

Aile

Acquisition et interaction en langue étrangère

2 | 1993

Interaction et acquisition d'une langue étrangère

L'adulte auditeur : aspects de l'étayage dans l'interaction avec des narrateurs enfants

Heiko Hausendorf

Traducteur : Ulrich Krafft



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4856>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 janvier 1993

Pagination : 85-107

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Heiko Hausendorf, « L'adulte auditeur : aspects de l'étayage dans l'interaction avec des narrateurs enfants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4856>

Ce document a été généré automatiquement le 23 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'adulte auditeur : aspects de l'étayage dans l'interaction avec des narrateurs enfants

Heiko Hausendorf

Traduction : Ulrich Krafft

NOTE DE L'AUTEUR

Ce texte présente les résultats d'une recherche menée à l'Université de Bielefeld sur le développement de la compétence narrative. Le projet a été financé par la Deutsche Forschungsgemeinschaft (Projet GENESIS, N° Gu142/2-4).

1. Introduction

- 1 Les recherches sur l'acquisition de la langue maternelle ont longtemps traité surtout de l'acquisition chez le très jeune enfant. Depuis les années quatre-vingts cependant, se multiplient des études de provenances diverses qui portent sur des phases ultérieures du développement linguistique (cf., par exemple, Cook-Gumperz, Corsaro et Streek (eds), 1986). C'est ici que se situent les études sur l'acquisition et le développement des compétences *discursives* : les compétences dont on a besoin pour raconter une histoire, expliquer un itinéraire ou donner un renseignement (pour un tour d'horizon, cf. Miller et Weissenborn, 1990)¹. Les analyses que nous allons présenter veulent contribuer à l'étude de l'acquisition de telles compétences dans le domaine du récit.
- 2 La plupart des recherches sur l'acquisition de la compétence narrative définissent leur objet exclusivement en termes de psychologie cognitive (cf., par exemple, les études de Boueke et Schüleïn, 1991, qui partent des concepts de *story grammars* et de *schémas narratifs* ; pour une vue d'ensemble voir Kemper, 1984 et Haslett, 1986). Nos analyses², par contre, se situent dans le cadre de la sociologie de l'interaction, et plus précisément de

l'ethnométhodologie. Leur point de départ est la reconstruction de l'interaction narrative en tant que structure ordonnée que les interactants élaborent en commun (cf. Hausendorf et Quasthoff, 1991). Les interactions narratives que nous avons étudiées mettent en présence un enfant narrateur et un adulte auditeur. Ce type de situation nous semble particulièrement pertinent pour étudier l'acquisition et le développement des compétences discursives. Si la dyade adulte-enfant est en effet la scène sur laquelle se manifeste, de manière audible et parfois visible, la compétence narrative de l'enfant, elle déclenche et alimente en même temps une dynamique interactive propre à favoriser systématiquement chez l'enfant l'acquisition et le développement de cette compétence. C'est ce que nous nous proposons d'illustrer ici.

- 3 Parmi les différentes dimensions du développement des compétences narratives, nous en avons choisi une qui n'a, jusqu'à présent, guère retenu l'attention, malgré son importance pour le domaine des capacités *discursives*, et qui est celle des dépendances conditionnelles globales (cf. *infra* 2).
- 4 Quand on analyse les interactions entre adultes et enfants pour déterminer en quoi elles peuvent contribuer au développement des compétences narratives, on rencontre des recherches parallèles dans le domaine de l'acquisition de la langue maternelle par des enfants en bas âge.³ Il s'agit en gros de reconstruire pour le début de l'acquisition de la langue maternelle, les conditions qui caractérisent l'interaction sociale entre l'enfant et l'adulte (« *Social Interaction Approach* », « Hypothèse sociale de constitution » ; cf. Bruner, 1985b ; Haslett, 1987 ; Miller et Weissenborn, 1990). Nous intéressent ici surtout les analyses qui traitent l'interaction mère-enfant comme un objet *sui generis*, en particulier les travaux de Bruner et de ses collaborateurs, qui ont particulièrement contribué à développer ce domaine de recherche et qui se concentrent sur le passage de l'interaction prélinguistique à l'interaction linguistique. Ces travaux ont tous recours à la métaphore de « l'étaillage » (*scaffolding*) pour rendre compte de l'activité de l'adulte. L'analyse de ce concept nous permettra de décrire en quoi les premières phases de l'acquisition linguistique sont comparables à l'acquisition ultérieure des capacités discursives (cf. *infra* 3).
- 5 Les résultats des travaux sur l'étaillage n'ont pas encore donné lieu à une réflexion systématique sur les rapports entre l'interaction et le développement linguistique et discursif, réflexion qui serait pourtant nécessaire au progrès de la théorie. Nous esquisserons pour terminer ce que pourrait être une telle analyse dans la perspective de la sociologie interactionniste ethnométhodologique (cf. *infra* 4).

2. Les dépendances conditionnelles globales

- 6 Les travaux sur l'analyse conversationnelle traitent les dépendances conditionnelles surtout pour décrire d'après quels principes fonctionne l'enchaînement des tours de parole. Il s'agit alors de l'enchaînement *local*, puisque dans la plupart des cas on décrit des attentes spécifiques par rapport à la deuxième partie d'une « paire adjacente » (cf. Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978 : 21seq.).
- 7 De ces dépendances conditionnelles locales, il faut distinguer les dépendances conditionnelles *globales* qui régissent plusieurs tours (cf. Kallmeyer et Schütze, 1977). Celles-ci sont essentielles pour la réalisation d'unités discursives telles que les narrations, les descriptions d'itinéraires, les argumentations etc., à l'intérieur desquelles le

mécanisme local de l'alternance des locuteurs est suspendu en faveur du principe d'un « locuteur primordial » (Wald, 1978 ; cf. également Kallmeyer et Schütze, 1977 ; Quasthoff, 1990).

- 8 Dans les interactions entre enfant - narrateur et adulte - auditeur, les dépendances conditionnelles globales se manifestent systématiquement sous la forme d'*obligations* que définit l'auditeur adulte et auxquelles le narrateur enfant doit satisfaire au cours de l'interaction. L'injonction explicite est un exemple de ce type de contrainte directive :

(1)	A(uditeur) :	<i>mensch erzähl mir mal wat warn da los ?</i>
		allez raconte, qu'est-ce qui s'est passé là ?
	(05-112-13) ⁴	

- 9 On peut établir une obligation globale en demandant au partenaire de raconter ; dans ce cas, l'obligation elle-même est explicitée. Si on souligne par contre le caractère événementiel de ce qui s'est passé, il en découlera une obligation globale *implicite* ; en présentant ce qui s'est passé comme un événement, on le déclare digne d'être raconté (*reportable*). Tel ce résumé analysé par Labov :

(2)	N(arrateur) :	<i>my brother put a knife in my head</i>
	(Labov, 1972 : 363)	

On provoque l'attente d'une narration, et de là découle, dans ce cas implicitement, l'obligation de raconter.⁵

- 10 On peut se demander si et comment l'enfant narrateur établit et perçoit l'attente, explicite ou implicite, d'une unité narrative globale (c'est-à-dire dépassant le cadre de la phrase), et comment il satisfait à cette obligation. C'est une question empirique qui recevra des réponses différentes selon l'âge et le stade développemental du narrateur. Nos analyses ont ainsi montré que les narrateurs les plus jeunes (5 ans, dans nos expériences) ne semblent percevoir les obligations globales que quand le partenaire adulte les établit explicitement, comme dans l'exemple 1 ci-dessus. Le traitement des obligations globales semble donc être une dimension spécifique au sein du développement de la compétence discursive.⁶
- 11 Dans ce qui suit, nous ne traiterons cependant qu'accessoirement la question de la progression du développement. Nous voulons plutôt décrire les activités de l'auditeur adulte dans la mesure où elles peuvent aider l'enfant qui apprend à traiter les dépendances conditionnelles globales.⁷ Nous avons choisi nos exemples dans des séquences de l'interaction narrative qui se placent *avant* la narration proprement dite et qui, jusqu'à présent, ont été peu étudiées ; c'est la phase où auditeur et narrateur établissent ensemble la dépendance conditionnelle globale (cf. *infra* 2.1.1 - 2.1.3).⁸

2.1 Aspects du comportement de l'auditeur

- 12 La phase où l'auditeur et le narrateur établissent conjointement l'obligation globale, se caractérise dans la dyade adulte-enfant par un surplus d'activités de la part de l'auditeur adulte. Le mécanisme peut rappeler celui d'un jeu de bascule : si deux partenaires de poids très inégal (comme par exemple, un enfant et un adulte) veulent jouer ensemble, le plus lourd va devoir travailler plus pour démarrer puis pour entretenir le mouvement. Plus les partenaires seront égaux, plus leurs efforts respectifs seront comparables. De même le partenaire qui dispose d'une compétence communicative plus grande — qui est en quelque sorte le plus "lourd" — devra-t-il fournir un travail plus important pour que le jeu commun de l'interaction narrative ne tombe pas en panne (cf. Hausendorf et Quasthoff, 1989).
- 13 Le travail supplémentaire de l'auditeur adulte commence quand la tentative d'établir une obligation globale échoue parce que le narrateur ne joue pas, dans l'accomplissement commun de la tâche, le rôle que lui assignent les activités de son partenaire. L'auditeur peut réagir de différentes manières à cet obstacle.

2.1.1 La prise en charge

- 14 L'auditeur peut remplacer le narrateur et satisfaire lui-même à la dépendance conditionnelle qu'il a établie, mais sans pour autant intervertir les rôles du narrateur et de l'auditeur. En réalité, remplir à la place de l'enfant des obligations locales sert à mieux instaurer une obligation globale. L'auditeur montre au narrateur pour ainsi dire exceptionnellement comment faire. En *prenant en charge* l'activité adéquate, il assure la progression de l'interaction, et il offre en plus à l'enfant un modèle à suivre.
- 15 Le fragment 3 ci-dessous montre comment l'auditeur, après avoir en vain tenté des activités directives, prend en charge la thématization de l'incident qu'il veut faire raconter, sans pour autant remettre en question la répartition des rôles, constitutifs pour l'interaction, de narrateur et d'auditeur :

(3)	1	A :	<i>Sag mal haste eigentlich mitgekracht was da vorhin passiert ist ?</i>
			Dis donc, t'as vu ce qui s'est passé là ?
	2		- <i>im Zimmer ?</i>
			- Dans la salle ?
	3	N :	<i>mhm [verneinend]</i>
			<i>mhm [négativement]</i>
	4	A :	<i>wo wir da alle zusammen waren ?</i>
			là où on était tous ensemble ?
	5	N :	<i>mhm [verneinend]</i>

	6	A :	(....)
	7		da gabs doch ne ganz schöne Aufregung so ne ?
			y a eu toute une histoire, oui ?
	8	N :	Ja
	9	A :	weißt du warum ?
			tu sais pourquoi ?
	10	N :	nee - -
			non
→	11	A :	da is was runtergefallen ne ?
			y a quelque chose qui est tombé, non ?
	(OS - 115 - 19)		

- 16 Ce fragment illustre par ailleurs comment l'auditeur institue une obligation globale *implicite* en constatant qu'il y a eu un événement (lignes 1-2), et qu'il était digne d'intérêt. Son partenaire ne réagissant pas, l'auditeur met en oeuvre une technique prototypique qui permet de marquer le caractère événementiel et intéressant d'un incident considéré comme « narrable » (cf. *supra* 2).

2.1.2 Le traitement « *comme-si* »

- 17 L'auditeur adulte peut traiter les éléments narratifs que donne le narrateur *comme si* ils répondaient de manière suffisante aux obligations globales. Il est possible qu'il prête, ce faisant, aux activités du narrateur une valeur narrative que celui-ci ne leur donnait pas.
- 18 Dans le fragment suivant, le narrateur enfant nomme un incident sans indiquer d'aucune façon son caractère événementiel, intéressant et, partant, narrable. Mais l'auditeur adulte réagit comme s'il s'agissait d'un événement extraordinaire, intéressant et appelant donc un développement narratif :

(4)	N :	ach so ja da ist der Kassettenrecorder runtergefallen ((beiläufig))
		ah oui, y a le magnéto qui est tombé ((avec indifférence))
	A :	ach du Schande !
		ah ça alors !
	(10-113-74)	

- 19 L'activité du narrateur se trouve enchâssée dans une représentation du caractère événementiel et intéressant de l'incident, d'où découle l'obligation globale de raconter. Cette obligation globale résulte donc du traitement – comme-si.

2.1.3 L'attribution de compétence

- 20 On observe en général que les auditeurs règlent leurs attentes sur l'âge de leur interlocuteur. Pour l'auditeur, les activités communicativement acceptables, parce qu'efficaces, chez un enfant de 5 ans sont différentes de celles qu'on attend d'un enfant de 7 ans. Nous dirons qu'il leur *attribue* des compétences dissemblables. D'où des différences dans les obligations qu'un auditeur adulte impose à des enfants appartenant à des classes d'âge différentes.
- 21 Dans nos données, on observe ce procédé d'attribution de compétence à l'occasion, entre autres, de la *localisation* d'obligations globales. L'auditeur adulte s'assure d'abord à l'aide d'une question que l'enfant connaît cet incident que lui-même n'a pas vécu (A : *t'as vu ce qui s'est passé là ?*). Sur cette base il pourra établir l'obligation globale d'élaborer un récit :

(5)	A :	<i>hast du das mitgekrich(...)</i>
		t'as vu ce qui s'est passé (...)
	N :	<i>ja ich habs mitgekrich</i>
		oui, j'ai vu
→	A :	<i>Mensch erzähl mir mal wat warn da los</i>
		Vas-y, raconte, qu'est-ce qui s'est passé
		(05-112-13)

- 22 L'obligation globale se trouve *localisée* dans ce sens que l'auditeur initie d'abord une séquence locale question - réponse, dont le deuxième constituant, qui est produit par l'enfant, donne l'occasion de demander un récit. D'après nos données, la localisation d'obligations globales ne se fait de manière systématique que pour des narrateurs de 5 ans.

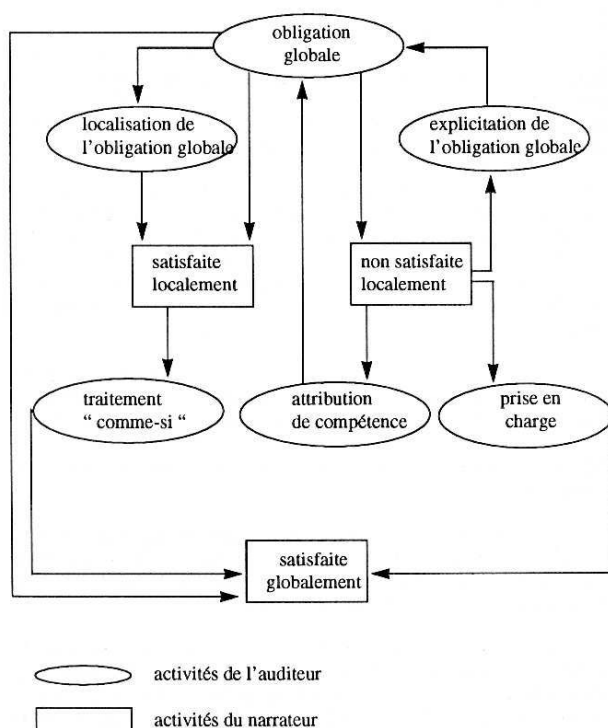
En ce qui concerne une autre dimension du développement de la compétence narrative, à savoir celle des schémas narratifs (cf. *supra* note 7), nous avons trouvé que les auditeurs adultes établissent systématiquement des obligations différentes pour la classe d'âge de 5 ans d'une part, les classes d'âge de 7, 10 et 14 ans d'autre part. De la part des enfants de 5 ans, on attend un *rapport*, de la part de ceux de 7, 10 et 14 ans, une *narration scénique* (cf. Hausendorf et Quasthoff, à paraître).

- 23 L'auditeur ajuste donc ses activités aux compétences de son partenaire, telles qu'il les anticipe. Inversement, il *attribue* à l'enfant, en établissant des obligations spécifiques, un niveau de compétence spécifique.

2.2 Systématisation de l'interaction adulte-enfant d'après les résultats de l'analyse séquentielle

- 24 Il est possible de systématiser les phénomènes que nous venons de traiter — *prise en charge, traitement "comme-si" et attribution de compétence* — quand on considère la *séquence* des activités dans l'interaction. Le tableau 1 illustre cette analyse.
- 25 L'auditeur adulte établit une obligation globale, le narrateur enfant y satisfait : ces deux activités constituent le cadre du tableau. C'est dire qu'en règle générale, les tâches de structuration globale se trouvent finalement accomplies. Les demandes de l'auditeur sont représentées ici dans le schéma par *obligation globale*.

Tableau 1. Systématisation de l'interaction adulte-enfant d'après les résultats de l'analyse séquentielle



- 26 Les enfants les plus jeunes (âgés de 5 ans) dans notre expérimentation ne satisfont pas, en général, aux obligations globales qu'établit l'auditeur, ou bien il n'y réagissent que localement, ce qui signifie qu'ils ne perçoivent pas les implications globales de l'obligation. Le tableau montre comment s'enchaînent les activités de l'auditeur adulte. Celui-ci *traite* une réaction qui n'était que locale *comme si* elle était censée répondre à l'obligation globale (cf. *supra* 2.1.2) ; et dans la suite de l'interaction, l'obligation globale est traitée comme globalement satisfaite indépendamment de l'intention du narrateur (c'est pourquoi, dans le tableau, *traitement "comme-si"* est directement relié à *satisfaction globale*).
- 27 On voit que la *localisation* des obligations globales est un moyen d'obtenir, à travers une séquence question-réponse, une réponse locale à l'obligation globale. Comme dans le cas

précédent, on traitera l'activité de l'enfant *comme si* elle satisfaisait à l'attente globale (cf. *supra* 2.1.3, Exemple. 4).

- 28 Si l'obligation globale n'est pas satisfaite, le tableau montre qu'il y a plusieurs alternatives. L'auditeur adulte peut *prendre en charge* l'activité en question (cf. *supra* 2.1.1) et permettre ainsi de continuer. Il peut aussi confirmer l'obligation globale et déclencher un deuxième cycle, ce qui ouvre à nouveau toutes les alternatives. Cela peut se faire par *l'explicitation* d'une obligation établie d'abord implicitement (cf. *supra* 2, Exemple 1). L'auditeur peut également *attribuer* à son partenaire enfantin un certain niveau de compétence et modifier l'obligation globale en tenant compte de ce qui a pu conduire à l'échec précédent. *L'attribution de compétence* mène donc elle aussi à rétablir l'obligation globale et à engager ainsi un nouveau cycle.
- 29 Nous pouvons résumer en constatant que la dyade adulte-enfant se caractérise par les procédés particuliers qu'utilisent l'auditeur et le narrateur, celui-là pour poser une obligation globale, celui-ci pour y satisfaire. Que le narrateur réponde immédiatement à l'obligation globale serait plutôt exceptionnel, du moins en ce qui concerne les interactions avec les narrateurs les plus jeunes (dans notre expérimentation, les enfants de 5 ans). Tout aussi exceptionnel serait d'autre part un échec de l'interaction du fait de l'incapacité à satisfaire l'obligation globale. La grande majorité de nos données montre le succès de l'interaction narrative, succès dû à une médiation de la part de l'adulte. C'est cette médiation que nous avons analysée en termes de *prise en charge, de localisation, d'explicitation, et de traitement "comme-si"* (cf. *supra* Tableau 1).

3. L'étayage

- 30 Nous allons à présent reprendre nos analyses de l'interaction adulte-enfant d'un autre point de vue, celui du développement de la compétence narrative de l'enfant. Pour ce faire, nous revenons, comme nous l'avions annoncé, à la métaphore de l'étayage. Cette métaphore renvoie à un concept selon lequel l'adulte utilise ses compétences supérieures pour mettre en place un niveau d'interaction auquel l'enfant ne saurait atteindre de par ses capacités propres. L'adulte permet donc à l'enfant de participer à des interactions linguistiques et pré-linguistiques. C'est à ce fait et aux différents aspects du *comment* que renvoie le terme d'étayage. Nombre d'études, concernant surtout des productions discursives liées à des tâches, ont pu montrer comment *ce que la mère, ou plus généralement le partenaire le plus compétent, apporte à l'interaction favorise et facilite les activités de l'enfant*.
- 31 A côté des études empiriques de Bruner et de ses collaborateurs (cf. par exemple Bruner et Sherwood, 1976 ; Sylva, Bruner et Genova, 1976 ; Ratner et Bruner, 1978 ; Ninio et Bruner, 1978 ; Wood, Bruner et Ross, 1976 ; Scaife et Bruner, 1975 ; Bruner, 1975b ; Wood, 1980), il faut mentionner ici surtout les études empiriques marquées par la redécouverte de Vygotsky dans les années 80 (cf. par exemple les volumes édités par Rogoff et Wertsch, 1984 ; Wertsch, 1985 ; Hickmann, 1987).
- 32 S'inspirant du concept vygotkien de « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1978), ces études analysent des interactions adulte-enfant autour de la solution commune d'un problème ou d'une tâche que l'enfant est encore incapable de mener à bien tout seul. Elles visent plus particulièrement l'aide qu'apporte le partenaire adulte et tentent de retracer l'apprentissage de facultés bien définies (par exemple reconstituer un puzzle ou construire quelque chose d'après un modèle) et de comprendre cet apprentissage d'un

point de vue microgénétique ou en termes de processus (cf. par exemple Wertsch, McNamee et Budwig, 1980 ; Wertsch et Hickmann, 1987).

- 33 Dans ce qui suit, nous allons comparer certaines analyses de l'étayage avec les résultats que nous venons de présenter. Un aspect fondamental de l'étayage est que le partenaire compétent s'efforce de diriger l'attention de l'enfant sur des objets, des faits, des activités particulières (cf. Bruner, 1977 ; Schaffer, 1977). Ce faisant il restreint de manière effective l'éventail des activités possibles dans la suite de l'interaction (à propos de la limitation du choix voir Bruner, 1975b : 12). Ce mécanisme, décrit par Bruner pour ce qu'il appelle des *formats* d'interaction entre la mère et le jeune enfant, se retrouve dans l'interaction entre auditeur adulte et narrateur enfant sous forme de mise en place d'obligations. En effet, les obligations qu'établit l'auditeur, en interdisant ou en rendant difficiles certaines continuations, dirigent le narrateur vers la réalisation de l'interaction, qui est ici une interaction narrative. Ce que les adultes, face à de très jeunes enfants, réalisent avec des moyens non-verbaux ou para-verbaux (regard, déplacement d'objets, intonation), il le font dans l'interaction avec des enfants plus âgés à l'aide des structures discursives que nous avons décrites.
- 34 Dans une acception plus étroite, la métaphore de l'étayage dit que l'adulte construit en quelque sorte un échafaudage qui permet de définir les activités de l'enfant comme appartenant à un ensemble plus vaste (cf. Bruner, 1975a : 277 ; Bruner, 1978b : 75 ; Wood, Bruner et Ross, 1976). Il arrive qu'on fasse entrer cet aspect dans la définition du « format d'interaction » (cf. Bruner, 1981a : 44 ; cf. aussi la conception du format chez Garvey, 1974, et les remarques de Bruner, 1975a : 264). Le concept de format attire l'attention sur le fait que, pendant toute la durée de l'interaction, l'adulte assure le maintien du schéma d'activités et de ses implications, alors que l'enfant, seul, les perdrait de vue (cf. Kaye et Charney, 1980). Cette fonction de l'étayage, qui a été aussi décrite pour l'interaction entre la mère et le très jeune enfant, se retrouve dans nos analyses en particulier sous la forme de mise en place d'obligations globales par le narrateur. Ces obligations garantissent en effet que les attentes narratives globales entrent en vigueur et restent valables au cours de l'interaction.
- 35 Un autre aspect de l'étayage qu'on a décrit pour les interactions mère-jeune enfant est que les activités de l'adulte offrent des modèles qui peuvent orienter les activités de l'enfant (cf. par exemple Bruner, 1978c : 254 et 1986 : 75). Nous avons trouvé dans nos interactions un équivalent empirique direct : l'auditeur adulte qui prend en charge une activité de l'enfant fait une *démonstration* de ce qu'il attendait et offre ainsi au narrateur un modèle à suivre.
- 36 Il est particulièrement important que l'interactant le plus compétent suive une ligne de conduite qui lui fait attribuer une fonction communicative aux activités de son partenaire. Ainsi,
- « the mother from the start treats the child's cries as if they were intended to be more or less particular messages » (Bruner, 1981a : 41 ; souligné par moi, H.H.).
- Une telle présomption générale d'intentionnalité ne se trouve pas seulement dans les routines interactives prélinguistiques (cf. par exemple Bruner, 1975a : 264 ; 1975b : 12 ; 1978b : 76 ; 1981a : 46 ; 1985b : 44 ; McFarlane, 1974 ; Snow 1977a : 20 ; Ninio et Bruner, 1978 : 3 ; Wood, 1980). Kaye et Charney, par exemple, ont montré que des mères en conversation avec leurs enfants de deux ans interprètent et traitent les activités de leur enfants de façon à ce que se réalise un dialogue long, sans ruptures et construit par les deux partenaires (cf. Kaye et Charney, 1980 et 1981).

- 37 On peut mettre en parallèle ce que fait la mère – traiter les cris du bébé comme l'expression d'intentions spécifiques – et ce que fait l'adulte dans les interactions narratives, quand il traite les activités du narrateur enfant *comme si* celui-ci voulait satisfaire aux exigences des obligations globales. Dans les deux cas, on confère aux activités de l'enfant une fonction communicative indépendamment des intentions qu'avait, ou même pouvait avoir, l'enfant. Dans les deux cas, le partenaire le plus compétent prête une intention consciente à l'autre (« loan of consciousness » selon l'expression de Bruner), pour rendre possible l'interaction ou pour la faire progresser.
- 38 Un dernier aspect de l'étayage réside dans le fait que la mère ou le partenaire le plus compétent *ajuste* ses activités au niveau de développement de son partenaire. Les recherches sur le *babytalk* et le *motherese*, l'*input* donc du développement langagier, ont montré que les adultes interagissant avec des enfants ajustent systématiquement leurs activités langagières au stade supposé de développement de leur partenaire (pour un résumé, voir Snow, 1977b).
- 39 Nous retrouvons cet aspect dans nos analyses quand nous parlons d'*attribution de compétence* : les attentes de l'adulte varient systématiquement avec l'âge de son partenaire. Autrement dit, l'enfant se voit *attribuer*, à travers des demandes spécifiques d'activités, un niveau de compétence particulier. Ceci rappelle le *finetuning*, le réglage minutieux des activités de l'interactant le plus compétent dans la mesure où l'adulte ajuste ses activités à un niveau supposé de développement chez son partenaire.
- 40 L'étayage que l'on avait analysé en vue de l'acquisition linguistique du jeune enfant se retrouve donc avec ses aspects les plus importants quand il s'agit du développement des compétences discursives chez des enfants plus âgés.⁹ Ainsi pourrait-on, par analogie avec le « *Language Acquisition Support System* » (LASS) qu'a proposé Bruner, parler d'un « *Discourse Acquisition Support System* » (DASS).¹⁰

4. Perspectives : Interaction et développement

- 41 La notion de *Discourse Acquisition Support System* (DASS) indique en quoi les schémas d'activités que nous avons décrits dans l'interaction entre adulte et enfant peuvent concerner le développement. Mais s'agissant de l'*explication* de cette pertinence, les vraies questions, à savoir celles qui visent les rapports entre interaction et développement, n'ont pas encore été posées.
- 42 Si Bruner ne traite pas ces questions, c'est sans doute parce qu'il travaille dans le cadre de la théorie des actes de langage.¹¹ Or on a besoin, pour interpréter et systématiser les résultats des recherches sur l'étayage, d'une approche qui permette de considérer et d'analyser les rapports fonctionnels dans l'interaction comme un objet *sui generis* – comme le fait par exemple l'analyse conversationnelle ethnométhodologique (cf. à ce sujet par exemple Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978 ; Schegloff et Sacks, 1973).¹² En dehors d'une telle approche, on risque de ne pas même pouvoir poser le problème des relations entre interaction et développement. Bruner, par exemple, réduit quelque peu la pertinence, pour le développement, de l'interaction entre adulte et enfant en n'y voyant que la mise en rapport du LASS et du LAD (*Language Acquisition Device* : cf. Chomsky, 1975 ; voir à ce sujet Bruner, 1987 : 15). A l'orientation vers l'acte de langage isolé (cf. en particulier Searle, 1986) correspond la sous-détermination du concept d'interaction.¹³ Cette conception est insuffisante, surtout si l'on considère que Bruner, dans le contexte

de la redécouverte de Vygotski, prétend plus ou moins explicitement analyser l'acquisition linguistique dans un cadre social et interactif (cf. Bruner, 1985a et 1986).

- 43 Quand on pose au contraire que c'est la *dyade interactive*, donc l'interaction entre les participants, qui est objet et unité d'analyse, on est amené à traiter des questions que Bruner ne pose pas et qui semblent importantes pour comprendre les rapports entre interaction et développement, ou plus généralement le rôle que jouent dans le développement certains principes généraux de l'interaction concrétisés dans des situations particulières. C'est ainsi qu'il faudrait étudier le mécanisme des obligations que nous avons reconstruit pour le cas concret de l'interaction adulte-enfant en explicitant ses rapports avec des principes généraux, valables pour toute interaction. C'est seulement lorsqu'on pourra montrer comment ce mécanisme particulier est enchâssé dans un ensemble fonctionnel qui vaut pour plusieurs types d'interactions qu'on pourra prétendre avoir *expliqué* d'un point de vue interactionnel comment les structures interactives concrètes produisent les effets qu'on peut observer.¹⁴
- 44 Un tel projet suppose qu'on fasse des hypothèses sur les traits constitutifs de l'objet *interaction* et demande donc des travaux préalables dans le domaine de la théorie de l'interaction. C'est ici que l'on pourrait utiliser, dépassant des questions de méthode, les résultats de l'analyse conversationnelle ethnométhodologique pour constituer l'objet de la théorie.¹⁵ On pourrait par exemple renvoyer l'asymétrie des compétences qui caractérise l'interaction adulte-enfant à un concept général d'*inégalité dans l'interaction*. Ce qui est essentiel, c'est de comprendre l'inégalité des compétences entre enfant et adulte non comme un donné externe et préalable, mais bien comme une réalité produite ou reproduite dans et par l'interaction : il faut que le système interactif se définisse toujours à nouveau comme une interaction adulte-enfant. Et ce n'est que dans une telle dynamique, qui fait émerger la réalité sociale, que pourra apparaître cette « zone proximale de développement » à laquelle on renvoie souvent quand il s'agit d'expliquer la pertinence pour le développement de l'interaction entre adulte et enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUEKE, D. & F. SCHULEIN (1991). « Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas », in H.-H. EWERS (ed). *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur*, Weinheim, Beltz : 13-42.
- BRUNER, J.S. (1975a). « From communication to language. A psychological perspective », in *Cognition*, 3 : 255-287. Traduction française : « De la communication au langage », in J.S. BRUNER 1983 :157-207.
- BRUNER, J.S. (1975b). « The ontogenesis of speech acts », in *Journal of Child Language* 2 :1-19. Traduction française : « L'ontogénèse des actes de langage », in BRUNER 1983 : 209-237.
- BRUNER, J.S. (1977). « Early social interaction and language acquisition », in H.R. SCHAFFER (ed). *Studies in Mother-Infant Interaction*, London, Academic Press : 271-289.

- BRUNER, J.S. (1978a). « Acquiring the uses of language », in *Canadian Journal of Psychology / Review of Canadian Psychology*, 32 : 204-218.
- BRUNER, J.S. (1978b). « Learning how to do things with words », in J.S. BRUNER et A. GARTON (eds). *Human Growth and Development*, Wolfson College Lectures 1976, Oxford University Press : 62-84.
- BRUNER, J.S. (1978c). « The role of dialogue in language acquisition », in A. SINCLAIR, R.J. JARVELLA & W.J.M. LEVELT (eds). *The Child's Conception of Language*, Berlin, Springer : 241-256.
- BRUNER, J.S. (1981a). « The pragmatics of acquisition », in W. Deutsch (ed). *The Child's Construction of Language*, London, Academic Press : 39-55.
- BRUNER, J.S. (1981b). « The social context of language acquisition », in *Language & Communication*, 1 (2/3) : 155-178.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- BRUNER, J.S. (1985a). « Vygotsky : a historical and conceptual perspective », in J.V. WERTSCH (ed). *Culture, Communication and Cognition : Vygotskian Perspectives*, Cambridge : Cambridge University Press : 21-34.
- BRUNER, J.S. (1985b). « The role of interaction formats in language acquisition », in J.P. FORGAS (ed). *Language and Social Situations*. New York, Springer : 31-46.
- BRUNER, J.S. (1986). « The inspiration of Vygotsky », in J.S. BRUNER. *Actual Minds, Possible Worlds..* Cambridge, Harvard University Press : 70-78.
- BRUNER, J.S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt* Bern, Huber. (Original : *Child's Talk : Learning to Use Language*. New York, Norton, 1983).
- BRUNER, J.S. & V. SHERWOOD (1976). « Peekaboo and the learning of rule structures », in J.S. BRUNER, A. JOLLY & K. SYLVIA (eds). *Play — Its Role in Development and Evolution*. New York, Basic Books : 277-285.
- BUHLER, K. (1965). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart, Fischer (1ère éd.1934).
- CAMAIONI, L. (1979). « Child-adult and child-child conversations : An interactional approach », in E. Ochs, B.B. SCHIEFFELIN (eds). *Developmental Pragmatics*. New York, Academic Press : 325-337.
- CAMAIONI, L. (1986). « From early interaction patterns to language acquisition », in J. COOK-GUMPERZ, W.A. CORSARO & J. STREECK (eds). *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin et New York, Mouton de Gruyter : 69-82.
- CAMAIONI, L., M.F.P. DECASTROCAMPOS & C. DELEMOS (1984). « On the failure of the interactionist paradigm in language acquisition : a re-evaluation », in W. DOISE et A. PALMONARI (eds). *Social Interaction in Individual Development*. Cambridge, Cambridge University Press : 93-106.
- CHOMSKY, N. (1975). *Aspects of the Theory of Syntax..* Cambridge, M.I.T. Press.
- COOK-GUMPERZ, J., W.A. CORSARO & J. STREECK (eds), (1986). *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin et New York, Mouton de Gruyter.
- CORSARO, W.A., STREECK, J. (1986). « Studying children's worlds : Methodological issues », in J. COOK-GUMPERZ, W.A. CORSAR & J. STREECK (eds). *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin et New York, Mouton de Gruyter, :13-35.

- DAUSENSCHÖN-GAY, U., U. KRAFFT (1990). « Éléments pour l'analyse du SLASS », Communication au Colloque du Réseau Européen « Acquisition et Interaction », Bielefeld, mai 1990.
- DELEMOS, C. (1981). « International processes in the child's construction of language », in W. Deutsch (ed). *The Child's Construction of Language*. London, Academic Press : 57-76.
- DORE, J. (1979). « Conversational acts and the acquisition of language », in E. OCHS & B.B. SCHIEFFELIN (eds). *Developmental Pragmatics*. New York, Academic Press : 339-361.
- GARVEY, C. (1974). « Some properties of social play », in *Merrill Palmer Quarterly* 20 (3) : 164-180.
- HASLETT, B. (1986). « A developmental analysis of children's narratives », in D.G. ELLIS, W A. DONOHUE (eds). *Contemporary Issues in Language and Discourse Processes*. Hillsdale, N.J., Erlbaum : 87-109.
- HASLETT, B. (1987). *Communication. Strategic Action in Context*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- HAUSENDORF, H. (1992). *Gespräch als System. Linguistische Aspekte einer Soziologie der Interaktion*. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- HAUSENDORF, H. & U.M. QUASTHOFF (1989). « Ein Modell zur Beschreibung von Erzählerwerb bei Kindern », in K. EHLICH & K.R. WAGNER (eds). *Erzählerwerb*. Bern, Lang : 89-112.
- HAUSENDORF, H. & U.M. QUASTHOFF (1991). « Kinder erzählen, Erwachsene hören zu : Zur entwicklungstheoretischen Integration interaktiver, semantisch-pragmatischer und Beschreibungsaspekte », *Linguistische Berichte*, 134 : 253-275.
- HAUSENDORF, H. & U.M. QUASTHOFF (1992a). « Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition », *Journal of Pragmatics* 17 : 241-259.
- HAUSENDORF, H. & U.M. QUASTHOFF (1992b). « Children's storytelling in adult-child interaction : three dimensions in narrative development », *Journal of Narrative and Life History* 2 (3) : 293-306.
- HAUSENDORF, H. & U.M. QUASTHOFF (à paraître). « Kinder erzählen -Erwachsene hören zu. Eine linguistische Studie zur Diskursentwicklung »
- HICKMANN, M. (ed), (1987). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. New York, Academic Press.
- KALLMEYER, W. & F. SCHÜTZE (1977). « Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung », in D. WEGNER (ed). *Gesprächsanalysen*. Hamburg, Buske : 159-274.
- KAYE, K. & R. CHARNEY (1980). « How mothers maintain "dialogue" with two-years-olds », in D.R. OLSON (ed). *The Social Foundations of Language and Thought. Essays in Honor of Jerome S. Bruner*. New York et Londres, Norton : 211-230.
- KAYE, K. & R. CHARNEY (1981). « Conversational asymmetry between mothers and children », *Journal of Child Language* 8 : 35-49.
- KEMPER, S. (1984). « The development of narrative skills : Explanations and Entertainments », in S.A. KUCZAJ II (ed). *Discourse Development. Progress in Cognitive Development Research*. New York, Springer : 99-124.
- LABOV, W. (1972). « The transformation of experience in narrative syntax », in W. LABOV *Language in the Inner City : Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia, PA., University of Pennsylvania Press : 354-396. Traduction française : *Le parler ordinaire*, Paris, Editions de Minuit (1978 :289-335).

- MACFARLANE, A. (1974). « If a smile is so important », *New Scientist*, 895 : 164-166.
- McNAMEE, G.D. (1979). « The social interaction origins of narrative skills », in *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1 (4) : 63-68.
- McNAMEE, G.D. (1987). « The social origins of narrative skills », in M. HICKMANN (ed). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. New York, Academic Press : 287-304.
- MENG, K. (1986). « Erzählen und Zuhören bei Dreijährigen », *Linguistische Studien.(Reihe A. Band140).Sprachliche Kommunikation unter dem Gesichtspunkt der Ontogenese*. Berlin : 83-144.
- MENG, K. (1989). « Erzählen und Zuhören im Kindergarten. Erste Beobachtungen an Dreijährigen », in K. EHLICH, K.R. WAGNER (eds). *Erzähl- Erwerb*. Bern, Lang : 11-30.
- MENG, K. (1992). « Narrating and listening in kindergarten », *Journal of narrative and life history*, 2 (3), 235-252.
- MENG, K. & U.M. QUASTHOFF (eds), (1992). « Narrative development in a social context », Special issue of the *Journal of Narrative and Life History* 2(3), Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- MILLER, M. (1986). *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- MILLER, M., J. WEISSENBORN (1990). « Sprachliche Sozialisation », in K. HURRELMANN, D. ULICH (eds). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. München, Psychologie Verlags Union.
- NIKOLAUS, K., U.M. QUASTHOFF & M. REPP (1984). *Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten am Beispiel Kindlichen Erzählens*. Berlin, LAB.
- NINIO, A. et J.S BRUNER (1978). « The achievement and the antecedents of labelling », *Journal of Child Language*, 5 : 1-15.
- OCHS, E., B.B. SCHIEFFELIN & M.L. PLATT (1979). « Propositions across utterances and speakers », in E. OCHS, B.B. SCHIEFFELIN (eds). *Developmental Pragmatics*. New York, Academic Press : 251-268.
- OEVERMANN, U. (1976). « Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung », in K. HURRELMANN (ed). *Sozialisation und Lebenslauf*. Reinbek, Rowohlt : 34-52.
- OEVERMANN, U. (1979). « Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allegemeine soziologische Analyse », in G. LÜSCHEN (ed). *Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug*. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- PIAGET, J. (1972). « Verbales Verstehen und Erklären unter gleichaltrigen Kindern von 6-8 Jahren », in J. PIAGET, *Sprechen und Denken des Kindes*, Düsseldorf, Schwann : 116-159 (Original : *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1923).
- QUASTHOFF, U.M. (1981). « Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen », in P. SCHRÖDER & H. STEGER (eds). *Dialogforschung*, Düsseldorf, Schwann, 287-313.
- QUASTHOFF, U.M. (1983). « Kindliches Erzählen : Zum Zusammenhang von erzählendem Diskursmuster und Zuhöreraktivitäten », in D. BOUEKE & W. KLEIN (eds). *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*. Tübingen, Narr : 45-74.
- QUASTHOFF, U.M. (1985). « Modèles de discours enfantin dans la représentation événementielle : savoir social ou procédure interactive ? », *Bulletin de Psychologie*, 38 (371) : 759-774.

- QUASTHOFF, U.M. (1986). « Kommunikative Muster bei Kindern : Entwicklung oder Interaktion ? », in B. NARR & H. WITTJE (eds). *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Festschrift für Els Oksaar*. Tübingen, Narr : 79-91.
- QUASTHOFF, U.M. (1990). « Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. Zum Verhältnis von "Alltag" und "Institution" am Beispiel der Verteilung des Rederechts in Arzt-Patient-Interaktionen », in K. EHLICH, A. KOEFER, A. REDDER & R. WEINGARTEN (eds). *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen*. Opladen, Westdeutscher Verlag : 66-81.
- QUASTHOFF, U.M. (1991). « Towards the Generation of Discourse Units in Conversation », in G. DENHIÈRE & J.P. ROSSI (eds). *Text and Text Processing*. Elsevier Science Publishers B.V. (North-Holland) : 375-386.
- RATNER, N. et J.S. BRUNER (1978). « Games, social exchanges, and the acquisition of language », *Journal of Child Language*, 5 : 391-401.
- ROGOFF, B. et J.V. WERTSCH (eds), (1984). *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SACKS, H., E. SCHEGLOFF & G. JEFFERSON (1978). « A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation », in J. SCHENKEIN (ed). *Studies in the Organisation of Conversational Interaction*, New York, Academic Press : 7-55.
- SCAIFE, M. & J.S. BRUNER (1975). « The capacity for joint visual attention in the infant », *Nature*, 253 (5489), 265-266.
- SCHAFFER, H.R. (ed), (1977). *Studies in Mother-Infant Interaction*. London, Academic Press.
- SCHEGLOFF, E. & H. SACKS (1973). « Opening up closings », *Semiotica*, 8, 289-327.
- SEARLE, J.R. (1986). « Introductory essay : Notes on conversation », in D.G. ELLIS & W.A. DONOHUE (eds). *Contemporary Issues in Language and Discourse Processes*, Hillsdale, N.J., Erlbaum : 7-19.
- SNOW, C.E. (1977a). « The development of conversation between mothers and babies », *Journal of Child Language* 4 : 1-22.
- SNOW, C.E. (1977b). « Mother's speech research : From input to interaction », in C.E. SNOW et C.A. FERGUSON (eds). *Talking to Children. Language Input and Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press : 31-49.
- SYLVA, K., J.S. BRUNER & P. GENOVA (1976). « The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old », in J.S. BRUNER, A. JOLLY et K. SYLVA (eds). *Play : Its role in Development and Evolution*. New York, Basic Books : 244-257.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). « Interaction between learning and development », in L.S. VYGOTSKY, *Mind in Society*, (V. JOHN-STEINER, S. SCRIBNER & E. SOUBERMAN eds), Cambridge, Cambridge University Press : 79-91.
- WALD, B. (1978). « Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten », in U.M. QUASTHOFF (ed). *Sprachstruktur-Sozialstruktur. Zur Linguistischen Theoriebildung*, Königstein/Ts, Scriptor : 128-157.
- WERTSCH, J.V. (1985) (ed). « Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives », Cambridge, Cambridge University Press.
- WERTSCH, J.V., G.D. McNAMEE, J.B. McLANE & N. BUDWIG (1980). « The adult-child dyad as a problem solving system », *Child Development*, 51 : 1215-1221.

WERTSCH, J.V. & M. HICKMANN (1987). « Problem solving in social interaction : A microgenetic analysis », in M. HICKMANN (ed). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. New York, Academic Press : 251-266.

WITTGENSTEIN, L. (1982). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a.M., Surkamp.

WOOD, D.J. (1980). « Teaching the young child : Some relationships between social interaction, language and thought », in D.R. OLSON (ed). *The Social Foundations of Language and Thought. Essays in Honour of J.S. BRUNER*. New York, Norton : 280-296.

WOOD, D., J.S. BRUNER et G. ROSS (1976). « The role of tutoring in problem solving », *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 : 89-100.

NOTES

1. Ce domaine de recherche n'a donné lieu que très récemment à des études empiriques. Son importance pour la théorie du développement avait pourtant été vue depuis longtemps : pour les *narrations* et les *explications* cf. par exemple Piaget (1972/1923) ; les *descriptions d'itinéraires* sont mentionnées par Bühler (1965/1934 : 112) ; voir également la liste des *jeux de langage* dans Wittgenstein (1982/1958 : § 29).
2. Ce qui suit repose sur des analyses qu'Uta Quasthoff et moi-même avons effectuées dans le cadre du projet GENESIS (voir à ce sujet Quasthoff, 1985 et 1991 ; Hausendorf et Quasthoff, 1992a et 1992b).
3. Ce domaine de recherche n'a donné lieu que très récemment à des études. Un autre parallèle existe avec la théorie sociologique de la socialisation postulée et partiellement élaborée par Oevermann (1976 et 1979). Miller (1986) et Corsaro et Streek (1986) mentionnent ces travaux.
4. Les données proviennent du corpus du projet GENESIS. Ce corpus comprend des enregistrements d'interactions entre des auditeurs adultes et des narrateurs enfants et adolescents. Dans beaucoup de cas, les auditeurs ont dû conduire l'interaction de manière à thématiser un incident qui avait été mis en scène par des membres de l'équipe et dont les enfants, mais non leurs partenaires adultes, avaient été témoins (pour une description détaillée de la constitution du corpus voir Nikolaus, Quasthoff et Repp, 1984).
5. Nous verrons plus bas (2.1.1, ex. 3) que l'auditeur peut lui aussi constater le caractère événementiel et intéressant de l'incident pour établir ainsi une obligation globale.
6. Nous avons reconstruit deux autres dimensions du développement de la compétence narrative qui concernent la *cohérence sémantique globale* de la narration et le *choix d'un schéma narratif* (cf. Hausendorf et Quasthoff, 1992b ; pour la notion de *schéma narratif*, voir Quasthoff, 1983 et 1986).
7. Jusqu'ici, on n'a traité que rarement les activités de l'auditeur dans un tel contexte ; voir surtout des travaux de Quasthoff (1981 et 1983), de MacNamee (1979 et 1987) et de Meng (1986, 1989 et 1992).
8. Etablir une obligation globale est dans le cadre de l'interaction narrative une tâche spécifique à accomplir conjointement par les partenaires (pour des détails concernant cette tâche et son enchaînement dans un *modèle séquentiel* des tâches narratives se reporter à Hausendorf et Quasthoff, 1991).
9. Ce serait une erreur de penser que les résultats que nous présentons ici étaient prévisibles. Nous n'avions par exemple pas prévu les différences de comportement qu'on retrouve systématiquement chez les auditeurs adultes selon qu'ils se trouvent en présence de narrateurs de cinq ans ou de sept ans. De même, Miller (1986 : 69) pose la question de savoir si « l'hypothèse de la constitution sociale est aussi pertinente pour expliquer les phases ultérieures du développement langagier qu'elle semble l'être pour les premiers stades de ce développement ».

10. Dausendschön-Gay et Krafft (1990) ont proposé pour le domaine de l'acquisition d'une langue second une autre variante, le SLASS (*Second Language Support System*).
 11. Au sujet de ce choix de la théorie des actes de langage voir par exemple la notice biographique qui se trouve dans Bruner 1987 : 117 sqs.
 12. Plaident également pour un "interactionist paradigm" Camaioni, DeCastro Campos et DeLemos (1984 : 96) : « It (the interactionist paradigm, H.H.) should adopt linguistic models whose basic unit of analysis is not the single utterance but the *dialogue*, i.e. a structure of at least two utterances » Cf. également Camaioni (1979 et 1986) ; DeLemos (1981) ; Dore (1979) ; Ochs, Schieffelin et Platt (1979).
 13. A propos de la critique de la théorie des actes de langage, voir également DeLemos (1981 : 58)
 14. Nous tentons une telle explication dans Hausendorf et Quasthoff (à paraître).
 15. On peut comparer la constitution de l'interaction en objet spécifique de l'analyse conversationnelle avec des tentatives dans le cadre de la sociologie de l'interaction qui visent à conceptualiser les conversations comme des *systèmes auto-référentiels* (cf. à ce sujet Hausendorf, 1992).
-

RÉSUMÉS

À propos d'interactions discursives entre des enfants narrateurs et des adultes auditeurs, sont traités des problèmes qui n'ont jusqu'à présent que peu retenu l'attention : quel est le rôle de l'interaction pour l'acquisition de compétences discursives (ici : narratives) par des enfants de 5, 7 et 14 ans ? Certains types d'activités de l'auditeur adulte sont analysés comme autant de manifestations d'un étayage qui, en suppléant aux déficiences du narrateur, permet d'éviter l'échec de la narration. Ces activités d'étayage varient considérablement d'après leur quantité et leur forme selon l'âge du narrateur. L'analyse de la notion d'étayage permet enfin de préciser quelles sont les questions qu'il faut poser et résoudre si l'on veut expliciter les rapports entre interaction et acquisition.

An examination of interactions between child narrators and adult hearers throws light on a series of problems which have hitherto received little attention: what role does interaction play in the acquisition of discourse (here, narrative) competence by 5, 7 and 14-years-old children? Some activities of the adult listener may be analysed as a type of scaffolding which, by compensating for the narrator's deficiency, prevents narrative failure. These scaffolding activities vary considerably in form and amount depending on the narrator's age. Analysing the phenomenon of scaffolding allows a better identification of the questions which need to be asked – and answered – in order to make the links between interaction and acquisition explicit.

AUTEURS

HEIKO HAUSENDORF

Université de Bielefeld