
Quelques sources de variation chez les enfants

Harriet Jisa et Frédérique Richaud



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1251>
ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 décembre 1994
Pagination : 7-51
ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Harriet Jisa et Frédérique Richaud, « Quelques sources de variation chez les enfants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 4 | 1994, mis en ligne le 21 septembre 2005, consulté le 12 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1251>

Ce document a été généré automatiquement le 12 novembre 2019.

© Tous droits réservés

Quelques sources de variation chez les enfants

Harriet Jisa et Frédérique Richaud

NOTE DE L'ÉDITEUR

Nous remercions deux lecteurs anonymes pour leur réactions à une première version de ce texte.

- 1 Toute théorie trouve ses racines dans un certain nombre de faits observés. Toutefois, la façon dont les faits sont définis et décrits peut aboutir à des interprétations très différentes. L'approche déductive prend comme point de départ la construction d'une théorie, basée sur des propositions, des catégories et des règles présupposées. Le but est de montrer empiriquement, sur la base des faits observés, la véracité des propositions et les catégories qu'elles impliquent. L'approche inductive, au contraire, prend comme point de départ les faits observés pour ensuite élaborer une théorie. Les catégories sont élaborées en fonction des observations ; elles ne sont pas imposées.
- 2 En acquisition du langage, comme en linguistique générale, ces deux approches se sont souvent heurtées. L'approche maturiste ou nativiste du développement du langage prend en compte les données provenant d'un enfant à travers les catégories et les principes préconçus par la Grammaire Universelle. Son intérêt n'est pas nécessairement l'élaboration d'une théorie du développement mais réside plutôt dans la validation d'une théorie du langage. L'approche constructiviste est plus intéressée par une théorie qui explique comment l'enfant construit son système. De plus, la langue n'est qu'un des systèmes qui se développent pendant l'enfance : la capacité langagière est sans doute le développement primordial mais elle n'est pas la seule capacité acquise pendant cette période. Le développement langagier est-il complètement autonome des développements dans d'autres domaines, tels que la mémoire, l'attention, la catégorisation, la socialisation ? Pour un constructiviste, la question importante concerne moins le « quoi » que le « comment » du développement du langage.

- 3 La théorie linguistique formulée au départ par Chomsky (1965) a servi de catalyseur durant des années qui se sont révélées très fructueuses pour l'étude de l'acquisition du langage chez les enfants. Elle défendait la thèse d'une grammaire innée dont la maturation devait suivre des principes universaux applicables à toutes les langues. La recherche translinguistique évoquée par Slobin (1985) défend l'idée qu'il existe des distinctions très nettes entre la complexité formelle des structures de différentes langues. Il est en outre nécessaire, pour mieux comprendre la relation entre langue et cognition, de faire appel à une méthodologie translinguistique : l'étude d'une seule langue ne suffit pas. Le but est de découvrir les mécanismes d'acquisition et les activités mentales qu'ils présupposent en comparant les grammaires construites par des enfants de langue maternelle différente. La recherche translinguistique nous a forcé à dévier un peu du chemin de la recherche des universaux vers celui de la recherche de typologies.
- 4 Dans un sens la recherche sur la variation interindividuelle a suivi la même évolution. La recherche visant à montrer que tous les enfants d'une même langue maternelle acquerront leur langue de la même façon a aussi mis en évidence des différences qui ont donné naissance à des typologies de variation.
- 5 Pour un maturiste, la variation éventuelle observée entre les enfants sera mineure, peu pertinente et ne pourra concerner que les facteurs spécifiques et superficiels de chaque langue. Pour un développementaliste, la question n'est plus de savoir si oui ou non la variation interindividuelle existe entre les enfants au cours de l'acquisition du langage : nombreuses sont les études au cours des trente dernières années qui l'ont confirmé. La question majeure de nos jours concerne le statut à attribuer à la variation interindividuelle (Bates, Bretherton et Snyder, 1988). Une meilleure compréhension de cette variation doit nous renseigner sur les mécanismes sous-jacents à l'apprentissage. La comparaison des productions langagières chez les enfants nous a montré un certain nombre de comportements variables. Cependant lorsqu'on constate par exemple qu'un enfant a une meilleure prononciation ou un vocabulaire plus riche par rapport à un autre, l'intérêt ne réside pas dans la comparaison de produits : elle ne représente qu'un point de départ. L'objectif de la recherche réside dans la découverte de la signification de ces comparaisons sur les mécanismes d'apprentissage (Bates *et al.*, 1988 ; Pine et Lieven, 1993a). Nous ne sommes qu'au début du voyage.
- 6 La première partie de notre synthèse de la recherche concernant la variation interindividuelle sera consacrée à la caractérisation « prototypique » de différents styles d'acquisition. Nous poserons surtout une question : quels types de comportements variables peut-on observer ? Dans notre deuxième partie nous passerons en revue quelques explications évoquées comme sources possibles de la variation interindividuelle, en particulier la langue, la conversation ou l'interaction, et le contexte culturel. Notre présentation se terminera avec un thème évoqué tout au long de notre discussion : l'étude de la variation interindividuelle n'est pas un but en soi. Une meilleure compréhension des facteurs qui contribuent à la variation entre individus peut nous renseigner sur la variété des trajectoires, qui mènent toutes à l'acquisition.

I. Variabilité des comportements

- 7 La recherche sur la variation interindividuelle a pu mettre en évidence un éventail de comportements linguistiques face à la tâche d'acquisition d'une langue allant de ce que nous pouvons appeler une stratégie analytique à une stratégie globale (Bates *et al.*, 1988 ; Bretherton, McNew, Snyder et Bates, 1983 ; Horgan, 1980 ; Nelson, 1981 ; Peters, 1977, 1983). La stratégie analytique « prototypique » est caractérisée par une progression développementale « des parties vers le tout ». L'enfant analytique prend le mot comme unité de base. Il progresse ensuite vers l'énoncé à deux mots, à plusieurs mots. La stratégie globale (ou stratégie gestaltiste), quant à elle, est schématisée par une progression « du tout vers les parties ». L'unité de base se présente sous la forme de structures non analysées. On ne constate pas chez l'enfant l'utilisation exclusive d'une stratégie globale ou analytique, aux dépens de l'autre, mais plutôt la dominance de l'une ou de l'autre. L'utilisation des termes stratégie analytique / stratégie gestaltiste peut donner l'impression qu'il s'agit de diviser des enfants en enfants analytiques et enfants gestaltistes. Le portrait que nous voulons esquisser est un petit peu plus complexe. L'acquisition du langage nécessite les deux types de traitement. Bien qu'elle ait été décrite jusqu'à très récemment presque exclusivement en termes de processus analytique (*building up* / construction), plusieurs données nous forcent désormais à décrire l'acquisition du langage également en termes de processus globaux (*breaking down* / décomposition) et cela pour tous les enfants (Peters, 1983 ; Pine et Lieven, 1993a).

I.1. Le lexique

- 8 Nelson (1973) a suivi dix-huit enfants anglophones entre l'âge de un an (1.0) et deux ans (2.0) afin d'étudier le passage des énoncés à un mot aux énoncés à plusieurs mots. Elle a pu isoler deux groupes d'enfants aux extrêmes du continuum analyse-gestalt. Les enfants analytiques, qu'elle nomme « référentiels », possédaient dans leurs 150 premiers mots essentiellement des noms communs désignant des objets de la vie quotidienne de l'enfant. Chez les enfants gestaltistes, qu'elle appelle « expressifs », les cent cinquante premiers mots comportaient aussi une majorité de noms communs. Cependant, la liste de mots chez ces derniers était plus hétérogène, avec des mots appartenant à d'autres catégories grammaticales et contenant aussi des structures non analysées (*come-here, thank-you*). Nelson classe ces expressions comme « sociales / expressives », c'est la raison pour laquelle elle emploie le terme « expressif » pour faire référence à ce groupe d'enfants. On remarque en effet que le taux de phrases employées en début d'acquisition varie entre les deux groupes d'enfants. Avant l'acquisition des cinquante premiers mots, on trouvait dans le répertoire des enfants analytiques de 0 à 5 phrases (moyenne = 2.4). Chez les enfants « de type global » ce nombre va de 6 à 8 (moyenne = 6.6) (Nelson, 1973 : 22). Ces données nous montrent à quel point le type (nom vs. prédicat et mots sociaux / expressifs) et la taille (mot vs. structure non analysée) des unités observées au début de l'acquisition peuvent varier.

I.2. Fonction primaire du langage

- 9 Nelson propose l'hypothèse suivante : les enfants aux deux extrêmes du continuum conçoivent la fonction primaire du langage différemment. Les enfants analytiques semblent tournés vers l'acquisition d'étiquettes tandis que les enfants de type « global » s'orientent davantage vers l'acquisition de termes appropriés dans des activités interactives. Pour les premiers la fonction primaire de la langue est de nommer les choses tandis que, pour les seconds, c'est l'interaction sociale qui prime. Halliday (1975 : 17-28) propose également de distinguer deux fonctions dans le langage précoce : la fonction « mathématique » et la fonction « pragmatique ». La fonction « mathématique » facilite la connaissance de l'environnement, plaçant l'enfant en position d'observateur de son entourage. La fonction « pragmatique » aide à développer la connaissance du monde social et permet à l'enfant de s'intégrer ou de faire agir une personne dans son environnement (cf., Bachman, Lindenfeld et Simonin, 1981 : 97). Tous les enfants ont les mêmes propensions : être avec et être semblable aux autres personnes. Pour certains enfants ces besoins sont plus forts et peuvent déclencher un style global d'acquisition (Bates *et al*, 1988). Nous verrons ultérieurement que les conceptions d'une culture, à propos de comportements appropriés et nécessaires d'enfants, peuvent aussi déclencher une stratégie plus globale.

I.3. Précocité lexicale

- 10 Nelson (1973) a aussi constaté une certaine précocité lexicale chez les enfants « référentiels ». Ils atteignent le palier de 50 mots des semaines ou des mois avant les enfants « expressifs ». Cet avantage dans la vitesse d'acquisition lexicale a été confirmé par d'autres recherches (cf. Horgan, 1978 ; Ramer, 1976). Dans l'étude de 32 enfants âgés de 13 mois Snyder, Bates et Bretherton (1981) confirment la précocité dans le lexique des enfants référentiels, en production et également en compréhension. Ces chercheurs ont également remarqué que les deux styles, « référentiel » et « expressif », apparaissent dès le début de l'acquisition, quand le vocabulaire productif des enfants est en moyenne 10 à 12 mots. De plus, les enfants « référentiels » sont plus aptes selon elles à utiliser les mots de façon « flexible », c'est-à-dire qu'ils utilisent un mot, tel que *chien* pour étiqueter ou reconnaître des exemplaires de la catégorie « chien » dans une variété de contextes. Cette flexibilité dans l'utilisation des mots représente un progrès majeur dans l'acquisition du langage : l'enfant a compris la fonction de la langue comme système symbolique (cf. Clark, 1993).
- 11 Cependant dans une étude plus récente comparant des enfants qui parlent tôt et d'autres qui parlent tard (en terme de nombre total de mots dans le vocabulaire à 13 mois), Hampson et Nelson (1993) montrent que tous les enfants qui parlent tôt ne favorisent pas les noms communs. Par ailleurs le fait d'être précoce (calculé en terme de Longueur Moyenne des Enoncés (LME) à 20 mois) n'est en corrélation ni avec une stratégie référentielle, ni avec une stratégie expressive : les enfants avancés à 20 mois pouvaient être soit des enfants référentiels soit des enfants expressifs. Ces résultats confirment Bates *et al*. (1988) qui montrent que la LME à 20 mois peut être élevée chez un enfant expressif ou un enfant référentiel, mais pour des raisons différentes.
- 12 Les premières combinaisons des enfants expressifs sont souvent caractérisées comme des formes figées, c'est-à-dire des combinaisons de mots qui n'existent pas en isolation

dans le répertoire de l'enfant. En revanche, les enfants qui suivent une stratégie analytique combinent des mots qui existent en isolation dans leur répertoire. Pine et Lieven (1993a) suggèrent un changement de terminologie : enfant non phrastique (analytique) et enfant phrastique (expressif). L'argument révèle beaucoup plus qu'un simple problème terminologique ; il n'y a rien qui soit plus analytique dans un processus de construction (*building up*) que dans un processus de décomposition des structures figées. Les deux processus représentent un travail analytique. Pine et Lieven montrent que les enfants possédant une proportion élevée de formes figées produisent des phrases multimots de manière productive plus tôt que les enfants qui ont une proportion moins élevée de ces formes figées. En d'autres termes, si l'on garde constant le nombre total de mots dans le vocabulaire, les enfants phrastiques diffèrent des enfants non-phrastiques dans le contrôle productif des phrases multimots.

- 13 La précocité attribuée aux enfants analytiques soulève donc un certain nombre de problèmes. Le fait que les enfants référentiels montrent une précocité lexicale a trop hâtivement donné naissance à l'interprétation des formes non analysées comme non-pertinentes pour l'acquisition. La taille de l'unité n'empêche pas nécessairement un travail sur la fonction symbolique (Peters, 1983 ; Peters et Menn, 1990). Les capacités de traitement en début d'acquisition sont limitées ; toute l'information contenue dans un signal sonore ne peut pas recevoir l'attention de l'enfant. Les études révèlent une vicariance : dans la recherche de correspondances entre forme et sens, certains enfants semblent se focaliser sur l'intonation, l'accent tonique, les syllabes, tandis que d'autres se focalisent plus sur les segments (les consonnes et les voyelles) (Peters, 1983 ; Peters et Menn, 1990). Toutefois tous les enfants parviennent à maîtriser les aspects suprasegmentaux et segmentaux de leur langue bien que les trajectoires qui mènent à cette maîtrise puissent varier.
- 14 Un autre problème concernant la précocité lexicale attribuée aux enfants référentiels est souligné par Pine (1992). Il met en garde des chercheurs qui établissent trop vite une relation d'équivalence entre le vocabulaire référentiel et l'usage référentiel. Cette équivalence confond (1) le but communicatif du langage (ce que fait l'enfant avec le mot) et (2) le rôle d'un type particulier d'acte de parole, l'étiquetage, dans le développement linguistique et conceptuel. Ces deux fonctions étaient enchevêtrées dans l'étude de Nelson (1973), alors qu'un nom commun peut être utilisé pour donner une étiquette à un objet (label) mais aussi pour demander un objet. Le mot *hallo* peut être utilisé par un enfant anglophone pour faire référence à un téléphone ou pour saluer quelqu'un. Dans son analyse pragmatique de sept enfants âgées de 13 à 20 mois, Pine n'a trouvé aucune corrélation entre la fonction « étiqueter » et le vocabulaire référentiel (noms communs). Les différences constatées en termes de catégories lexicales peuvent donc simplement signifier que, selon les enfants, les mêmes objectifs communicatifs peuvent mobiliser des formes distinctes - que les enfants ont une approche différente de la mise en place de la fonction symbolique du langage.

1.4. Noms vs. pronoms

- 15 Bloom, Lightbrown et Hood (1975) ont examiné 4 enfants âgés de 19 à 25 mois (LME entre 1 et 2.5), période où l'enfant passe d'un système à un mot à un système à deux mots ou plus pour encoder des relations prédicatives, c'est-à-dire faire référence à une personne ou à un objet et prédiquer quelque chose à propos du référent. La comparaison de langues et d'enfants différents indique que les relations sémantiques

encodées par ces premières prédications se ressemblent (Bowerman, 1973). Mais, comme le montrent Bloom et al. (1975), les formes utilisées pour ces premières prédications peuvent varier. Au lieu d'observer la même trajectoire chez les quatre enfants étudiés, les chercheurs ont découvert deux routes possibles pour les racines de la prédication : une stratégie pronominale et une stratégie nominale. Le développement sémantique chez les quatre enfants, du point de vue de la séquentialité de mise en place de différentes relations sémantiques (possession, lieu, action, etc.), s'avérait similaire. Par contre, en ce qui concerne les formes utilisées, pendant leur transition de 1 à 2 de LME, les enfants étaient très différents. Pour faire référence à eux mêmes, les deux enfants nominaux utilisaient leurs prénoms, tandis que les deux autres utilisaient un pronom (*I* ou *my*, ex., *je tombe* vs *Jean tombe*) ; pour encoder l'objet affecté par une action, les enfants nominaux utilisaient des noms (ex., *verre cassé*) tandis que les enfants pronominaux utilisaient une pro-forme (*it*, *this one*, *that*, *ça cassé*). Pour encoder les relations locatives, les enfants nominaux utilisaient des noms pour indiquer le lieu (*papa bureau*), tandis que les enfants pronominaux utilisaient les pro-formes déictiques (*here* et *there*). Après avoir passé l'étape de 2.5 de LME, tous les enfants semblaient avoir intégré les deux variantes – référence pronominale et référence nominale. Bien que les enfants arrivent tous au même point – prédication utilisant un prédicat et soit un pronom soit un nom – les trajectoires pour y parvenir sont distinctes.

1.5. La répétition

- 16 Un dernier comportement à examiner est l'imitation. L'histoire de la recherche sur l'imitation nous fournit un exemple intéressant de la manière dont à travers les années, un phénomène peut être interprété de façons complètement opposées. Les années soixante ont donné naissance à des recherches visant à montrer que l'imitation ne pouvait pas être un mécanisme d'apprentissage. Si l'enfant visait la construction d'un système de règles permettant la compréhension et la production de phrases jamais entendues ou produites auparavant (Chomsky, 1957, 1965), alors l'imitation de phrases entendues lui serait de peu d'utilité (cf. Slobin, 1968). Plusieurs études de l'époque (cf. Ervin-Tripp), 1964 ; Menyuk, 1969) ont montré que les phrases imitées après un modèle n'étaient pas plus complexes que les phrases produites spontanément par l'enfant. Autrement dit, l'imitation n'était pas grammaticalement productive : l'enfant n'imitait que les structures qu'il possédait déjà.
- 17 Les recherches ultérieures ont montré que cette conclusion était à nuancer : les enfants imitent des modèles qui tombent au seuil de leur capacité de compréhension (Kinney et Kagan, 1976 ; Harnick, 1978 ; McCall et Kagan, 1967). Un enfant n'imité pas si le modèle est trop simple (peu intéressant) ni si le modèle dépasse de loin sa compréhension. L'imitation est donc sélective. Bien qu'elle ne soit pas nécessairement un mécanisme d'apprentissage, elle peut nous renseigner sur l'agenda développemental de l'enfant – où se trouvent (dans les termes de Vygotsky) les limites de la zone de proche développement. L'imitation n'est pas le simple écho d'événements linguistiques aléatoires, mais un reflet de la compréhension (cf. Piaget, 1937).
- 18 Bloom, Lightbrown and Hood (1974/1991) ont examiné l'utilisation de l'imitation dans le discours spontané de six enfants. Les enfants ont été suivis longitudinalement alors que leur LME passait de 1.00 à 2.00. Tous les enfants étudiés ont atteint une LME de 2.00, mais leur taux d'utilisation de l'imitation durant l'étude a varié considérablement,

allant de 4 % à 20 % et à 42 % (suivant la séance enregistrée). L'imitation n'est donc pas obligatoire, mais certains enfants l'utilisent.

- 19 Les chercheurs ont pu confirmer la sélectivité de l'imitation. Même Peter, celui des six enfants étudiés qui utilisait le plus la répétition, était sélectif dans ses choix. Par exemple, dans son discours spontané, Peter utilisait beaucoup plus de pronoms que de noms pour encoder « action sur un objet affecté ». Pourtant il n'imitait pas les énoncés adultes contenant des pronoms. Un mois avant que Peter n'ait commencé à utiliser plus de noms que de pronoms dans son discours spontané, il montrait une augmentation brusque d'imitation des noms. Le fait que l'imitation soit sélective est confirmé : les enfants n'imitent que les structures qu'ils sont en train de travailler.
- 20 Grâce à une méthodologie longitudinale Bloom *et al.* (1974/1991) ont pu montrer que les imitations lexicales et grammaticales pouvaient être progressives : de nouveaux mots ou nouvelles combinaisons sémantico-syntaxiques étaient d'abord trouvés en imitation et par la suite dans la production spontanée. Mais là encore il y avait variation entre les enfants dans la catégorie linguistique de la répétition (lexicale ou sémantico-syntaxique) ainsi que dans la fréquence de chaque catégorie.
- 21 Peters (1977, 1983, 1987) montre que la répétition constitue une fenêtre privilégiée pour l'observateur des processus d'acquisition. Elle critique une approche de l'acquisition qui ne prend en compte que les processus de construction (*building-up*) au détriment des processus d'extraction et de segmentation. Certes, l'utilisation de la répétition (qu'elle soit élaborée ou différée, qu'il s'agisse d'auto ou d'hétéro-répétition) constitue un comportement conversationnel efficace (Snow, 1981), mais elle sert aussi à fournir à l'apprenant des matériaux linguistiques susceptibles d'être utilisés lors de la segmentation et/ou de l'analyse. A partir du signal sonore continu, l'enfant est obligé d'extraire et de segmenter les morphèmes et les mots qui constituent ce signal sonore. Peters (1985) montre comment la décomposition et l'analyse de ces structures préfabriquées et répétées en unités plus petites est pour certains enfants un processus aussi important que la combinaison des unités pour d'autres.
- 22 La répétition, d'abord considérée comme phénomène n'ayant aucune utilité, puis comme phénomène sélectif et variable, est ainsi passée au rang de phénomène d'apprentissage d'une grande utilité pour certains enfants ainsi que pour le chercheur. L'étape suivante dans l'étude de la répétition implique un recadrage du paradigme linguistique.
- 23 (Ochs-)Keenan (1974, 1977) adopte une perspective beaucoup plus pragmatique envers la répétition et défend l'idée que la répétition est beaucoup plus qu'une simple relation entre formes successives. La répétition dans la conversation doit être considérée comme une relation entre les intentions des interlocuteurs. En effet, la répétition (avec modification intonative) a plusieurs fonctions dans la conversation :

les salutations ou les formules rituelles :

A :	bonjour
B :	bonjour

la clarification :

A :	passe-moi le sel
B :	le sel ?

la réponse à des questions offrant un choix :

A :	tu veux de l'eau ou du vin ?
B :	de l'eau

les surenchères :

A :	je suis crevé
B :	moi je suis crevé

les commentaires :

A :	c'était facile
B :	c'était facile mon œil

le travail autour du topic :

A :	où est ton manteau ?
B :	mon manteau ? je l'ai perdu

- 24 La répétition n'est donc pas qu'une simple imitation. C'est une forme que l'on peut mobiliser pour remplir un objectif communicatif. (Ochs-)Keenan affirme que certaines fonctions de la répétition dans le discours spontané des enfants de 2.0 à 2.6 (le marquage d'information ancienne, le marquage du topic) seront remplacées par d'autres structures plus autonomes. La répétition permet la participation à un dialogue au moment où les moyens syntaxiques utilisables dans le répertoire de l'enfant font défaut.
- 25 Ochs (1979) critique la notion de développement linéaire par étapes discrètes. Elle propose d'examiner le développement langagier différemment : les stratégies communicatives précoces ne sont pas remplacées totalement par des stratégies linguistiques plus complexes. Les stratégies acquises dans les premières années de la vie sont retenues comme stratégies communicatives chez l'adulte. Ce ne sont pas nécessairement les systèmes communicatifs qui changent avec le développement, mais

plutôt l'éventail du choix des formes pour encoder les intentions communicatives qui s'enrichit, se perfectionne et se conventionnalise.

- 26 Casby (1986) fait l'inventaire des différentes fonctions de la répétition dans les conversations spontanées d'une dyade mère-enfant. La répétition n'est pas seulement sélective chez l'enfant, mais traitée différemment par la mère en fonction du contexte dans lequel elle s'insère dans la conversation. Par exemple, les répétitions enfantines qui servent à ratifier un topic introduit par la mère sont majoritairement (97 %) suivies d'un commentaire d'expansion. Par contre, quand la répétition enfantine est en fait sollicitée par la mère afin d'améliorer, par exemple, la prononciation de l'enfant, elle est suivie soit par une évaluation de la forme produite par l'enfant (60 %), soit par la continuation de la conversation sans prendre en compte la répétition de l'enfant (25 %).
- 27 Un des problèmes qui ressort de cette revue rapide de l'étude de la répétition est le rôle du contexte dans lequel un comportement est observé. Les résultats des expériences où l'on demandait à l'enfant une répétition immédiate des phrases données par l'expérimentateur favorisaient la conclusion que la répétition n'était pas particulièrement utile pour la construction du langage. Dans ce contexte la répétition ne sert pas à l'acquisition. Par contre, les résultats des études longitudinales basées sur le discours spontané mènent à une conclusion différente et nous obligent à reconnaître que pour certains enfants la répétition semble être un mécanisme d'apprentissage. Elle nous force à regarder aussi la fonction de la répétition dans des contextes conversationnels. Donc : (1) le contexte influe sur le comportement ; et (2) il est nécessaire de prendre sérieusement en compte la variabilité des contextes dans lesquels l'enfant recherche les correspondances entre les séquences sonores (ou les formes) et leurs sens et fonctions.

II. Sources possibles de profils variables

- 28 Dans cette deuxième partie de notre synthèse nous aborderons trois aspects des contextes dans lesquels l'enfant travaille. Premièrement, nous allons suggérer que les caractéristiques formelles des langues ainsi que leur traitement par l'enfant offrent un terrain riche d'enseignements. Tous les enfants ont besoin d'extraire des unités pertinentes pour la construction d'une grammaire à partir d'un signal sonore continu. Nous avons vu plus haut que l'attention sélective de l'enfant – portée soit sur les unités suprasegmentales (l'intonation, la syllabe) soit sur les segments – peut influencer ses premières productions (Peters et Menn, 1990). Nous pouvons aussi examiner différentes langues en fonction de la façon dont elles simplifient ou complexifient ce problème d'extraction. Deuxièmement, le mode d'interaction conversationnelle mère-enfant peut aussi être un facteur contextuel contribuant à un style de production. Enfin les contextes culturels dans lesquels les enfants acquièrent les langues ne sont pas tous les mêmes. Un regard transculturel nous force à réexaminer certaines de nos préconceptions concernant le rôle exact de l'interaction adulte enfant (cf. Lieven et Pine, 1993).

II.1. L'organisation linguistique

- 29 Le problème initial d'extraction nécessite que l'enfant soit capable de reconnaître et de garder en mémoire des séquences de sons récurrentes auxquelles il puisse attribuer un

sens et une fonction. Cette extraction est basée sur l'attention que l'enfant porte à ce qui est « saillant » dans la langue (Peters, 1985 ; Slobin, 1985).

- 30 L'organisation morphophonologique de la langue en question peut faciliter ou entraver la possibilité d'extraction. Certaines langues semblent être organisées de façon à faciliter le découpage d'unités continues en morphèmes. Par exemple la morphologie grammaticale dans une langue comme le Mandarin est presque inexistente et peu de processus phonologiques traversent les frontières de mots (Erbaugh, 1982).
- 31 La syllabe et l'accentuation sembleraient jouer un rôle important dans le problème d'extraction. Une langue comme le hongrois, où chaque mot commence avec une syllabe accentuée, facilite le découpage des phrases en mots (MacWhinney, 1985). Mithun (1989) dans son étude de l'acquisition du mohawk, langue polysynthétique, a pu montrer que le morphème comportant l'accent tonique est le point de départ pour l'enfant face à des mots toujours multimorphémiques. En mohawk les frontières morphologiques coïncident avec les frontières syllabiques. L'enfant commence donc par la syllabe portant l'accent tonique et ajoute ensuite des suffixes, puis des préfixes aux syllabes accentuées. Par contre, quand les frontières morphologiques ne coïncident pas avec des frontières syllabiques et que l'accent tonique n'aide pas, l'enfant peut prendre le mot multimorphémique comme point de départ. Fortescue (1984/5) a étudié l'acquisition de l'esquimau groenlandais, autre langue polysynthétique, très riche en processus d'alternance morphophonologique. Il suggère que la voie « normale » d'acquisition de cette langue implique un processus d'analyse par décomposition, selon lequel l'enfant prend le mot multimorphémique (« amalgame », *chunk*) comme point de départ et décompose les mots en des relations paradigmatiques (*slots and fillers*). Autrement dit, en mohawk on irait du morphème au mot et en inuit du Groenland, on irait du mot au morphème.
- 32 Slobin (1982) passe en revue plusieurs faits concernant le turc afin d'expliquer la précocité de l'acquisition de la morphologie nominale turque à des stades initiaux. Les racines verbales et nominales en turc sont généralement monosyllabiques et portent des postpositions monosyllabiques. Ces postpositions sont typiques d'une langue à verbe final, ne sont pas réduites par des règles phonologiques, s'attachent aux racines dans un ordre fixe et ne portent qu'un seul sens ou fonction grammaticale. Toutes les variations allomorphémiques sont gouvernées par des règles d'harmonie vocalique qui s'appliquent à tous les mots (il n'y a pas de genre grammatical, ni de classe de verbe). Les paradigmes sont réguliers, avec très peu d'exceptions. Les mêmes flexions de cas s'appliquent aux noms, pronoms, démonstratifs, et interrogatifs. Outre leur très grande régularité, les morphèmes flexionnels sont très fréquents, puisqu'ils marquent les noms de manière obligatoire. Même dans les énoncés d'un seul mot, par exemple un nom propre répondant à la question *qui as-tu vu ?*, celui-ci doit être marqué à l'accusatif. Enfin, il y a peu de morphèmes homophones. L'enfant turc est donc entraîné, dès le début de l'acquisition, à prêter attention à la morphologie et sa langue se prête à l'extraction.
- 33 Bates *et al.* (1988) soulignent un autre aspect : l'information portée par une forme. Nous avons vu que l'utilisation de pronoms au lieu de noms est l'un des comportements linguistiques variables. Dans une langue comme le français, la fonction sujet est obligatoire et le pronom, sans accent tonique et souvent réduit, est la forme préférentielle dans le discours oral. On peut dès lors comprendre comment un enfant peut arriver à l'hypothèse que la suite pronom + verbe constitue une seule unité (*j'veux*

). En revanche, dans une langue comme l'italien, la fonction sujet ne nécessite pas une expansion sujet. Dans le discours spontané, les adultes italiens omettent le sujet dans 70 % des énoncés (Bates, 1976). Les 30 % qui restent contiennent soit un nom, soit un pronom utilisé pour établir un contraste. L'information nécessaire pour trouver le sujet du verbe est à rechercher dans la morphologie verbale. L'utilisation précoce de pronoms sujets en italien sera alors l'indication d'une analyse fonctionnelle plutôt que l'indication d'une forme figée.

- 34 Toutefois, la façon dont les enfants procèdent dans le traitement peut différer de la façon dont les adultes traitent l'information contenue dans une phrase. Une série de recherches réalisées sur le français avec des enfants de 2.2 ans à 6.6 ans et des adultes (Kail, 1986, 1987, 1992 ; Kail et Charvillat, 1986) a montré des différences importantes entre l'utilisation des indices locaux et globaux dans la compréhension de phrases contenant un sujet-agent, un verbe et un objet. Les phrases ont été élaborées de façon à tester le poids de différents facteurs linguistiques dans le traitement, en particulier l'ordre des mots et le contraste lexical animé / non animé des noms. Les adultes fondent leur interprétation sur le contraste lexical, même quand il y a compétition entre cet indice et l'ordre des mots. Les enfants quant à eux, considèrent l'ordre comme l'indice le plus important, même lors d'une compétition entre l'ordre des mots et l'information.

II.2. L'interaction conversationnelle adulte-enfant

- 35 Contrairement aux affirmations de Chomsky (1965), la langue utilisée par les adultes en interaction avec des enfants âgés de 18 à 36 mois n'est pas une langue dégénérée, remplie de faux départs et de phrases inachevées. Les différences entre la langue adressée aux enfants et celle utilisée entre adultes touchent tous les domaines de la langue : phonologie, syntaxe, sémantique et pragmatique.
- 36 L'étude de l'interaction adulte-enfant lors de l'acquisition de la langue suscite de nombreuses discussions. Il est évident que les modifications linguistiques du discours adressé à l'enfant facilitent la communication avec un être de 24 mois. Selon certains chercheurs, l'interaction permet à l'enfant d'acquérir des notions telles que « tours de parole », « séquentialité de la conversation », « paires adjacentes », initiation et continuation du topic, etc. Ils ne voient alors dans l'interaction qu'un moyen de développer une compétence pragmatique et conversationnelle et n'envisagent pas son rôle dans l'acquisition du code (Cicourel, 1974 ; Corsaro, 1974). D'autres nous forcent à reconsidérer cette position (Lieven et Pine, 1993 ; Peters, 1983 ; Pine, 1992 ; Pine et Lieven, 1993a).
- 37 Nous allons très rapidement passer en revue certaines caractéristiques descriptives de l'adaptation de la langue de la part des adultes en interaction avec des enfants, souvent appelée « langue modulée » (Rondal, 1983) ou « *motherese* » (Snow et Ferguson, 1977), avant d'envisager les travaux sur le rôle de ces adaptations et le style de production chez l'enfant.

II.2.a. Phonologie

- 38 Parmi les modifications du signal sonore on constate que la langue modulée utilise une hauteur tonale élevée et une intonation exagérée (Drach, 1969 ; Garnica, 1977 ; Phillips, 1973 ; Remick, 1976). Garnica (1977) a remarqué également la présence du

chuchotement et une accentuation d'intensité sur les mots à contenu sémantique (substantifs et verbes). Les phrases adressées aux enfants de 2 ans sont séparées par des pauses bien marquées. La prononciation est soignée ; les mères parlent plus lentement aux enfants de 2 ans (Broen, 1972 ; Dale, 1974 ; Drach, 1969 ; Newport, 1975) qu'aux enfants de 4 ans. La phonologie est simplifiée avec une utilisation fréquente de la reduplication syllabique (*dodo, pipi, caca, papa*) (Ferguson, 1964).

II.2.b. Syntaxe

- 39 Plusieurs études ont montré que les mères favorisent les phrases courtes (Brown et Bellugi, 1964 ; Drach, 1969 ; Lord, 1975 ; Moerk, 1975 ; Nelson, 1973 ; Newport, 1975 ; Phillips, 1973 ; Sachs, Brown et Salerno, 1972 ; Shatz et Gelman, 1973 ; Snow, 1972, 1977). Les phrases adressées par les mères aux enfants de 18 mois sont significativement plus courtes que celles adressées aux enfants de 28 mois. Par contre les phrases adressées aux enfants de 8 mois ont une longueur comparable à celles adressées aux enfants de 28 mois (Phillips 1973). Lord (1975) constate que les phrases adressées aux enfants de 8 mois servent principalement à attirer et à maintenir l'attention du bébé. Une fois que l'enfant commence à répondre verbalement, les phrases des mères servent à faire produire une réponse verbale chez l'enfant. Il y a alors davantage d'énoncés à un mot et d'énoncés qui nomment un objet ou qui demandent le nom d'un objet (*qu'est-ce que c'est ?*). Lord explique que ces facteurs diminuent la longueur des énoncés des mères avec leur enfants de 18 mois.
- 40 La plupart des phrases sont intelligibles et grammaticales (Broen, 1972 ; Brown et Bellugi, 1964 ; Drach, 1969 ; Newport, 1975 ; Phillips, 1973 ; Remick, 1976 ; Snow, 1972, 1977). Il y a peu d'hésitations ou de phrases inachevées (Broen, 1972 ; Newport, 1975 ; Snow, 1972, 1977). Les mères répètent partiellement ou complètement leurs propres phrases et les phrases de leurs enfants, souvent avec des expansions grammaticales ou des extensions sémantiques (Brown, Cazden et Bellugi, 1969 ; Newport, 1975 ; Snow, 1972, 1977). Du point de vue de la complexité de la phrase, les constituants sont souvent isolés dans l'énonciation (Broen, 1972 ; Newport, 1975 ; Snow, 1972, 1977) ; les phrases sont peu complexes en transformations (Drach, 1969 ; Pfuderer, 1969) : il y a moins de phrases subordonnées et coordonnées (Drach, 1969 ; Newport, Gleitman et Gleitman, 1977 ; Phillips, 1973 ; Shatz et Gelman, 1973 ; Snow, 1972, 1977 ; Vorster, 1974). Les noms ou les pronoms en position sujet sont souvent supprimés ; il y a une préférence pour l'utilisation des noms au lieu des pronoms (Newport, 1975 ; Remick, 1976). La fréquence des formes impératives et des questions est élevée (Blount, 1972 ; Brown *et al.*, 1969 ; Drach, 1969 ; Newport, 1975).

II.2.c. Sémantique

- 41 Snow (1977) constate que les relations sémantiques encodées dans les énoncés adultes sont réduites. Un seul mot est utilisé pour une classe d'objets par exemple, *tasse* pour désigner une timbale, une tasse à café, un verre, etc. (Anglin, 1977 ; Blount, 1972 ; Drach, 1969 ; Phillips, 1973). Les mères parlent de « maintenant, ici, toi et moi » (Phillips, 1973 ; Remick, 1976 ; Shatz et Gelman, 1973 ; Snow, 1972, 1977) : elles parlent d'objets visibles, d'actions immédiates facilement retracées dans le contexte. L'utilisation de cette « deixis conversationnelle » (Newport, 1975) sert à lier clairement le discours à la situation. Le discours adulte-enfant est étroitement lié au contexte : les

deux interlocuteurs parlent de personnes et d'objets présents, d'actions qui se déroulent au moment de l'interaction.

II.3. La compréhension

- 42 Il est clair que ce type de discours adapté facilite la compréhension. Shipley, Smith et Gleitman (1969) et Snow (1972) ont pu montrer que l'attention et la compréhension de l'enfant à vingt-quatre mois diminuaient lorsque la complexité du discours adulte dépassait les capacités de l'enfant. Les pauses nettes entre des phrases courtes permettent de vérifier la compréhension. Les phrases courtes facilitent la compréhension, car l'enfant peut progresser par petites étapes dans le traitement. De plus, elles indiquent très explicitement les endroits dans le discours où l'enfant peut prendre la parole ou signaler qu'il comprend le message qui lui est destiné.
- 43 Garnica (1977) considère les modifications observées dans la langue modulée comme plurifonctionnelles. Elles servent à la fois une fonction analytique (informationnelle) et une fonction interactionnelle. D'après son analyse des facteurs prosodiques et paralinguistiques dans le discours adressé aux enfants âgés de 2 à 5 ans, il apparaît que certaines modifications aident l'enfant dans son analyse du contenu linguistique du discours. Par exemple, les pauses et les intonations montantes en fin de phrase signalent la complétude d'une unité linguistique. L'accentuation exagérée sur les substantifs et les verbes attire l'attention de l'enfant sur les unités informatives des énoncés. Toutefois d'autres caractéristiques de la langue modulée ont une fonction plus interactionnelle, à savoir de régler la conversation entre adulte et enfant et d'assurer l'attention de l'enfant. L'intonation montante en fin de phrase lui montre que le prochain tour de parole est potentiellement le sien. De plus, Garnica constate que les facteurs liés aux fonctions interactionnelles diminuent avec le temps, tandis que les facteurs liés aux fonctions informatives persistent dans le discours adressé aux enfants de 5 ans.

II. 4. La conversation

- 44 Il est clair aussi que l'interaction adulte-enfant permet un travail plus pragmatique sur la cohérence conversationnelle. Les expansions syntaxiques (où la mère répète l'énoncé de l'enfant avec un ajout de matériel syntaxique) servent à donner la forme correcte au moment opportun, quand le besoin communicatif est élevé. Les extensions sémantiques (où la mère ajoute du contenu à la phrase enfantine) constituent une contribution à une connaissance de la pertinence conversationnelle.
- 45 L'importance de la séquentialité du discours adulte-enfant pour l'acquisition de la compétence conversationnelle a été examinée dans de nombreuses études (Foster, 1979, 1981, 1982 ; Halliday, 1978 ; Ochs, Scheffelin et Platt, 1979 ; Wells, 1981). Certains énoncés forment des « paires adjacentes » (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974), qui limitent la variabilité des énoncés suivants. Par exemple, dans toute conversation cohérente, une question implique une réponse. Certains chercheurs expliquent la quantité élevée de questions dans l'interaction mère-enfant comme un entraînement aux principes de cohérence conversationnelle.
- 46 Plusieurs études montrent comment les enfants utilisent la notion de séquence conversationnelle avant d'utiliser la syntaxe comme moyen d'encoder plusieurs

propositions dans le même énoncé (Atkinson, 1975 ; Jisa, 1984/5, 1987 ; Keenan et Klein, 1975 ; (Ochs-)Keenan et Schieffelin, 1976 ; Scollon, 1973,1976). Dans les « constructions verticales » (Scollon, 1976), l'enfant utilise la notion de séquentialité du discours pour communiquer son intention. Ainsi, un enfant tient dans sa main une banane et fait semblant de la manger. Il dit *banane* avec une pause et ensuite *manger*. L'enfant utilise les deux « énoncés » plus son action pour communiquer. C'est sur cette base (« énoncés » et action) que l'adulte peut comprendre l'intention de l'enfant.

II.5. Le code

- 47 D'autres chercheurs essayent au contraire de cerner la relation entre interaction et acquisition du code. Nombreuses sont les études qui cherchent à établir des corrélations entre les variables du discours maternel et les progrès plus ou moins rapides du développement langagier chez l'enfant (Barnes, Gutfreund, Satterly et Wells, 1983 ; Cross, 1978 ; Furrow, Nelson et Benedict, 1979 ; Hoff-Ginsberg, 1986 ; Hoff-Ginsberg et Shatz, 1982 ; Newport *et al.*, 1977 ; Olsen-Fulero, 1982 ; Yoder et Kaiser, 1989). En général, ces études calculent la fréquence de différentes variables, telles que les demandes de clarification, les demandes de confirmation, les questions, etc. à un moment donné. Elles évaluent au même moment la compétence langagière des enfants par des indices tels que la LME, la diversité lexicale, la complexité morphologique, etc. Ultérieurement, elles évaluent à nouveau la compétence langagière des enfants et cherchent des corrélations entre le développement langagier et les variables du discours maternel. L'étude de telles variables du discours maternel a conduit à la recherche des styles de discours maternel.

II.6. Style maternel

- 48 Certains chercheurs identifient deux styles de discours maternel : un style qui a pour but de provoquer la participation conversationnelle de l'enfant et un style qui a pour but de contrôler l'activité de l'enfant (Newport, 1975 ; Snow, 1977). L'utilisation fréquente des formes impératives a souvent été présentée comme un type de discours maternel peu favorable à une progression rapide dans l'acquisition du langage. Dans une étude de Furrow *et al.* (1979), un taux élevé de formes impératives s'est révélé être l'un des rares facteurs qui n'était pas associé à un développement rapide du langage chez l'enfant. Newport *et al.* (1977) ont même trouvé que la présence d'un taux élevé de formes impératives dans le discours maternel avait un effet négatif sur le développement langagier de l'enfant.
- 49 McDonald et Pien (1982) ont suggéré que les mères qui désirent encourager la participation conversationnelle de l'enfant utilisent beaucoup de questions qui impliquent que l'enfant observe et décrive son environnement. Ces questions donnent la parole à l'enfant et limitent la longueur des tours de parole maternels. L'enfant a alors l'espace conversationnel pour encoder verbalement son environnement. Les mères qui contrôlent leurs enfants utilisent beaucoup d'impératifs et limitent moins la longueur de leurs tours de parole. Il en résulte que les mères qui facilitent l'accès à la parole vont déclencher chez l'enfant une acquisition rapide du langage.
- 50 Or Barnes *et al.* (1983) affirment au contraire que l'utilisation fréquente des formes impératives est corrélée positivement avec le progrès rapide en acquisition du langage,

tandis que l'utilisation fréquente des questions ne l'est pas. Ils suggèrent une explication pour résoudre cette contradiction avec les résultats des études précédentes. Tout d'abord l'âge et le développement langagier de l'enfant sont à prendre en considération. Dans l'étude de McDonald et Pien, l'âge des enfants s'échelonne de 2.5 à 3.0 et la LME est entre 2.35 à 3.86. Dans celle de Barnes *et al.* (1983) les enfants sont plus jeunes, âgés de 1.6 à 2.9, et possèdent une LME de 1.5 à 2.21 au début de l'étude. Barnes *et al.* suggèrent qu'en début d'acquisition l'utilisation d'impératifs peut, en fait, aider l'enfant dans sa recherche de correspondances entre les unités sonores et les unités sémantiques : les impératifs encodent, soit les activités que l'enfant est en train d'accomplir, soit celles qu'il est sur le point d'accomplir. La relation entre forme et sens se caractérise dans ce cas par une grande transparence perceptuelle et sémantique.

II.7. Style maternel / style enfantin

- 51 Les études sur la relation entre le style maternel et le style de production chez l'enfant présentent des résultats parfois contradictoires. Certaines études montrent que la préférences des mères d'enfants référentiels ou expressifs pour les noms ou les pronoms sont identiques aux préférences des enfants (Klein, 1980, et Longtin, 1984, cités dans Hampson et Nelson, 1993). D'autres études n'ont pas pu confirmer ce résultat (Dellacorte, Benedict et Klein, 1983 ; Furrow et Nelson, 1984). Pendant les situations routinières de soins (les repas, les bains) les mères d'enfants référentiels donnent plus de descriptions, tandis que les mères d'enfants expressifs donnent plus de « prescriptions » (Dellacore *et al.*, 1983). Dans des situations de jeux libres, Hampson (1988) n'a pas pu trouver de relation entre le style productif de l'enfant et celui de la mère.
- 52 Hampson et Nelson (1993) ont examiné le discours maternel dans deux contextes : repas et jeux libres. Bien que les mères soient très différentes entre elles, le style des mères (défini par des variables telles que l'utilisation de noms ou de pronoms, de descriptions ou de demandes d'action) était constant dans les deux contextes. Les chercheurs ont comparé les enfants précoces et les enfants moins précoces (définis en fonction du vocabulaire à 13 mois et de la LME à 20 mois). Il faut souligner que ces deux groupes contenaient des enfants expressifs et des enfants référentiels. Dans le contexte de jeux libres, les mères d'enfants précoces montraient un pourcentage plus élevé de noms faisant référence aux objets, de descriptions et de répétitions de noms produits par l'enfant. Les mères d'enfants moins précoces montraient plus de noms abstraits, de pronoms, de demandes d'action et de marques conversationnelles (*thank-you, please, ok*).
- 53 L'hypothèse la plus simple serait que les mères référentielles font des enfants référentiels et les mères expressives des enfants expressifs. Les résultats ne confirment pas cette hypothèse. Il y a des corrélations claires entre le style de production maternel et le style productif enfantin seulement lorsque les deux participants ont un même style référentiel. Si l'enfant est focalisé sur l'apprentissage des mots désignant les objets et de l'information concernant les objets, une mère qui lui donne des étiquettes, qui répète les étiquettes données par l'enfant et qui donne plus de descriptions à propos des objets, va faciliter l'acquisition de mots pour les objets chez l'enfant. Par contre, si l'enfant est focalisé sur l'exploration de la langue comme organisatrice de l'interaction, les mêmes variables maternelles ne seront pas bénéfiques.

II.8. Les séquences conversationnelles

- 54 Il se peut toutefois que l'étude des corrélations, qui porte sur ce que Bruner (1983) appelle les procédures, c'est-à-dire les adaptations faites par le partenaire plus compétent, masque la véritable importance du travail sur le code dans la co-participation. Les corrélations entre les variables maternelles en production et celles des enfants ne représentent qu'une des façons d'étudier la relation entre l'interaction et l'acquisition. Il est possible également d'examiner la séquence des activités langagières dans le déroulement de l'interaction. Le type de routine ou de « format » (Bruner, 1985) dans lequel l'enfant et la mère sont engagés peut influencer le type de stratégie adoptée. Par exemple, le format de l'étiquetage observé pendant la lecture d'un livre dans l'interaction mère-enfant (Ninio, 1980 ; Ninio et Bruner, 1978) peut amener un enfant, même s'il est de type global, à adopter une stratégie de production analytique face à la question *qu'est-ce que c'est ?* répétée plusieurs fois. Les routines servent de cadrage (*framework*) à l'*input* destiné à l'enfant (Peters et Boggs, 1986). Cependant, si la routine est longue et complexe, comme certaines chansonnettes ou comptines, l'enfant extraira des unités non-analysées.
- 55 Les séquences de clarification et les reformulations dans la conversation adulte-enfant fournissent également un matériau privilégié pour l'observation de l'acquisition. Ces séquences constituent des cas permettant d'examiner la manipulation de la langue dans le comportement intentionnel de l'enfant : ce dernier est focalisé sur un but communicatif ; il emploie des moyens alternatifs pour l'atteindre lorsqu'il estime que le moyen initial ne réussit pas ; une fois le but atteint, le problème d'intercompréhension est résolu.
- 56 Cherry (1979) définit la demande de clarification comme une procédure (*device*) conversationnelle destinée à attirer l'attention d'un interlocuteur sur un problème d'intercompréhension. Corsaro (1977) propose, lui, de diviser ce type de demandes en deux classes : les demandes de confirmation et les demandes de clarification. Les demandes de confirmation se présentent sous la forme d'une répétition, d'une reformulation ou d'une expansion par l'adulte de l'énoncé de l'enfant avec une intonation montante. Cette première classe sert à confirmer ou à nier une interprétation. Alors que les demandes de confirmation n'impliquent pas nécessairement que l'enfant reformule son énoncé initial, les demandes de clarification nécessitent un travail linguistique supplémentaire de la part de l'enfant en lui imposant la clarification d'un message dont il a été lui-même l'initiateur (Olsen-Fulero et Conforti, 1983).
- 57 Yoder et Kaiser (1989) et Hoff-Ginsberg (1986) ont pu établir une corrélation entre le développement langagier de l'enfant et certains paramètres dans le style du discours maternel. Les demandes de confirmation sont positivement corrélées au développement rapide du langage chez l'enfant, tandis que les demandes de clarification ne le sont pas (Yoder et Kaiser, 1989). Il est possible que des corrélations entre certains paramètres du discours maternel et le développement du langage de l'enfant soient moins importantes que ne l'est l'étude de leur traitement dans la perspective de l'enfant. Autrement dit, une analyse quantitative des variables dans le discours maternel (demandes de clarification, questions, impératifs, etc.) ne nous renseigne pas

sur l'utilisation que fait l'enfant de ces variables en vue de la construction d'un système grammatical.

II.9. Décomposition

- 58 La question qui nous intéresse ici est la suivante : quel est le rôle de l'interaction dans la décomposition des unités préfabriquées ? A la fin de son livre, Peters (1983) propose une direction de recherche pour l'étude des relations entre style maternel et style enfantin : l'étude du traitement par l'adulte des unités préfabriquées dans l'interaction spontanée. Nous avons tenté une telle analyse avec des résultats quelque peu décevants. Nos données proviennent d'une étude quasi-journalière sur deux mois pendant une période de remplacement de dominance chez un enfant bilingue français-anglais (Jisa, 1990). Au départ nous avons fait l'hypothèse que les reprises et les expansions allaient être d'une très grande utilité pour la décomposition. Les résultats ne confirment pas cette hypothèse.
- 59 La forme en question est *t'aide*, relexifiée en anglais par *help-you*. Le Tableau 1 récapitule la progression de l'enfant Tiffany âgée alors de 2.3 à 2.5. « Temps » fait référence à la division des deux mois en cinq périodes d'à peu près 10 jours. Ainsi, « Temps 1 » fait référence aux 10 premiers jours, « Temps 2 » à la deuxième période de 10 jours, etc. Le Tableau 1 indique également le discours maternel qui suit l'utilisation de *t'aide* et de *help-you*. Les chiffres entre parenthèses représentent le nombre total des productions. Aux Temps 1 et 2, Tiffany commence la relexification de *t'aide* par *help-you*. Comme l'on peut voir sur le Tableau 1, les suites maternelles consistaient en des demandes de confirmation (*you want me to help you ?*) ou en actes (verbaux ou non-verbaux) qui montraient à l'enfant qu'elle était comprise (continuation). Les deux types de réactions maternelles ne reprenaient pas la forme à décomposer. Ils renforçaient plutôt la forme non-analysée. Au Temps 5 et en dépit d'un discours maternel peu facilitant, l'enfant commence à décomposer la structure.
- 60 Bien que les résultats ne soient pas ceux escomptés, ils nous donnent quelques précisions utiles concernant la manière dont le discours maternel peut servir ou ne pas servir à la construction du système grammatical. Premièrement, nos résultats ne confirment pas la thèse que les demandes de confirmation mènent nécessairement à une progression rapide (Yoder et Kaiser, 1989). Deuxièmement, tout dans la langue n'est pas susceptible des mêmes procédures d'acquisition. Il est important d'examiner la forme linguistique précise en question. En effet, dans l'exemple qui nous concerne ici, un pronom personnel de deixis conversationnelle (*you*), l'*input* conversationnel semble renforcer la forme figée. Troisièmement, cet exemple nous montre que l'interaction quotidienne mère-enfant n'est pas centrée sur le dire mais d'avantage sur le faire (donner le minimum d'éléments nécessaires à la réalisation de l'action en cours - Lieven et Pine, 1993). Et finalement, le fait que l'enfant ait commencé la décomposition, nous montre que l'enfant progresse même quand l'interaction n'est pas facilitatrice.

Tableau 1. Evolution de *t'aide* à *help (me)* : Tiffany (2.3 à 2.5)

Production enfantine	Suite maternelle
----------------------	------------------

Temps 1 et 2	
maman t'aide (= aide moi) (6)	you want me to help you? (4)
maman tu me t'aide (à moi) (2)	continuation (9)
help you (= help me) (6)	
Temps 3	
viens me t'aide (1)	you want me to help you? (2)
t'aide à mi (3)	continuation (10)
tu me t'aide (1)	
mommy help you à mi (1)	
(mommy) help you (= help me) (2)	
Temps 4	
you m'aide (1)	you want me to help you? (3)
help you (= help me) (6)	continuation (8)
help you (= help you) (2)	
you help you mommy (1)	
help à mi (1)	
Temps 5	
help mi (1)	you want me to help you? (4)
help (3)	continuation (7)
help you (= help me) (5)	

- 61 Il faut signaler que l'intercompréhension entre l'enfant et la mère n'a jamais été un problème. Suite aux énoncés de l'enfant contenant *t'aide* ou *help-you*, la mère demandait confirmation de son interprétation, ou elle faisait ce que demandait l'enfant. L'intercompréhension, donc, était toujours assurée. Nous pouvons étudier par exemple les séquences de réparation (Jefferson, 1972), c'est-à-dire des séquences où un premier énoncé de l'enfant a été évalué comme étant insuffisamment clair par l'adulte qui signale à l'enfant qu'il y a un problème communicatif à résoudre. Golinkoff (1983) examine les séquences de négociation provenant de problèmes d'intercompréhension dans les couples mère-enfant au cours de la période de transition entre la communication préverbale et la communication verbale. Selon elle, ces séquences sont d'une très grande importance car elles représentent des cas où l'on peut étudier la

relation entre la communication et les formes linguistiques exploitées pour assurer la communication (cf. aussi Demestras, Post et Snow, 1986 ; Hirsh-Pasek, Treiman et Schneiderman, 1984 ; Morgan et Travis, 1989).

- 62 Pour faire progresser le débat, il serait temps d'abandonner l'analyse du discours maternel uniquement en termes de fréquence des variables associées au développement langagier chez l'enfant. Il faut aussi examiner les variables comme des déclencheurs potentiels d'activités pertinentes pour la résolution d'un problème linguistique spécifique et actuel chez l'enfant.

III. La culture comme source de variation

- 63 Chaque groupe possède une conception de l'enfant et de l'enfance ainsi que des valeurs et des modes de socialisation spécifiques. Par exemple toute société a ses théories concernant la procréation. Chez les Kugu Nganychara (West Cape, York Peninsula, Australie), l'esprit de l'enfant entre d'abord dans l'homme par un animal tué et mangé par cet homme. L'homme transmet ensuite l'esprit de l'enfant à la femme par l'acte sexuel : plusieurs actes sexuels sont nécessaires par la suite pour « construire » l'enfant (von Sturmer, 1980). Les débats récents en France concernant l'avortement et la pilule abortive nous montrent la force de nos propres théories et conceptions concernant l'enfance.
- 64 La recherche transculturelle nous force à reconsidérer certains de nos préjugés concernant l'interaction adulte-enfant. Les contextes culturels dans lesquels un enfant acquiert sa langue ne sont pas tous les mêmes. Un mot de précaution avant de commencer notre discussion. Les différences entre cultures et l'utilisation de la langue sont caractérisées par des variations de fréquence et d'extension à plusieurs contextes (Ochs, 1986). Il est rare qu'un comportement communicatif observé dans une société n'existe dans aucune autre. Par exemple, les routines conversationnelles où l'on demande que l'enfant imite, par exemple, *dis bonjour* (lorsqu'il rencontre quelqu'un) ou *dis merci* (lorsqu'il reçoit quelque chose) se retrouvent dans toutes les sociétés. Cependant, la fréquence et les contextes dans lesquels ces imitations sont appropriées et valorisées peuvent différer. Les routines d'imitation de salutation française (*dis bonjour, dis merci*) ne dépassent pas deux ou trois tours de parole. Mais chez les Kwara'ae des Iles Salomon (Watson-Gegeo et Gegeo, 1986) et chez les Basotho de Lesotho à l'intérieur de l'Afrique du Sud (Demuth, 1986) les routines d'imitations destinées à enseigner l'usage approprié de discours sociaux sont beaucoup plus longues et beaucoup plus fréquentes.
- 65 Chaque société a ses propres attentes quant aux capacités, aux tempéraments, aux droits et aux obligations des enfants aux différentes phases de leur développement (Dentan, 1978 ; Ninio, 1979 ; Riesman, 1992 ; Snow, de Blauw et van Roosmalen, 1979 ; Whiting et Whiting, 1975). Prenons par exemple les différences entre le comportement visuel des mères et des nourrissons kaloulis (Nouvelle Guinée) et celui des mères et des nourrissons « occidentaux ». Les mères kaloulis ne tiennent pas un nourrisson face à elles (Schieffelin, 1985) comme le font les mères occidentales (Jaffe, Stern et Perry, 1973). Schieffelin lie cette différence de comportement mère-nourrisson à la valeur du regard dans l'interaction chez les kaloulis : la relation entre interlocuteurs kaloulis est gérée de façon à éviter les contacts visuels qui sont chez eux un signe d'agressivité.

Cette différence ne consiste pas en une opposition absolue entre « regarder ou ne pas regarder », mais porte plutôt sur la longueur des contacts visuels entre interlocuteurs.

- 66 Blount (1972) et Schieffelin et Ochs (1983) soulignent l'importance des contraintes conversationnelles imposées par les conventions sociales. Les fréquences de certaines modifications sont influencées par les conceptions de l'enfance. Par exemple, les parents Luos et Samoans considèrent les enfants comme ayant un statut social inférieur. Pour cette raison, le discours adressé aux enfants Luos et Samoans contient beaucoup d'impératifs directs et de questions visant à diriger le comportement non-verbal des enfants et à limiter leurs réponses verbales. Par contre, les Américains de la classe moyenne considèrent que les enfants ont un statut social plus proche de celui des adultes et qu'ils sont plus autonomes dans les décisions concernant leurs propres activités. Ainsi, le discours comporte davantage de questions fermées (cf., *tu veux te coucher ?*) et moins d'impératifs directs (cf., *va te coucher*).
- 67 Schieffelin et Ochs (1983) interprètent les ajustements linguistiques que font les mères américaines de la classe moyenne observées en interaction avec des enfants comme le reflet d'un malaise face aux compétences différentes et inégales (*discomfort with the competence differential*). L'écart entre les compétences est réduit par deux stratégies. Par la première, l'adulte simplifie son discours de façon à le faire ressembler davantage au discours infantin (concept du *self-lowering* emprunté à l'analyse de comportement intercaste d'Irvine, 1974). Par la seconde, l'adulte se comporte comme si l'enfant était plus compétent que son comportement ne l'indique (concept du *child-raising*).

III.1. Noms vs pronoms

- 68 Nous avons évoqué l'utilisation différentielle des noms et des pronoms chez les enfants (I.4.) et chez les mères (II.7.). Il est important de citer, dans le cadre de cette étude, le travail intéressant mené actuellement par Patricia Clancy (Université de California à Santa Barbara), qui compare les pourcentages de noms figurant parmi les 115 premiers mots dans six langues différentes (cf. Gentner, 1978, 1981). Ses résultats sont présentés dans le Tableau 2 :

Tableau 2. Comparaison translinguistique sur les premiers mots

Langue	Pourcentage de noms dans les 115 premiers mots
kalouli	54 %
mandarin	62 %
turc	64 %
allemand	67 %
anglais	72 %
japonais	73 %

- 69 Comme nous pouvons le constater, les mots acquis comportent dans tous les cas une majorité de noms. Les noms encodent des facteurs perceptuels constants : une tasse reste une tasse dans une variété de contextes. Les verbes, par contre, encodent des

facteurs moins constants : *donner* encode une relation variable entre celui qui donne et celui qui reçoit, et l'objet donné est potentiellement d'une infinie diversité. La fréquence élevée des noms chez tous les enfants peut s'expliquer par les processus cognitivo-perceptuels qui leurs sont communs.

- 70 On constate toutefois des différences de pourcentage entre les langues que Clancy attribue au fonctionnement de l'interaction adulte-enfant selon les sociétés représentées (cf. aussi Rabain-Jamin et Sabeau-Jouannet, 1989). Ainsi, chez les Kaloulis, les adultes n'utilisent pas de formats d'étiquetage avec les jeunes enfants. Ils pensent que les enfants doivent d'abord devenir « durs » ; une bonne mère kalouli est une mère qui « endure » son enfant (Schieffelin, 1985). Les Kaloulis ne pensent pas que l'enfant a besoin de connaître le nom des choses (sauf les noms propres des parents), mais qu'il doit plutôt apprendre à se défendre. Les formats observés chez les Kaloulis ont pour fonction d'enseigner à lancer des défis, à taquiner, à demander. En outre chez eux, les situations conversationnelles dyadiques (un adulte-un enfant) ne sont que très rarement observées.
- 71 Par contre, les formats d'étiquetage occupent beaucoup d'espace conversationnel dans l'interaction mère-enfant au Japon (Clancy, 1985). Clancy explique que la société japonaise est très centrée sur l'enfant. La situation conversationnelle de l'enfant japonais pendant les trois premières années de sa vie a pour cadre essentiel l'interaction mère-enfant (Fischer, 1970). Le « langage bébé » (*baby talk*) est très développé et utilisé pendant une période très longue. Cela va de pair avec l'importance de l'encodage du statut social des interlocuteurs dans le lexique, la morphologie et la syntaxe de la langue japonaise. L'utilisation prolongée du « langage bébé », de même que le comportement très indulgent de la mère vis-à-vis de la dépendance de l'enfant à son égard, marquent le début de la socialisation : Doi (1973) souligne l'importance des notions de dépendance et d'indulgence dans la psychologie sociale japonaise.
- 72 A propos de l'utilisation différentielle de noms et de pronoms, il nous semble important d'examiner le travail de Bernstein (1971). Malgré les reproches qui lui sont adressés (comme de n'utiliser que des situations tests, de ne pas prendre en compte les relations entre interlocuteurs, de n'utiliser que deux critères – le statut socio-économique et le niveau d'éducation des parents – dans sa définition de « classe »), son travail nous aide à faire dans un certain sens la jonction entre l'interaction et les stratégies productives mises en œuvre dans la communication.
- 73 Bernstein constate que les enfants issus de la classe ouvrière en Angleterre utilisent un code linguistique restreint (voire contextualisé) par rapport aux enfants issus de la classe favorisée. Face à une tâche demandant à l'enfant de raconter, en narration, une série de dessins que l'interlocuteur ne voit pas, les enfants de la classe ouvrière surestiment la part de « connaissances partagées » par rapport aux enfants issus de la classe favorisée. Une des différences majeures entre les deux types de textes produits concerne les stratégies référentielles. Certains enfants utilisent un style que Bernstein appelle « explicite » - l'utilisation de noms. Par contre, d'autres produisent un style beaucoup plus « implicite » - l'utilisation de pronoms parfois ambigus. Ces derniers présupposent que l'interlocuteur partage avec eux les connaissances nécessaires pour retrouver les référents encodés. Selon Bernstein, les deux styles relèvent de deux styles de socialisation différents.

...les conditions d'existence déterminent une logique sociale des comportements, logique qui, à son tour, informe un mode de communication. En fait son (=

Bernstein) point d'appui théorique est double. Il emprunte à Durkheim l'opposition entre « solidarité mécanique » et « solidarité organique », distinction qui traduit deux modes différenciés de socialisation. Selon Durkheim, les membres des classes défavorisées ont tendance à privilégier ce qui est commun au groupe d'appartenance, en laissant au second plan ce qui revêt un caractère individuel. Dans ce type « mécanique » de socialisation, l'identité collective prend le pas sur l'expression personnelle et l'usage du langage se trouve modelé en conséquence. (Bachmann, Lindenfeld, Simonin 1981 : 92-93)

- 74 D'après lui, un enfant socialisé dans un mode de socialisation mécanique va adopter une stratégie d'expression et de pensée qui présuppose des connaissances réciproques. Un code restreint est un style qui s'acquiert au cours des interactions : un style d'interaction donne naissance à un style de production langagière et à un style de pensée.
- 75 Cette discussion de la perspective bernsteinienne soulève un problème d'ambiguïté caché derrière le terme « variation »¹. Lorsque nous parlons de la variation, parle-t-on de la variation langagière entre enfants ou de la variation dans leur accès au langage ? Parle-t-on du même langage ou de langages différents ? Nous n'avons qu'effleuré ce problème au cours de notre texte. Pourtant, la clarification du rapport entre les deux façons de comprendre le mot « variation » est sans doute une clef pour tirer des conclusions qui visent des solutions didactiques ou d'intervention (François, 1988).

III.2. La répétition

- 76 Nous avons longuement évoqué la répétition comme comportement variable sur lequel nous portons maintenant un regard transculturel (cf, Demuth, 1986 ; Peters et Boggs, 1986 ; Ochs, 1986). Un des groupes d'enfants étudiés par Heath (1982, 1983), les enfants de Trackton (une communauté rurale noire dans les Piedmont Carolinas, USA), se trouve rarement en situation dyadique. Cela ne signifie pas que leur environnement linguistique soit pauvre, car les adultes parlent constamment en présence de l'enfant, dont ils encodent les actions, les besoins, les états. Mais l'enfant n'est pas le destinataire du discours, et en conséquence, la langue utilisée pour encoder ses actions n'est pas adaptée à lui. Les premiers essais d'énonciation de ces enfants, entre 12 et 24 mois, consistent alors à imiter la fin des phrases entendues. Partant de l'input, ils n'extraient pas des mots isolés mais des morceaux des phrases, ce qui n'est guère surprenant. L'étude comparative de la répétition comme mécanisme de l'acquisition incite au réexamen du rôle de cette variable.

III.3. Style culturel d'apprentissage

- 77 C'est peut-être dans l'étude des problèmes interactifs entre les enfants issus d'un certain milieu ethnique ou socioculturel et les enseignants issus d'un autre milieu que les différences culturelles sont les plus frappantes. On peut citer ici le travail de Philips (1972) chez les enfants indiens de Warm Springs (une réserve dans l'état d'Oregon aux États-Unis) ; elle propose la notion de structure de co-participation (*participant structure*) pour caractériser l'assemblage de normes, droits et obligations mutuels qui forment les relations sociales et déterminent les perceptions des interactants. Philips a

observé que les enfants de Warm Springs réussissent mieux dans des contextes où deux enjeux sont minimisés :

1. l'obligation pour un élève de faire une performance individuelle en public ;
2. le besoin de l'enseignant de contrôler et corriger la performance de l'élève.

- 78 Elle explique cette meilleure performance de la part des enfants dans les contextes où ces deux facteurs sont absents par leur parenté avec les stratégies d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles chez les indiens de Warm Springs.
- 79 Dans la réserve, les enfants consacrent une longue période à observer les tâches qui deviendront les leurs. Par exemple, les petites filles observent la préparation des repas par d'autres adultes et par des enfants plus âgés. Après un temps d'observation, elles commencent à participer à la tâche : un adulte va demander par exemple à une fillette de couper des légumes. Cette dernière « co-participe » sous la supervision de l'adulte. Par la suite la fillette est sollicitée pour partager un nombre croissant de petites tâches, jusqu'à l'âge de huit ou dix ans où elle sera alors capable d'effectuer toutes les « sous-tâches » nécessaires pour mener à bien l'ensemble de l'activité.
- 80 L'enfant évalue lui-même ses propres capacités : il essaye d'accomplir la tâche tout seul, lorsque personne n'est là pour l'observer. De cette manière, explique Philips : « ...s'il ne réussit pas, son échec n'est pas vu par d'autres. S'il réussit il peut montrer les résultats de son succès à ceux qui lui ont enseigné ». Soumis à la surveillance et aux corrections constantes de l'enseignant non-indien dès le début de l'apprentissage d'une nouvelle tâche, l'indien de Warm Springs se retire de l'activité : la structure de co-participation n'est pas la même pour lui et pour l'enseignant non-indien. Les résultats de Philips sont confirmés par d'autres études sur les différences entre la structure de coparticipation à la maison et celle de la salle de classe².

IV. Conclusion

- 81 Nous avons vu au cours de notre synthèse une tendance à former des groupes d'individus basés sur les comportements différents, selon des mesures de production. Ainsi, nous avons parlé d'un certain nombre de dichotomies : *gestalt* / analyse, expressif / référentiel, pronominal / nominal, culture centrée sur l'enfant comme individu / culture centrée sur l'enfant comme membre du groupe, etc. Nous avons présenté toutes ces dichotomies comme étant basées sur des mesures de produits.
- 82 Or, Bates *et al.* (1988) montrent, par exemple, que les enfants de 20 mois ayant une LME comparable, peuvent être très différents en ce qui concerne les chemins menant à ces LME : stratégie analytique ou stratégie d'amalgame. Yuill et Oakhill (1991) montrent que les enfants comparables sur une mesure de performance – une bonne lecture à haute voix – ne sont pas du tout comparables sur une autre mesure, par exemple, la capacité d'établir des inférences dans un texte écrit. Nous ne voulons surtout pas suggérer l'abandon des mesures de produit. Nous voulons suggérer plutôt qu'afin d'interpréter les mesures de produit de façon satisfaisante, il faut saisir toutes les significations de la mesure en question, y compris les mécanismes d'acquisition sous-jacents et variables.
- 83 Nous souhaitons terminer cette synthèse en soulignant l'importance de l'étude de la variation. Sous-jacentes à la capacité d'utiliser une langue il y a des myriades de compétences. Toute théorie estimant pouvoir expliquer comment ces compétences se

mettent en place chez l'individu doit être capable de rendre compte de la variation. L'étude interdisciplinaire permet un regard sur un même phénomène à travers plusieurs fenêtres. Nous avons vu, dans la Section I.4., que deux trajectoires développementales (nominale et pronominale) peuvent aboutir au même résultat : l'utilisation de la référence nominale et pronominale. Dans la Section II.1 nous avons suggéré que le rôle joué par un pronom dans l'organisation strictement linguistique peut aboutir à deux interprétations différentes : prendre en compte le poids fonctionnel d'une forme donnée permet, par exemple de prédire que l'utilisation de pronoms par un enfant italien est un signe d'analyse, tandis que la même utilisation par un enfant français (*j'veux*) peut être un signe d'acquisition d'une forme figée. Dans la section III.1 nous avons porté un regard translinguistique montrant que le nombre de noms communs dans les premiers mots utilisés par les enfants diffèrent selon la culture de l'enfant. Nous avons essayé de montrer comment la conception que l'adulte a de l'enfance peut fixer ou non l'attention de l'enfant sur des noms communs. Finalement, dans cette même section (III.1) nous avons présenté l'interprétation de Bernstein du statut sociologique de la variation d'utilisation de pronoms en Angleterre. Dans la construction d'une théorie qui veut expliquer comment les individus arrivent à utiliser une langue, il faut rendre compte de ces faits.

BIBLIOGRAPHIE

- ANGLIN, J. M. (1977). *Word, object, and conceptual development*. New York: Norton.
- ATKINSON, M. (1979). « Prerequisites for reference », in E. Ochs & B. Schieffelin (éds.). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 229-249.
- BACHMANN, C., J. LINDENFELD & J. SIMONIN (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier.
- BARNES, S., M. GUTFREUND, D. SATTERLY & G. WELLS (1983). « Characteristics of adult speech which predict children's language development », *Journal of Child Language* 10: 65-84.
- BATES, E. (1976). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- BATES, E., I. BRETHERTON, & L. SNYDER (1988). *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control*, Volume 1. London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1972a). « A critique of the concept of contemporary education », in C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (éds.). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 135-151.
- BERNSTEIN, B. (1972b). « A sociolinguistic approach to socialisation: with some reference to educability », in J. J. Gumperz & D. Hymes (éds.) *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- BLOOM, L., P. LIGHTBROWN & L. HOOD (1974). « Imitation in language development: if, when and why? », *Cognitive Psychology* 6: 380-420. Réimprimé en 1991 in Bloom, L. (éd.) *Language Development from Two to Three*. Cambridge University Press, 399-433.
- BLOOM, L., P. LIGHTBROWN & L. HOOD (1975). « Structure and variation in child language », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40 (N° 160).
- BLOUNT, B. (1972). « Parental speech and language acquisition: Some Luo and Samoan examples », *Anthropological Linguistics* 14: 110-130.
- BOWERMAN, M. F. (1973). « Structural relationships in children's utterances: Syntactic or semantic? », in T. E. MOORE (éd.) *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- BRETHERTON, I., S. MCNEW, L. SNYDER & E. BATES (1983). « Individual differences at 20 months: Analytic and holistic strategies in language acquisition », *Journal of Child Language* 10: 293-320.
- BROEN, P. (1972). « The verbal environment of the language-hearing child », *American Speech and Hearing Association Monograph No. 17*.
- BROWN, R. & U. BELLUGI (1964). « Three processes in the child's acquisition of syntax », *Harvard Educational Review* 34: 133-151.
- BROWN, R., C. CAZDEN & U. BELLUGI (1969). « The child's grammar from I to III », in J. P. HILL (éd.) *Minnesota Symposium on Child Psychology, Volume 2*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 28-73.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BRUNER, J. S. (1985). « The role of interaction formats in language acquisition », in J. P. Forgas (éd.) *Language and social situations*, New York: Springer-Verlag, 31-46.
- CASBY, M. W. (1986). « A pragmatic perspective of repetitions in child language », *Journal of Psycholinguistic Research* 15 (2): 127-140.
- CAZDEN, C. B. & V. P. JOHN (1971). « Learning in American Indian children », in M. Was, M. S. Diamond & F. Grering (éds.) *Anthropological Perspectives on Education*. New York: Basic Books.
- CHERRY, L. J. (1979). « The role of adults' requests for clarification in the language development of children », in R. O. Freedle (éd.) *New Directions in Discourse Processing, vol. 2*. Norwood, N.J.: Ablex.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CIRCOUREL, A. (1974). *Cognitive sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. New York: The Free Press.
- CLANCY, P. (1985). « The acquisition of Japanese », in D. I. Slobin (éd.) *The Cross-Linguistic Study of Child Language, Volume 1: The Data*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 373-524.
- CLARK, E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge University Press.
- CORSARO, W. A. (1974). *A Developmental Sociolinguistic Approach to Socialization*. Thèse de Ph.D., The University of North Carolina at Chapel Hill.
- CORSARO, W. (1977). « The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children », *Language in Society* 6: 183-207.

- CROSS, T. (1978). « Mothers' speech and its association with rate of syntactic acquisition in young children », in N. Waterson & C. Snow, (éds.), *The Development of Communication*. New York: John Wiley and Sons, Inc., 199-216.
- DALE, P. (1974). « Hesitations in maternal speech », *Language and Speech* 17: 174-181.
- DELLACORTE, M., H. BENEDICT, & D. KLEIN (1983). « The relationship of pragmatic dimensions of mothers' speech to the referential-expressive distinction », *Journal of Child Language* 10: 35-44.
- DEMETRAS, M.J., K. POST & C. SNOW (1986). « Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions », *Journal of Child Language* 13: 275-292.
- DEMUTH, K. (1986). « Prompting routines in the language socialization of Basotho children », in B. B. Schieffelin & E. Ochs (éds.). *Language Socialization across Cultures*. Cambridge University Press: 51-79.
- DENTAN, R. K. (1978). « Notes on childhood in a nonviolent context: The Semai case », in A. Mongagu (éd.). *Learning Non-aggression: The Experience of Nonliterate Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- DOI, T. (1973). *The Anatomy of Dependency*. New York: Harper and Row.
- DRACH, K. M. (1969). *The Language of the Parent: a Pilot Study*. Working Paper no. 14, Berkeley: University of California.
- DUMONT, R. V. (1972). « Learning English and how to be silent: studies in Sioux and Cherokee classrooms », in C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (éds.). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 344-369.
- ERBAUGH, M. S. (1982). *Coming to Order: Natural Selection and the Origin of Syntax in the Mandarin-speaking Child*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- ERVIN(-TRIPP), S. (1964). « Imitation and structural change in children's language », in E. H. Lenneberg, (éd.) *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- FERGUSON, C. A. (1964). « Baby talk in six languages », *American Anthropologist* 66: 103-114.
- FISCHER, J. L. (1970). « Linguistic socialization: Japan and the United States », in R. Hill & R. Konig, éds., *Families in East and West: Socialization process and kinship ties*. The Hague: Mouton.
- FORTESCUE, M. (1984/5). « Learning to speak Greenlandic: a case study of a two-year-old's morphology in a polysynthetic language », *First Language* 5: 101-113.
- FOSTER, S. (1979). *From Non-verbal to Verbal Communication: a study of the development of topic initiation strategies during the first two-and-a-half years of life*. Thèse de Ph.D., University of Lancaster.
- FOSTER, S. (1981). « The emergence of topic type in children under 2;6: a chicken and egg problem », *Proceedings of the Stanford Forum in Child Language Research* 20: 52-60.
- FOSTER, S. (1982). « Discourse topic and children's emerging ability to handle it », *Berkeley Linguistics Society* 8: 68-82.
- FRANÇOIS, F. (1988). « De la variation et de ses variétés dans différents discours d'enfant : diversité, mélanges, métaphores, irrptions, et leurs familles », *Repères* N° 76 : 13-31.
- FURROW, D. & K. NELSON. (1984). « Environmental correlates of individual differences in language acquisition », *Journal of Child Language* 11: 523-534.

- FURROW, D., K. NELSON & H. BENEDICT (1979). « Mother's speech to children and syntactic development: some simple relationships », *Journal of Child Language* 6: 423-42.
- GARNICA, O. (1977). « Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children », in C. Snow & C.A. Ferguson (éds.). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 63-88.
- GENTNER, D. (1978). « On relational meaning: the acquisition of verb meaning », *Child Development* 49.
- GENTNER, D. (1981). « Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning », in S. Kuczaj, (éd.), *Language Development*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- GOLINKOFF, R. (1983). « The preverbal negotiation of failed messages: Insights into the transition period », in R. Golinkoff (éd.). *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale, N.J.: Ablex, 57-78.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold Publishers.
- HAMPSON, J. (1988). « Individual differences in style of language acquisition in relation to social networks », in S. Salzinger, J. Antrobus & M. Hammer (éds.). *Social Networks of Children, Adolescents, and College Students*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- HAMPSON, J. & K. NELSON (1993). « The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition », *Journal of Child Language* 20: 313-342.
- HARNICK, F. (1978). « The relationship between ability level and task difficulty in producing imitation in infants », *Child Development* 49: 209-212.
- HEATH, S. B. (1982). « Questions at home and at school: a comparative study », in G. Spindler, (éd.). *Doing Ethnography: Educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with Words: Language Life and wWork in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HIRSH-PASEK, K., R. TREIMAN & M. SCHNEIDERMAN (1984). « Brown and Hanlon revisited: Mothers' sensitivity to ungrammatical forms », *Journal of Child Language* 11: 81-88.
- HOFF-GINSBERG & M. SHATZ (1982). « Linguistic input and the child's acquisition of language », *Psychological Bulletin* 92: 3-26.
- HOFF-GINSBERG, E. (1986). « Function and structure in maternal speech: their relation to the child's development of syntax », *Developmental Psychology* 22: 155-63.
- HORGAN, D. (1980). « Nouns: love 'em or leave 'em », in V. Teller et S. J. White (éds.). *Studies in Child Language and Multilingualism*. New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- HORGAN, D. (1978). « How to answer questions when you've got nothing to say », *Journal of Child Language* 5: 159-165.
- JAFFE, J., D. STERN & C. PERRY (1973). « "Conversational" coupling of gaze behavior in prelinguistic human development », *Journal of Psycholinguistic Research* 2: 321-330.
- JEFFERSON, G. (1972). « Side sequences », in D. Sudnow (éd.). *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press, 294-338.
- JISA, H. (1984/85). « French preschoolers' use of *et puis* ('and then') », *First Language* 5: 169-184.

- JISA, H. (1987). « Sentence connectors in French children's monologue performance », *Journal of Pragmatics* 11: 607-621.
- JOHN, V. P. (1972). « Styles of learning - Styles of teaching: Reflections on the education of Navajo children », in C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (éds.). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 331-343.
- KAIL, M. (1986). « Validité et coût des indices linguistiques dans la compréhension des phrases », *Bulletin de Psychologie*. Numéro spécial *Jugement et Langage*, 39 : 387-397.
- KAIL, M. (1987). « The development of sentence interpretation strategies from a cross-linguistic perspective », in C. Pfaff (éd.). *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, Mass.: Newbury House, 28-55.
- KAIL, M. (1992). « Microstructure du traitement des énoncés en temps réel : recherches interlangues », Communication présentée au 4ème Colloque de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues. Lyon-l'Arbresle. 28 septembre-2 octobre.
- KAIL, M. & A. CHARVILLAT (1986). « Linguistic cues and processing types in French sentence comprehension », in I. Kurcz, G. W. Shugar & J. H. Danks (éds.). *Knowledge and Language*. Amsterdam: North Holland, 349-357.
- KINNEY, D. & J. KAGAN (1976). « Infant attention to auditory discrepancy », *Child Development* 47: 155-164.
- KLEIN, D. (1980). *Expressive and Referential Communication in Children's early Language Development: the relationship to mother's communicative styles*. Thèse de doctorat non publiée. Michigan State University.
- KOCHMAN, T. (1972). « Black American speech events and a language program for the classroom », in C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (éds.). *Functions of Language in the Classroom*, New York: Teachers College Press., 211-261.
- LIEVEN, E. & J. PINE (1993). « Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle », *AILE 2* : 143-171.
- LONGTIN, S. (1984). *The Relationship between Functional Orientation and Early Lexical Development*. Thèse de doctorat non publiée. City University of New York.
- LORD, C. (1975). « Is talking to baby more than baby talk? A longitudinal study of the modification of linguistic input to young children », Communication faite au Congrès Bisannuel de la Society for Research in Child Development, Denver, Colorado.
- MACWHINNEY, B. (1985). « Hungarian language acquisition as an exemplification of a general model of grammatical development », in D. I. Slobin (éd.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 2: Theoretical issues*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1069-1155.
- MCCALL, R. & J. KAGAN (1967). « Stimulus-schema discrepancy and attention in the infant », *Journal of Experimental Child Psychology* 5: 381-390.
- MCDONALD, L. & D. PIEN. (1982). Mother conversational behavior as a function of interactional intent », *Journal of Child Language* 9: 337-358.
- MENYUK, P. (1969). *Sentences Children Use*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- MITHUN, M. (1989). « The acquisition of polysynthesis », *Journal of Child Language* 16: 285-312.
- MOERK, E. L. (1975). « Verbal interaction between children and their mothers during the preschool years », *Developmental Psychology* 11: 788-794.

- MORGAN, J. L. & L. L. TRAVIS (1989). « Limits on negative information in language input », *Journal of Child Language* 16: 531-552.
- NELSON, K. (1973). « Structure and strategy in learning to talk », *Monographs of the Society for Research in Child Language Development*, 149. Chicago: University of Chicago Press.
- NELSON, K. (1977). « Facilitating children's acquisition of syntax », *Developmental Psychology* 13: 101-107.
- NELSON, K. (1981). « Individual differences in language development: Implications for development and language », *Developmental Psychology* 17: 170-187.
- NEWPORT, E. L. (1975). *Motherese: The speech of mothers to young children*. Technical Report No. 52. Center for Human Information Processing. University of California, San Diego.
- NEWPORT, E. L., L. GLEITMAN & H. GLEITMAN (1977). « Mother, I'd rather do it myself », in C. Snow & C. Ferguson (éds.). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NINIO, A. (1979). « The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel », *Child Development* 50: 976-980.
- NINIO, A. (1980). « Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel », *Child Development* 51: 587-590.
- NINIO, A. & J. BRUNER (1978). « The achievement and antecedents of labelling », *Journal of Child Language* 5: 1-15.
- (OCHS-)KEENAN, E. O. (1974). « Conversational competence in children », *Journal of Child Language* 1: 163-83.
- (OCHS-)KEENAN, E. O. (1977). « Making it last: Repetition in children's discourse », in S. Ervin-Tripp et C. Mitchell-Kernan (éds.). *Child Discourse*. New York: Academic Press, 125-38.
- (OCHS-)KEENAN, E. O. and E. KLEIN (1975). « Coherency in children's discourse », *Journal of Psycholinguistic Research* 4: 365-78.
- (OCHS-)KEENAN, E. O. & B. SCHIEFFELIN (1976). « Topic as a discourse notion: A study of topic in the conversations of children and adults », in C. Li (éd.), *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 335-384.
- OCHS, E. (1979). « Planned and unplanned discourse », in T. Givon (éd.). *Syntax and Semantics, Volume 12: Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 51-80.
- OCHS, E. (1986). « Introduction », in B. B. Schieffelin & E. Ochs (éds.). *Language Socialization across Cultures*. Cambridge University Press: 1-13.
- OCHS, E., B. SCHIEFFELIN & M. PLATT (1979). « Propositions across utterances and speakers », in E. Ochs. & B. Schieffelin, (éds.), *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 251-68.
- OLSEN-FULERO, L. (1982). « Style and stability in mother conversational behaviour: a study of individual differences », *Journal of Child Language* 9: 543-64.
- OLSEN-FULERO, L. & J. CONFORTI (1983). « Child responsiveness to mother questions of varying type and presentation », *Journal of Child Language* 10: 495-520.
- PETERS, A. M. (1977). « Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? », *Language* 53: 560-573.
- PETERS, A. M. (1983). *The Units of Language Acquisition*. New York: Academic Press.

- PETERS, A. M. (1985). « Language segmentation: operating principles for the perception and analysis of language », in D. I. Slobin (éd.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 2: Theoretical Issues*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1029-1068.
- PETERS, A. M. (1987). « The role of imitation in the developing syntax of a blind child », *Text* 7: 289-311.
- PETERS, A. M. & S. T. BOGGS (1986). « Interactional routines as cultural influences upon language acquisition », in B. B. Schieffelin & E. Ochs (éds.). *Language Socialization across Cultures*. Cambridge University Press: 80-96.
- PETERS, A. M. & L. MENN (1990). « The microstructure of morphological development: variation across children and across languages », miméo. University of Hawai.
- PFUDERER, C. (1969). *Some Suggestions for a Syntactic Characterization of Baby Talk Style*. Working paper no. 14, Berkeley: University of California.
- PHILIPS, S. U. (1972). « Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom », in C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (éds.). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- PHILLIPS, J. R. (1973). « Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: age and sex comparisons », *Child Development* 44: 182-185.
- PIAGET, J. (1937/1973). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux Niestlé.
- PINE, J. M. (1990). « Functional basis of referentiality », *First Language* 12: 39-55.
- PINE, J. M. & E. V. M. LIEVEN (1993). « Reanalysing rote-learned phrases: individual differences in the transition to multi-word speech », *Journal of Child Language* 20: 551-571.
- RABAIN-JAMIN, J. & E. SABEAU-JOUANNET (1989). « Playing with pronouns in French maternal speech to prelingual infants », *Journal of Child Language* 16: 217-238.
- RAMER, A. (1976). « The function of imitation in child language », *Journal of Speech and Hearing Research* 19: 700-717.
- REMICK, H. (1976). « Maternal speech to children during language acquisition », in W. von Raffler Engel & Y. Lebrun (éds.). *Baby Talk and Infant Speech*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- RIESMAN, P. (1992). *First Find your Child a Good Mother: the construction of self in two African communities*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- RONDAL, J. A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- SACHS, J., R. BROWN & R. A. SALERNO (1972). « Adults' speech to children », *Communication, International Symposium on First Language Acquisition, Florence, Italie, septembre*.
- SACKS, H., E. SCHEGLOFF & G. JEFFERSON (1974). « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language* 50: 696-735.
- SCHIEFFELIN, B. (1985). « The acquisition of Kaluli », in D. I. Slobin (éd.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 1: The Data*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 525-593.
- SCHIEFFELIN, B. & E. OCHS (1983). « A cultural perspective on the transition from prelinguistic to linguistic communication », in R. M. Golinkoff (éd.). *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 115-131.

- SCOLLON, R. (1973). « A real early stage: An unzipped condensation of a dissertation on child language », *Working Papers in Linguistics* 5 . University of Hawaii.
- SCOLLON, R. (1976). *Conversations with a One Year Old*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- SHATZ, M. & R. GELMAN (1973). « The development of communication skills: Modification in the speech of young children as a function of listener », *Monographs of the Society for Research in Child Development* 38, no. 152.
- SHIPLEY, E. S., C. S. SMITH & L. R. GLEITMAN (1969). « A study of the acquisition of language: free responses to commands », *Language* 45: 322-342.
- SLOBIN, D. I. (1968). « Imitation and grammatical development in children », in N. Endler, L. Boutler & H. Osser (éds.). *Contemporary Issues in Developmental Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 437-43.
- SLOBIN, D. I. (1985). « Crosslinguistic evidence for the language-making capacity », in D. I. Slobin (éd.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 2: Theoretical Issues*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SLOBIN, D. I. (1982). « Universal and particular in the acquisition of language », in E. Warner & L. R. Gleitman (éds.) *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SNOW, C. (1972). « Mother's speech to children learning language », *Child Development* 43: 549-565.
- SNOW, C. (1977). « Mothers' speech research: From input to interaction », in C. Snow & C. Ferguson (éds.). *Talking to children: Language input and acquisition*. New York: Cambridge University Press, 31-51.
- SNOW, C. (1981). « The uses of imitation », *Journal of Child Language* 8: 205-212.
- SNOW, C., A. DE BLAUW, G. VAN ROOSMALEN (1979). « Talking and playing with babies: The role of ideologies of childrearing », in M. Bullowa (éd.). *Before Speech: The Beginnings of Interpersonal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SNOW, C. & C.A. FERGUSON, éds. (1977). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VON STURMER, D. E. (1980). *Rights in Nurturing*. Thèse de M.A., Australian National University, Canberra.
- VORSTER, J. (1974). *Mother's Speech to Children: some Methodological Considerations*. Publications de l'Institut for General Linguistics, no. 8. Amsterdam: University of Amsterdam.
- WATSON-GEGEO, K. A. & D. W. GEGEO (1986). « Calling-out and repeating routines in Kwara'ae children's language socialization », in B. B. Schieffelin & E. Ochs, (éds.), *Language Socialization across Cultures*. Cambridge University Press: 17-50.
- WELLS, G. (1981). « Becoming a communicator », in G. Wells, éd., *Learning through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 73-115.
- WHITING, B. B. & J. W. M. WHITING (1975). *Children of six cultures: A psycho-Cultural Analysis*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- YODER, P. J. & A. P. KAISER (1989). « Alternative explanations for the relationship between maternal verbal interaction style and child language development », *Journal of Child Language* 16: 141-160.

YUILL, N. & J. OAKHILL (1991). *Children's Problems in Text Comprehension: an Experimental Investigation*. Cambridge University Press.

NOTES

1. Nous remercions vivement Christian Hudelot pour ses commentaires à propos des différentes façons d'aborder le terme « variation ».
 2. Voir par exemple Dumont (1972) sur les enfants sioux et cherokees, Cazden et John (1971) et John (1972) sur les enfants navajos, Kochman (1972) sur les enfants noirs, Heath (1982, 1983) sur les enfants des Appalaches, Bernstein (1972a, 1972b) sur les enfants issus de la classe ouvrière en Angleterre.
-

RÉSUMÉS

Les développements récents de la recherche remettent en question l'hypothèse selon laquelle les enfants acquièrent le langage de la même façon. Cet article passe d'abord en revue les travaux récents sur la variation dans l'acquisition de la L1. Il soutient l'idée que les solutions apportées par les enfants au problème de l'acquisition ne suivent pas des trajectoires identiques. Ceci conduit à envisager plusieurs sources à la variation : ce qui est perçu comme saillant selon les enfants ; la structure morpho-syntaxique propre à la langue ; le style maternel ; les données auxquelles les enfants sont exposés selon les cultures. Cette multiplicité de facteurs de variabilité impose de construire une théorie du développement d'un point de vue interdisciplinaire.

Recent research has brought into question the hypothesis that all children acquire language in the same way. This paper begins with a review of current research on variation in child language acquisition. It is argued that all children do not resolve the language learning problem following the same developmental trajectory. Subsequently, the paper turns to a consideration of different sources for the observed variation: what individual children consider salient; language specific morphosyntactic structure; maternal language; input directed to children in different cultures. Given such a wide range of possible explanations for variation in children learning language, an adequate theory of language development requires an interdisciplinary approach.

AUTEURS

HARRIET JISA

Université Lumière - Lyon 2

FRÉDÉRIQUE RICHAUD

Université Lumière - Lyon 2