 8 et 17 – « qu'est-ce qu'on dit »/« on dit merci »), nous ont permis d'observer la reprise de ces constructions lexico-syntaxiques à la fois de façon immédiate, au cours du dialogue, et dans les suivis longitudinaux, à plusieurs jours/semaines de distance, dans des contextes pertinents.

Mais ces constructions lexico-syntaxiques constituent également les formes préférentielles de certains types pragmatico-discursifs d'énoncés. Ainsi, la dominance du présent correspond à l'importance d'énoncés génériques d'une part, apparaissant dans les assertions explicatives, par exemple, et à celle des énoncés inchoatifs ou aux injonctions, correspondant le plus souvent à l'énoncé de règles et à la régulation de l'activité commune et du comportement des enfants/de la dyade. D'une façon générale, l'étude des valeurs illocutoires des énoncés montre, en effet, une fréquence plus importante de *on* dans les questions chez les adultes mais non chez les enfants. La fréquence de *on* dans les questions pourrait être



expliquée par deux facteurs : d'une part des questions qui sont des requêtes de discours, d'autre part des questions qui sont des propositions d'action. Le recours à *on* chez les adultes pourrait donc en grande partie correspondre à une stratégie d'atténuation des directifs.

Ces régularités sont cependant liées aux rôles interactionnels propres à chaque participant. Ainsi, la faible présence de la négation pourrait être également expliquée par le fait que l'enfant ne se trouve pas en position d'émettre des principes généraux et des interdictions. Un regard plus macro nous permet de noter que chez l'adulte on retrouve un recours plus fréquent à *on* dans certaines activités (activités du quotidien, dessin) dans lesquelles il se trouve à la fois impliqué dans des actions conjointes et/ou dans la régulation de la conduite de l'enfant. Les usages les plus fréquents de *on* dont l'enfant fait l'expérience dans le discours de l'adulte se trouvent donc déterminés à différents niveaux par des facteurs pragmatico-discursifs : les activités qui induisent des types de discours et d'énoncés spécifiques et qui vont à leur tour induire des formes d'énoncés (constructions) particuliers. En revanche, on constate que les jeunes enfants à cet âge présentent une distribution moins marquée (ou non marquée). Deux explications peuvent être avancées : leur statut et place dans l'interaction font qu'ils ne produisent d'énoncés génériques qu'en reprise et leur expérience du générique se superpose probablement à celle des groupes auxquels il participe, sans possibilité d'abstraction. Cette hypothèse demanderait cependant à être validée.

On pourra conclure en rappelant que cette étude ne correspond qu'à une première approximation d'un domaine qui se révèle de plus en plus riche et complexe au fur et à mesure qu'on l'explore. Non seulement il faudrait davantage creuser l'interaction entre valeurs formelles et fonctionnelles, en particulier l'interface entre constructions lexico-syntaxiques, fonction des énoncés et genres discursifs, mais aussi il faudrait mieux étudier la façon dont la référence de *on* est traitée en dialogue, les stratégies des adultes, leurs effets sur les enfants, les stratégies des enfants, sans parler du développement des usages chez des enfants plus âgés, en âge scolaire en particulier.

## Références

- BOULARD A. & GAUTHIER J.-M. (2012). Quand l'enfant dit « je ». *Enfance* 3, 233-246.
- BOUTET J. (1986). La référence à la personne en français parlé : le cas de « on ». *Langage et société* 38, 19-49.
- BAKHTINE M. (VOLOCHINOV V.) (1929). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit, 1977.
- BROWN R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- CAËT S. (2013). *Référence à soi et à l'interlocuteur chez des enfants francophones et anglophones et leurs parents*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- CAMERON-FAULKNER T., LIEVEN E. V. M. & TOMASELLO M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive science* 27, 843-873.
- da SILVA-GENEST C., MARCOS H., SALAZAR ORVIG A., CAËT S. & HEURDIER J. (2021). Young children's uses of referring expressions. In: A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (eds), *The acquisition of referring expressions. A dialogic approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 82-113.
- de WECK G., HASSAN R., HEURDIER J., KLEIN J. & SALAGNAC N. (2021). Activities and social settings: Their roles in the use of referring expressions. In: A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (eds), *The acquisition of referring expressions. A dialogic approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 262-286.
- DELABORDE M. & LANDRAGIN F. (2019). En quoi le pronom « on » a-t-il une valeur anaphorique ? *Cahiers de praxématique* 72. <https://journals.openedition.org/praxematique/5464>.
- DEMUTH K. & TREMBLAY A. (2008). Prosodically-conditioned variability in children's production of French determiners. *Journal of Child Language* 35, 99-127.
- HAMANN C. (2002). *From syntax to discourse: pronominal clitics, null subjects and infinitives in child language*. New York: Springer.
- HOFF E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review* 26(1), 55-88.
- JAKUBOWICZ C. & RIGAUT C. (1997). L'acquisition des clitiques nominatifs en français. In : A. Zribi-Hertz (éd.), *Les pronoms. Morphologie, syntaxe et typologie*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, 57-99.
- KERN S. & GAYRAUD F. (2010). *Inventaire Français du Développement Communicatif*. Grenoble : Éditions La Cigale.
- KIRJAVAINEN M., THEAKSTON A. & LIEVEN E. (2009). Can input explain children's me-for-I errors. *Journal of Child Language* 36(5), 1091-1114.
- LANDRAGIN F. & TANGUY N. (2014). Référence et co-référence du pronom indéfini « on ». *Langages* 195, 99-115.
- LE MENÉ M., SALAZAR ORVIG A., da SILVA-GENEST C. & MARCOS H. (2023). The choice of referring expressions in adult-child dialogues. In: L. Gardelle, L. Vincent-Durroux & H. Vinckel-Roisin (eds), *Reference: From conventions to pragmatics*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 323-345.
- LE MENÉ GUIGOURÈS Marine (2017). *L'acquisition d'un paradigme. Éclairage multidimensionnel sur la mise en place des déterminants chez quatre enfants entre 1;6 et 3;5*. Thèse de doctorat : Université Sorbonne Nouvelle.
- MORGENSTERN A. & PARISSÉ C. (2012). Constructing "basic" verbal constructions: a longitudinal study of the blossoming of constructions with six

- frequent verbs. In: M. Bouveret & D. Legallois (eds), *Constructions in French*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 127-153.
- MORGENSTERN A. & PARISSE C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus* 6, 55-78.
- MORGENSTERN A. (2006). *Un JE en construction. Genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant*. Paris : Ophrys.
- PETERS A. M. (2001). Filler syllables: what is their status in emerging grammar? *Journal of child language* 28(1), 229-242.
- RABAIN-JAMIN J. & SABEAU-JOUANNET E. (1989). Playing with Pronouns in French Maternal Speech to Prelingual Infants. *Journal of Child Language* 16, 217-238.
- ROSSI C. & VINCENT-DURROUX L. (2022). L'acquisition des pronoms en L1. Le cas d'enfants à développement typique et d'enfants à développement atypique, *Corela*. HS-35, <http://journals.openedition.org/corela/14463>.
- SALAZAR ORVIG A., MARANHÃO CASTRO L. & MARCOS H. (2021a). Dialogic patterns in the acquisition of pronominal subjects in French, *IASCL Conference* (15-23 juillet 2021), Philadelphia - Online.
- SALAZAR ORVIG A., de WECK G., HASSAN R. & RIALLAND A. (eds). (2021b). *The acquisition of referring expressions. A dialogic approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SALAZAR ORVIG A., MARCOS H., HEURDIER J. & da SILVA-GENEST C. (2018). Referential features, speech genres and activity types. In: M. Hickmann, E. Veneziano, H. Jisa (eds), *Sources of Variation in First Language Acquisition: Languages, contexts, and learners*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 219-242.
- SALAZAR ORVIG A., MARCOS H., MORGENSTERN A., HASSAN R., LEBER-MARIN J. & PARÈS J. (2010). Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns. *First Language* 30(3-4), 374-402.
- SALAZAR ORVIG A. & de WECK G. (2008). Profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage. *TRANSEL* 49, 45-67.
- STEPHENS G. & MATTHEWS D. (2014). The communicative infant from 0-18 months: The social-cognitive foundations of pragmatic development. In D. Matthews (ed.), *Pragmatic development in first language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 13-36.
- TOMASELLO M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- VENEZIANO E. (2017). Noun and Verb categories in acquisition: evidence from fillers and inflectional morphology in French-acquiring children. In: V. Vapnarsky & E. Veneziano (eds), *Lexical Polycategoriality: Cross-linguistic, cross-theoretical and language acquisition approaches*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 381-411.

- VENEZIANO E. & CLARK E. V. (2016). Early verb constructions in French: adjacency on the left edge. *Journal of Child Language* 43(6), 1193-1230.
- VENEZIANO E. (2003). The emergence of noun and verb categories in the acquisition of French. *Psychology of language and communication* 7(1), 23-36.
- VINEL E., SALAZAR ORVIG A., de WECK G., NASHAWATI S. & RAHMATI S. (2021). The impact of speech genres on the use of referring expressions. In: A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (eds), *The acquisition of referring expressions. A dialogic approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 288-316.
- YAMAGUCHI N., SALAZAR ORVIG A., LE MENÉ M., CAËT S. & RIALLAND A. (2021). Emergence of grammatical units: why filler syllables matter. In: A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (eds), *The acquisition of referring expressions. A dialogic approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 42-80.