

Aile

Acquisition et interaction en langue étrangère

2 | 1993

Interaction et acquisition d'une langue étrangère

Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle

Elena V.M. Lieven et Julian M. Pine

Traducteur : Cécile Trevian



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4872>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 janvier 1993

Pagination : 143-171

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Elena V.M. Lieven et Julian M. Pine, « Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4872>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle

Elena V.M. Lieven et Julian M. Pine

Traduction : Cécile Trevian

Introduction

- 1 Les premières études systématiques portant sur l'exposition aux données de la langue, et sur l'interaction dans l'apprentissage du langage chez les enfants ont été entreprises en réponse à l'idée selon laquelle l'environnement où les enfants apprennent à parler n'est pas suffisamment structuré pour permettre l'acquisition du langage sans la présence d'un puissant mécanisme inné, d'acquisition du langage. Cette thèse trouve sa meilleure illustration dans la position défendue par Chomsky selon laquelle le langage entendu par les enfants est largement déficient - rempli de faux départs, de fautes de grammaire, et de pauses trompeuses - et, de ce fait, constitue un échantillon très appauvri, peu représentatif de la langue que le jeune enfant doit acquérir (Chomsky, 1965)
- 2 Ces premières études ont montré que le discours tenu aux enfants était en général clair, bien formé, plus simple sémantiquement et syntaxiquement que le discours destiné aux adultes (Philips, 1973 ; Snow, 1972 ; contributions dans Snow et Ferguson, 1977), et que l'interaction au sein de laquelle il s'inscrivait était souvent organisée selon des modalités qui semblaient favoriser le développement des aptitudes linguistiques et de la capacité à communiquer de l'enfant (cf. Bruner, 1975). S'appuyant sur ces résultats, certains chercheurs (Levitt, 1975 ; Moerk, 1976 et 1983) avancèrent l'idée que le fait que les enfants soient exposés à un enseignement graduel du langage pouvait expliquer, du moins en partie, la remarquable rapidité avec laquelle ils apprenaient à parler. Cette théorie du rôle porteur de l'environnement s'est néanmoins avérée problématique, et ceci pour plusieurs raisons.
- 3 Tout d'abord s'est posé le problème de « la mère omnisciente » (Schatz, 1981), - hypothèse selon laquelle les parents sont suffisamment attentifs à leurs enfants pour être capables

de leur offrir des données parfaitement adaptées à leur niveau. Non seulement cette hypothèse repose sur une vision idéalisée des relations mère-enfant (Durkin, 1987) mais encore soulève-t-elle d'intéressantes questions sur la manière dont les parents peuvent s'appuyer sur leurs connaissances des capacités de leurs enfants pour établir un programme d'enseignement portant sur une matière aussi complexe que les structures grammaticales. Ce qui veut dire, ainsi que le soulignent Newport, Gleitman et Gleitman (1977), que compte tenu de l'opacité des relations grammaticales, le postulat implicite selon lequel les mères ont des notions précises sur la manière dont il convient d'enseigner la syntaxe revient à remplacer la prépondérance du rôle de l'enfant par la prépondérance du rôle de la mère.

- 4 Deuxièmement, on a tendance à considérer que toute différence entre l'interaction adulte-enfant et l'interaction adulte-adulte doit favoriser nécessairement l'acquisition du langage par les enfants. On est confronté là à deux problèmes. Nombreuses sont les occasions où la pression de la situation, du point de vue de la communication, suscite un comportement parental qui, s'il favorise l'interaction, rend l'acquisition du langage plus difficile pour l'enfant. Un bon exemple de ce type de comportement est la tendance qu'ont les parents à éviter l'usage des pronoms personnels dans le discours qu'ils adressent à l'enfant. Ainsi que Durkin (1987) le fait remarquer, cela tend à rendre les données reçues par l'enfant plus complexes que le système appliqué par les adultes et ce, du fait que les parents ne remplacent pas systématiquement les pronoms personnels par des noms. Cet exemple montre bien qu'il n'existe pas nécessairement de rapports simples entre un comportement favorisant l'interaction et un comportement favorisant l'acquisition du langage. De plus, il nous amène à aborder un autre problème qui se pose sous la forme d'une question : par quelle médiation s'opèrent les effets de l'environnement ? En d'autres termes, l'affirmation selon laquelle les processus interactifs sont facilitateurs est, sur le plan théorique, peu pertinente si l'on ne postule pas l'existence d'un mécanisme par le truchement duquel ils pourraient être amenés à exercer leurs effets (Pinker, 1979).
- 5 Enfin, on ne peut affirmer que les processus interactifs favorisent l'acquisition du langage si l'on n'en fait pas une description exhaustive, qui embrasserait la grande diversité des environnements d'acquisition du langage au sein desquels, de fait, les enfants grandissent. Nous avons déjà vu que nombre de thèses interactionnistes reposaient sur une idée quelque peu idéalisée de la relation mère-enfant. Elles ont en outre tendance à sous-estimer, dans leur évaluation de cette même relation, les aspects par lesquels les pratiques d'éducation peuvent se différencier au sein d'une même culture ou d'une culture à l'autre. Ces différences pourraient invalider en partie les modèles que nous voudrions élaborer sur le rôle de l'environnement dans l'acquisition du langage par les enfants. C'est pourquoi nous commencerons par examiner l'ensemble des environnements d'acquisition du langage décrits à ce jour et nous nous demanderons comment il serait possible d'utiliser les données disponibles en vue d'élaborer une théorie générale sur la manière dont les enfants apprennent à parler. Nous étudierons ensuite la façon dont les enfants utilisent les données, et donnerons des exemples pour illustrer comment l'étude de l'interaction peut-être utilisée pour explorer les types de procédures auxquelles les enfants ont recours pour acquérir le langage.

Panorama des environnements d'acquisition du langage

- 6 Les théories mettant l'accent sur l'influence de l'environnement dans l'acquisition du langage sont généralement fondées sur l'étude de la dyade mère-enfant. Dans les faits, la plupart des enfants grandissent dans un environnement polyadique et, s'ils ont peu de conversations dyadiques, ils passent beaucoup de temps dans l'une des situations suivantes : avec leur mère et d'autres enfants, frères et soeurs ; avec des enfants plus âgés ou d'autres personnes assurant leur surveillance ; au sein d'un groupe d'adultes et d'enfants. Ceci ne vaut pas uniquement pour les enfants appartenant à des cultures non industrialisées. Dans de nombreuses sociétés avancées, la garde des enfants n'est pas assurée par la mère, qui travaille à l'extérieur. Ainsi Berman (1985) rapporte que les enfants israéliens passent beaucoup de temps en compagnie d'autres enfants, sous la surveillance d'adultes autres que leurs mères. Il existe également, dans les pays industrialisés, des sous-cultures au sein desquelles les enfants passent la journée en compagnie d'autres enfants et d'adultes, dont parfois leur mère (cf. l'étude de Brice Heath de 1983 sur la communauté afro-américaine de Trackton, l'un des deux groupes de travailleurs en milieu rural qu'elle étudia dans le Sud des États-Unis).
- 7 Nous savons que tous ces enfants apprennent à parler et les ouvrages dirigés par Slobin (1985 et à paraître) nous décrivent leur développement. Mais nous sommes beaucoup moins savants quand il s'agit de définir les caractéristiques du discours qu'ils reçoivent ou de comprendre comment ils le réutilisent (pour une étude détaillée, voir Lieven, en cours de publication). Des études ont montré que dans certains des groupes culturels cités plus haut, on ne s'adressait que rarement, voire jamais, verbalement aux enfants avant que ceux-ci ne commencent eux-mêmes à parler. Dans d'autres, les adultes s'adressent aux enfants avant que ceux-ci ne commencent eux-mêmes à parler. Dans d'autres, les adultes s'adressent aux enfants, mais selon des modalités jugées inefficaces par les spécialistes des recherches sur le langage des enfants (incitation à l'imitation, par exemple). Enfin, il existe des cultures au sein desquelles, s'ils sont très différents des sujets les plus couramment étudiés, les adultes paraissent avoir un discours particulièrement adapté aux enfants.
- 8 Les études suggérant que les enfants se contenteraient d'enregistrer ce qui se dit autour d'eux, au moins jusqu'à ce qu'ils soient eux-mêmes capables de participer à la conversation, lancent un défi tout particulier à qui cherche à comprendre le processus d'acquisition du langage chez l'enfant. Les enfants peuvent-ils établir la relation énoncé-signification, dont même les nativistes les plus acharnés reconnaissent qu'elle doit être entrée dans le dispositif, sans qu'on leur parle ou qu'ils ne parlent eux-mêmes ? L'étude menée par Snow, Arlman-Rupp, Hassin, Jobse, Joosten et Vorster (1976) sur des enfants néerlandais écoutant la télévision allemande, semble indiquer que le fait d'entendre des phrases énoncées dans une langue étrangère sans disposer de suffisamment d'informations pour en comprendre le sens, ne permet pas l'acquisition de cette même langue. L'enfant entendant de parents sourds cité dans l'étude de Sachs et Johnson (1972), n'apprenait pas non plus à parler en écoutant la télévision bien que ses gestes indiquassent une structuration de type linguistique. Vont dans le même sens les travaux effectués par Newport et Meier (1985) et par Goldin-Meadow et Feldman (1977) sur les enfants américains sourds-muets apprenant la langue des signes, ainsi que ceux de

Bickerton (1981) sur les enfants de langue maternelle pidgin. Toutes ces études indiquent que les jeunes enfants développent, ou possèdent de façon innée, la capacité de se représenter symboliquement et d'organiser des signes relativement abstraits. Ainsi, d'un côté, le simple fait d'entendre des énoncés auxquels n'est associé aucun sens ne permet pas aux enfants d'apprendre à parler, tandis que de l'autre, en situation d'acquisition du langage, l'enfant a recours à ses connaissances autant qu'à son intelligence. Alors comment les enfants issus de cultures au sein desquelles on ne leur adresse pas la parole peuvent-ils apprendre à parler ? Mais pouvons-nous comparer leur situation à celle de l'enfant assis devant un poste de télévision ?

- 9 Les raisons invoquées par les représentants des cultures et sous-cultures concernées pour ne pas parler aux jeunes enfants au stade prélinguistique sont variables. Pour les Indiens de langue maya quiché (Pye, 1986 et à paraître) les enfants, très vulnérables physiquement et mentalement, doivent être tenus au calme. La mère fredonnera des berceuses à son petit enfant mais n'essaira jamais de traiter celui-ci comme un interlocuteur. Les Kaloulis nomment « langage des oiseaux » le babillage des enfants et voient dans leur façon de s'exprimer la preuve de leur parenté avec le monde spirituel et animal, caractéristique qui ne doit pas être encouragée (Schieffelin, 1985). Dans les îles Samoa, toute relation est régie par les statuts respectifs, y compris ceux existants entre un enfant et les personnes qui s'occupent de lui. Les sujets de statut inférieur doivent modifier leur façon de parler pour s'adresser à des interlocuteurs jouissant d'un statut plus élevé. L'âge ayant préséance sur la jeunesse, les parents sur leurs enfants, il serait inconcevable qu'un adulte modifie son discours pour s'adresser à un enfant ne sachant pas parler (Ochs, 1985). Les habitants de Trackton, (Brice Heath, 1983) pensent quant à eux que l'on ne peut instruire les enfants, qui doivent apprendre par eux-même à parler.
- 10 Dans le cadre des recherches inspirées par les caractérisations de Chomsky sur la qualité « dégénérée » du langage tenu aux enfants (1965 : 31) on eut tout d'abord tendance à considérer que toute forme d'ajustement du langage à l'enfant facilitait nécessairement l'apprentissage du langage. Le fait que le langage bébé était utilisé dans de nombreuses cultures vint renforcer l'idée selon laquelle l'environnement du jeune enfant était spécialement conçu pour lui rendre le langage plus accessible. Ces premiers exemples d'adaptation consistaient principalement en modifications d'ordre phonétique (redoublement, réduction consonantique) et prosodique (registre des aigus, tessiture étendue). Cruttenden (en cours de parution), s'est penché sur ces phénomènes dans le détail. Il est clair qu'il est caractéristique de nombreuses cultures que les adultes et les grands enfants modifient les traits prosodiques de leur langue quand ils s'adressent à un bébé n'ayant pas atteint le stade de l'expression orale ou à un jeune enfant apprenant à parler. Pareillement, même lorsqu'il y a adaptation du langage à l'intention des enfants, celle-ci ne suit pas toujours les modèles cités plus haut. Pye (1986) rapporte que les mères Indiennes d'expression maya-quiché s'adressent à leur bébé sur un ton grave, monotone et chantant, et Harkness (1971) explique que les mères guatémaltèques semblent adopter une diction rapide, « pétaradante » et un ton grave pour parler à leurs nourrissons. D'autre part, ainsi que Cruttenden le fait remarquer, il ne saurait y avoir adaptation du langage au sein de cultures où l'on ne s'adresse pas aux jeunes enfants n'ayant pas dépassé le stade « prélinguistique ». De toute évidence, un comportement qui ne se retrouve pas dans toutes les cultures ne peut jouer un rôle nécessaire dans l'acquisition du langage. Ce constat soulève deux questions : là où il est présent, a-t-il une fonction

véritable ? Si tel est le cas, cette même fonction est-elle remplie par d'autres types de comportements au sein des cultures où on ne le retrouve pas ?

- 11 Cruttenden suggère par exemple que l'une des principales fonctions du recours à une échelle de sons plus large, serait, du moins du point de vue de la personne prenant soin de l'enfant, de maintenir l'attention de celui-ci sur sa voix et ses gestes. Schieffelin (1985), qui rapporte que l'on ne parle pas aux enfants au stade prélinguistique chez les Kaloulis de Papouasie-Nouvelle-Guinée, indique que les personnes ayant la charge des bébés le prennent parfois à bout de bras, de dos, et se mettent à parler à leur intention d'une voix suraiguë. Peut-être cette pratique remplit-elle une fonction similaire ? D'une manière générale, il convient de se demander si l'enfant n'ayant pas dépassé le stade prélinguistique à qui l'on ne parle pas a besoin et/ou se voit offrir l'occasion d'établir un lien entre les voix et les visages et partant, de commencer à assimiler les focalisations attentionnelles dans les interactions conversationnelles. La réponse à cette dernière question pourrait remettre en cause les hypothèses courantes selon lesquelles la focalisation de l'attention au stade prélinguistique jouerait un rôle important dans le processus d'identification des référents et de la prise de conscience de l'alternance conversationnelle (Bruner, 1974/5, Tomasello et Todd, 1983). Malheureusement, il ne sera pas facile de se faire une idée précise sur la question étant donné qu'il conviendrait pour cela d'effectuer une étude sur l'attention des jeunes enfants au sein d'une culture où l'on n'adresse pas la parole aux enfants en situation prélinguistique.
- 12 Si nous ne disposons pas, pour étayer ce point, de données détaillées, il est intéressant de noter que la grande majorité des études faisant état de l'absence de discours à l'intention des enfants en situation prélinguistique, font également état de la présence quasi constante de ces mêmes enfants au sein de l'espace social : arrimés au dos de leurs mères, sur les genoux d'un adulte ou dans les bras d'enfants plus âgés..., tendance qui ne se retrouve que rarement dans les environnements d'acquisition du langage les plus fréquemment étudiés, c'est à dire dans des familles de classes moyennes ou aisées appartenant à des sociétés industrialisées. Là, la mère ou la nourrice passe alors le plus clair de son temps à s'occuper seule de l'enfant, qui n'est plus « trimballé » toute la journée mais posé dans son parc, ou dans son lit, pour jouer ou pour dormir. Nous ne disposons pas de données qui nous permettraient de savoir quand et de quelle façon l'enfant en situation prélinguistique vivant au sein des différentes cultures évoquées plus haut, commence à comprendre ce qui se passe autour de lui, ni comment cette compréhension peut participer au processus d'acquisition du langage. Toutefois, Dunn et Munn (1985), ont montré comment les enfants âgés de un à deux ans manifestaient qu'ils comprenaient ce qui se passait autour d'eux lorsque survenait un conflit entre leur mère et les autres membres de la fratrie, alors même qu'ils ne participaient pas directement à ces interactions. Nombre d'études portant sur des cultures au sein desquelles les jeunes enfants ne se voient que rarement adresser la parole, semblent indiquer que les bébés pourraient se familiariser avec le langage de manière pragmatique, à partir des situations dont ils sont témoins. Ainsi Schieffelin (1985) explique que si les adultes ne s'adressent pas aux bébés, ceux-ci baignent néanmoins dans un environnement verbal auquel ils apprennent à devenir attentifs. L'étude menée par Brice Heath (1983) sur les enfants de Trackton témoigne du même phénomène. Elle rapporte que, quand ils commencent à parler, les enfants répètent les fins de phrases qui ont été prononcées autour d'eux et nombre des exemples qu'elle donne montre que les bébés savent être suffisamment attentifs à ce qui se dit autour d'eux pour être capables de répéter. Une étude de Dunn et

Shatz (1989) portant sur un groupe de familles anglaises montre comment des enfants âgés de 24 à 36 mois prêtent attention aux conversations intervenant entre leur mère et leurs frères et soeurs et développent très vite leur capacité d'y prendre part.

- 13 Une autre fonction du langage enfantin pourrait être d'aider les enfants en situation prélinguistique à segmenter le discours à l'aide des schémas intonatifs, qui accentuent les mots pleins et allongent les pauses des propositions... (Peters, 1983 ; Cruttenden, en cours de publication). Dans les cultures où le langage enfantin n'est pas utilisé, cet apprentissage de la segmentation n'existera pas. Mais les enfants semblent résoudre ce problème par eux-mêmes. De nombreuses études portant sur ces cultures indiquent qu'en plus de répéter les mots ou bribes de phrases qu'ils entendent, au départ sans en comprendre le sens, les enfants produisent des segments non analysés, mémorisés machinalement dans des situations courantes (voir pour le warlpiri : Bavin, à paraître ; pour le kalouli : Schieffelin, 1985). Ceci a également été noté dans des études portant sur des différences individuelles dans l'apprentissage du langage chez des enfants partageant la même culture (Lieven, Pine & Cresner Barnes, 1992) et au sein de nombreuses autres cultures où l'on retrouve le langage enfantin (le turc : Aksu-Koc et Slobin, 1985 ; le germano-westique : Fortescue et Olsen, à paraître). Watson-Gegeo & Gegeo (1986), Peter et Boggs (1986) et Lieven et al (*op.cit*) suggèrent tous que ces expressions figées pourraient avoir pour fonction d'amener l'enfant à segmenter des énonciations qu'il entend et fournir la base à des énoncés productifs par remplissage des schémas. Cette faculté dont fait montre le jeune enfant de retenir la fin des énoncés qu'il entend et de répéter ceux qui reviennent le plus fréquemment dans le discours environnant, fait partie du registre d'aptitudes qu'il met en œuvre dans l'apprentissage du langage (Lieven, 1984) et indique qu'il est en mesure de commencer à parler - une transition d'importance pour l'enfant et les personnes qui prennent soin de lui dans de nombreuses cultures.
- 14 Les exemples connus de cultures où l'on ne parle pas aux enfants en situation prélinguistique sont rares, et bien sûr, tout est relatif. Mais Bavin (à paraître), Brice Heath (1983) et Pye (1986) indiquent qu'au sein de ces cultures les adultes n'adressent en effet que très peu la parole aux enfants tant que ceux-ci ne produisent pas au moins des suites de mots. Et si Schieffelin (1985) et Ochs (1985) décrivent une forme de discours, développée par les adultes, dont l'objectif explicite est d'apprendre à parler aux enfants, ils insistent l'un et l'autre sur le fait que les enfants passent l'essentiel de leur temps à écouter les conversations qui se tiennent autour d'eux et n'y participent que rarement. Il est trois aptitudes universellement reconnues, dont font montre les jeunes enfants dans les contextes cités plus haut, ou dans d'autres, qui peuvent les aider à établir la relation entre les énoncés et leur signification en l'absence de données abondantes fournissant des exemples plus ou moins explicites : 1) la faculté de créer des jeux avec les mots par l'imitation répétitive ; 2) la faculté de retrouver, par la mémoire, le lien entre un énoncé imparfaitement compris et la pragmatique de la situation au cours de laquelle il a été initialement produit (Snow, 1983 : 3) une sensibilité particulière à la fréquence et à la « routinisation » d'énoncés et d'événements (Lieven, 1987). Brice Heath (1983) montre clairement que les enfants de Trackton, après avoir, dans un premier temps, répété mécaniquement des bribes de ce qu'ils entendaient, commençaient à « jouer » avec ces imitations, produisant ainsi un résultat très proche du « babillage » dont parle Weir (1962) et Kuczaj (1983). Pine et Lieven (en cours de publication) suggèrent que le découpage et la reconstruction de groupes de mots mémorisés en blocs pourraient fournir la base d'une forme de productivité élémentaire, même si les travaux sont encore

en cours pour établir ce qu'il advient de ces structures à mesure que l'enfant progresse. Un tel comportement apporte la preuve de la réceptivité de l'enfant aux fréquences distributionnelles du discours ambiant, mais n'implique pas nécessairement que l'énoncé soit toujours parfaitement compris. Les enfants ne produisent toutefois pas ces énoncés à partir de rien. Ceux-ci semblent être suscités par la répétition d'un dialogue routinier et/ou d'un mot dans leur environnement immédiat et peuvent suffire, parfois, à susciter une réaction dans l'entourage. Fillmore (1979) fait état de stratégies très similaires de la part d'enfants apprenant une langue étrangère par immersion totale dans le milieu scolaire, à savoir, l'identification d'énoncés se rapportant à des situations quotidiennes et pragmatiquement déchiffrables, et leur réutilisation dans le but de susciter une interaction et de participer à la conversation environnante.

- 15 Ces recherches indiquent qu'outre les aptitudes à créer des symboles et à organiser des données que nous avons déjà mentionnés au début de cet article, les enfants font également intervenir d'autres facultés reposant sur la mémoire et la capacité d'identifier des schémas au sein même de l'environnement. Nous commettrions néanmoins une erreur si nous assimilions cet environnement à une sorte de toile de fond dénuée de sens. Les enfants issus de ces cultures sont immergés dans une structure de sens, qui pourrait bien nécessiter, de leur point de vue, un moindre degré d'articulation - articulation que serait susceptible de fournir l'utilisation d'un langage de bébé - précisément parce qu'ils sont plus complètement intégrés. D'un autre côté, nous sommes confrontés là à une notion de l'environnement très différente de celle induite par une approche infantocentrique de reprise et de développement des éléments proposés par l'enfant. Les arguments en faveur de cette dernière approche sont les suivants : 1) en reprenant ou en développant l'énoncé antérieurement émis par l'enfant, la personne qui s'occupe de lui crée un centre d'intérêt commun ; 2) en lui proposant une version développée de son propre énoncé, elle lui donne une information syntaxique et sémantique sous sa forme la plus utile. Cependant, dans les îles Samoa (Ochs, 1985), chez les Kaloulis (Schieffelin, 1985), chez les Luos (Blount, 1977) et dans le Nigeria rural (Nwokah, 1987), si les éléments introduits par les enfants sont rarement repris sous forme de dialogue, les adultes s'attachent à enseigner à ceux-ci ce qu'il convient de dire en situation d'interaction. Par exemple, si Schieffelin (1985) explique que les énoncés que les mères souhaitent entendre répéter ne sont pas toujours adaptés au niveau d'enfants qui apprennent à parler, et que ces mêmes mères ont tendance à vouloir voir leurs enfants prendre part à des interactions ne présentant pour eux aucun intérêt, elle souligne néanmoins que les mères déploient beaucoup d'énergie pour aider leur progéniture à s'y impliquer. En outre, ainsi que les exemples fournis par Schieffelin le montrent très clairement, le discours à imiter s'inscrit dans l'ici et maintenant, dans un contexte des faits et des dires des personnes évoluant autour de l'enfant. Dans ce type de situation, la mère crée les centres d'intérêt de son enfant, plutôt qu'elle n'y fait écho comme c'est le cas dans l'approche de reprise et de développement du discours infantin. Dans un premier temps, l'enfant ne comprend sans doute pas ce qu'il répète, mais ces imitations suscitent des réactions de la part de l'entourage, lesquelles amènent la mère à lui fournir de nouveaux modèles d'imitation. L'enfant apprend rapidement à répéter ce que la mère dit et il est clair, d'après les exemples donnés, que celle-ci reformule et répète un énoncé jusqu'à ce que l'enfant réagisse, prolongeant le jeu en associant une succession d'énoncés apparentés. Ce comportement pourrait bien offrir à l'enfant le même type d'information segmentale et syntaxique que fourniraient la reprise et le développement par les adultes des suites d'énoncés enfantins.

- 16 Ces études ne fournissent aucune information quant à la proportion d'interactions prenant la forme « d'imitations suscitées » (*elicited imitation*). Il n'est pas non plus possible, en l'absence de données comparatives au sein d'une même culture sur les dyades tuteur-enfants ne faisant pas le même usage de ces procédés d'interaction, de se forger une idée précise quant à la manière dont ceux-ci sont utilisés par les jeunes enfants dans le processus d'apprentissage du langage. Mais ces expériences d'imitation suscitée sont certainement orientées vers l'enfant (en ayant pour objectif d'amener l'enfant à parler), même si elles ne sont pas nécessairement centrées sur lui (ne procédant pas d'un centre d'intérêt préexistant chez l'enfant). Du point de vue des deux fonctions mentionnées plus haut - organiser le discours de l'enfant autour d'un centre d'attention commun et lui fournir des séquences d'énoncés apparentés sémantiquement et syntaxiquement - ces expériences d'imitation suscitée pourraient avoir plus en commun avec la reprise et le développement du discours infantin qu'on serait enclin à le penser dans un premier temps.
- 17 L'on pourrait conclure que les enfants élevés dans des situations polyadiques et/ou dans des cultures au sein desquelles les méthodes d'éducation sont très différentes de celles en vigueur dans les classes sociales aisées des sociétés industrialisées, entendent ou se voient proposer un grand nombre d'énoncés différents pour lesquels ils peuvent effectuer des mises en relation (l'énoncé et la signification). La proportion de tels énoncés est impossible à définir, et ce pour deux raisons : d'une part, les études citées ne fournissent pas de données quantifiées, d'autre part, nous ne disposons toujours pas d'une méthode éprouvée qui nous permettrait de savoir avec exactitude quand un enfant fait la corrélation entre l'énoncé et la signification, même dans le cadre des études les mieux étayées portant sur notre propre culture. Il semble donc y avoir peu de raisons de penser que ces études viennent renforcer l'idée selon laquelle les enfants peuvent apprendre à parler dans tout type d'environnement, y compris au sein d'un environnement où ils se contenteraient d'intégrer un certain nombre de phrases différentes, peu porteuses de sens pour eux, dans leur « *Système d'Acquisition du Langage* », d'où la grammaire émergerait sans effort. L'environnement est rendu significatif à la fois par l'enfant lui-même et par les autres. Le langage est utilisé dans un ensemble de situations familières dans lesquelles l'enfant apprenant est souvent implicitement, ou explicitement, impliqué. Ajoutons à cela que, dans nombre de ces cultures, on apprend aux enfants, de manière explicite, ce qu'il convient de dire dans des situations données. Enfin, il semble évident que les enfants mettent en œuvre, dans l'apprentissage du langage, toute une gamme de facultés - cognitives, sociales, perceptuelles. Si certains articles traitant de l'acquisition du langage suggèrent que l'abondance du discours adressé à l'enfant et la politique de reprise et la fréquence des expansions des énoncés enfantins sont susceptibles d'accélérer le processus d'acquisition du langage, les environnements offrant une moindre proportion de discours « *infantocentrique* » sont néanmoins à même de fournir tous les ingrédients dont celui-ci a besoin pour progresser dans sa compréhension du langage parlé autour de lui. Il semble que ces ingrédients puissent être analysés en des termes très proches, sur le plan fonctionnel, de ceux généralement attribués aux éléments des styles « *infantocentriques* ». Fondamentalement, si les différences entre le discours adulte-adulte et le discours adulte-enfant dans des environnements tels que les classes moyennes des sociétés industrialisées ont pour fonction de simplifier la tâche de l'enfant dans le processus d'acquisition du langage, il est possible de trouver des moyens équivalents dans d'autres environnements, apparemment très différents. Par ailleurs, ce type de

« structure de sens » sera le plus souvent polyadique, un point dont nos théories doivent tenir compte.

- 18 Nous avons établi que si les enfants peuvent apprendre à parler dans les environnements les plus différents, ils le font à la faveur de situations relativement quotidiennes, routinières, dans le cadre desquelles il arrive parfois que les adultes fassent la démarche de leur enseigner ce qu'il convient de dire. Nous avons également vu que les enfants répondaient à ces situations à l'aide d'un arsenal d'aptitudes différentes et devenaient rapidement un élément loquace, au départ essentiellement imitatif, de leur propre environnement verbal. Nous allons à présent entreprendre une analyse plus fine des rapports existant entre certains aspects des données d'exposition et l'acquisition de structures grammaticales particulières. Cette étude a été conduite exclusivement sur des sujets de langue anglaise.

Influence et absence d'influence de l'environnement d'acquisition du langage

- 19 Les rapports entre l'acquisition du langage et l'environnement au sein duquel elle se fait ont souvent été ramenés à une question : celle de savoir dans quelle mesure les modifications introduites sur le plan linguistique dans le discours maternel jouaient un rôle facilitateur sur l'acquisition. Le traitement de cette question se fait le plus souvent par l'examen de la relation entre, d'une part, les différences individuelles du degré de fréquence avec laquelle les mères introduisent certains types de modifications dans leur discours, et, d'autre part, les écarts enregistrés au niveau du rythme d'acquisition du langage de leurs enfants.
- 20 Dans l'une de ces premières études, Newport et *al*, (1977) ne purent établir de relation entre la simplicité syntaxique du discours de la mère et le rythme du développement de l'enfant. De plus, ils avancèrent que le schéma de relations que leurs travaux avaient mis à jour semblait indiquer que l'utilisation d'un discours spécifiquement destiné à l'enfant était sans influence sur le processus d'acquisition du langage. Leurs résultats furent jugés concluants du point de vue d'un modèle nativiste d'acquisition du langage, selon lequel les propriétés universelles du langage sont connues de façon innée et seule dépend de la nature des données d'exposition l'acquisition de propriétés spécifiques. Cependant, ces conclusions ne tardèrent pas à être remises en cause par les résultats d'une étude menée ultérieurement par Furrow, Nelson et Benedict (1979), qui put établir des relations de causalité non seulement entre les caractéristiques du discours maternel et le développement du langage de l'enfant, mais également entre certains traits du discours maternel et ceux des aspects du développement du langage chez l'enfant que Newport et *al*, avaient classés comme appartenant au langage universel.
- 21 Il est clair que les résultats obtenus par Newport et *al*, d'une part et par Furrow et *al*, d'autre part, impliquent deux lectures différentes de la relation entre le discours à l'enfant et l'acquisition du langage. Ce conflit a donné lieu à un débat prolongé, et par moments peu serein (Gleitman, Newport & Gleitman, 1984 ; Furrow et Nelson, 1986). Cependant, si ce débat témoigne du degré d'incertitude existant encore à l'égard des effets du discours à l'enfant, il a également permis une prise de conscience des problèmes théoriques et méthodologiques inhérents à ce type d'approche (Richard, en cours de publication). En premier lieu, il est devenu de plus en plus évident que les effets

potentiellement facilitateurs du discours à l'enfant pouvaient ne pas être aussi directs que le laissait supposer un simple modèle corrélationnel. Par exemple, certains traits du discours adressé à l'enfant peuvent se révéler insignifiants une fois dépassé un certain seuil, tandis que d'autres sont susceptibles d'avoir un rapport non linéaire avec le développement du langage des enfants qui n'auraient pu être mis à jour dans le cadre d'une analyse corrélationnelle (Bohannon & Hirsh-Pasek, 1984).

- 22 Deuxièmement, même quand les relations sont identifiées, il se pose des problèmes d'ordre méthodologique qui doivent être surmontés avant que toute corrélation puisse être considérée comme un effet direct de l'exposition à la langue (*input*) sur le développement du langage chez l'enfant. Il convient en effet d'isoler les relations entre le discours de la mère et l'âge et le niveau linguistique de départ de l'enfant (Newport et al, 1977); (Furrow et al, 1979); d'isoler également les variations survenant dans le développement ultérieur du langage dues à des différences du statut initial de l'enfant (Newport et al, 1977; Barnes, Gutfreund, Satterly et Wells, 1983; Richard, 1991). Enfin, il est nécessaire d'éliminer les effets indirects tels que les effets prêtés à la mère qui sont en fait induits par les relations entre les différents aspects du discours maternel en temps 1 ou par les relations entre les niveaux linguistiques de l'enfant en temps 1 et en temps 2 (Schwartz et Camarata, 1985; Yoder et Kaiser, 1989).
- 23 Ceci nous amène à une troisième zone de difficulté, à savoir les problèmes d'interprétation que crée une simple approche corrélationnelle des effets du discours maternel. En d'autres termes, étant donné qu'aucune étude ne débute avec des *a priori* sur les effets potentiels du discours adressé à l'enfant il pourrait être tentant de se laisser aller à théoriser *a posteriori*, une fois les résultats connus. En outre, les hypothèses sous-tendant de telles théorisations sont rarement explicitées. Il en résulte que les relations entre les effets qui ont été mis à jour et les théories plus générales du développement du langage restent souvent passablement obscures.
- 24 Ceci a conduit certains chercheurs (Hardy-Brown, 1983; Scarborough et Wyckoff, 1986) à avancer que le nombre des relations significatives relevées dans ce domaine et le degré selon lequel elles pouvaient être reproduites, n'étaient peut être pas supérieurs à ce qu'ils seraient de façon fortuite. Si cette supposition peut être jugée extrême, il n'en est pas moins vrai qu'il n'existe pas de véritable consensus entre les différentes études. Il est probable toutefois qu'une partie du problème soit imputable à la supposition implicite que la relation entre le discours adressé à l'enfant et l'acquisition du langage devrait être la même, quel que soit le niveau de compétence linguistique de l'enfant. Ainsi, Snow (1986) fait remarquer que certaines des divergences entre les résultats de Newport et ceux de Furrow pourraient être immédiatement interprétables si l'on acceptait de reconnaître que les tâches auxquelles est confronté l'enfant en situation d'apprenant du langage sont très différentes selon les stades de sa progression. Par exemple, si la tâche de l'enfant, dans un premier temps, est d'assimiler des mots de vocabulaire courants et des moyens efficaces pour exprimer des formes sémantiques simples et des fonctions syntaxiques, il est vraisemblable qu'un très simple discours du type « discours adressé à l'enfant » constituera l'aide la mieux adaptée à son niveau. Mais quand l'enfant aura pour tâche d'assimiler les règles morphologiques et syntaxiques, sans doute un apport plus complexe lui sera-t-il nécessaire. Ceci souligne la nécessité de spécifier *a priori* quels aspects du discours à l'adresse de l'enfant sont susceptibles de favoriser quels types de procédures d'apprentissage du langage, à quel stade de développement et vient étayer la conclusion de Gleitman et al, (1984) selon laquelle les effets du discours à l'adresse de

l'enfant devraient être considérés comme « l'expression des dispositions personnelles de l'apprenant pour organiser et exploiter la stimulation linguistique » (Gleitman et al, 1984 : 76). Cependant, cela implique également que le fait de formuler la relation entre le discours à l'adresse de l'enfant et l'acquisition du langage sous forme d'une question générale - le discours à l'adresse de l'enfant exerce-t-il ou non une influence facilitatrice ? - est peu susceptible, à terme, de se révéler très productif. Ce qui revient à dire, étant donné qu'il est clair que les enfants réutilisent le langage qu'ils entendent de différentes manières selon les étapes de développement auxquelles ils sont arrivés, que la question de fond n'est pas « jusqu'à quel point le discours à l'adresse de l'enfant pourra s'avérer facilitateur » mais plutôt « de quelle manière il est utilisé par l'enfant en des stades spécifiques du processus d'acquisition ».

Comment le « discours à l'enfant » est utilisé par l'enfant ?

- 25 L'une des caractéristiques de l'étude de Newport et al, (1977) est de tenter d'expliquer plusieurs des relations mises à jour à partir du type de procédures impliquées dans les analyses, par les enfants, des données dont ils disposent. Ainsi l'augmentation de l'utilisation, par les enfants, des verbes auxiliaires, était sans rapport avec la fréquence des auxiliaires dans le discours maternel, mais dépendait de façon étroite de la fréquence des questions fermées dans lesquelles figure un auxiliaire en position initiale (« *Can you sing ?* » - Est ce que tu sais chanter ? - au lieu de « *You can sing* » - Tu sais chanter). Ce point était censé refléter la sensibilité perceptive accrue aux auxiliaires placés en initiale de phrase de l'enfant, à qui il était attribuée une propension à porter son attention sur les débuts d'énoncé. De la même façon, étaient établies d'une part une corrélation positive significative entre l'utilisation accrue de flexions nominales et la fréquence des déictiques dans les discours maternels et une corrélation négative significative entre une même augmentation du recours aux flexions nominales et l'utilisation, par la mère, de propositions impératives affirmatives. L'ensemble de ces éléments étaient censés refléter l'influence, sur le développement syntaxique, de l'utilisation par l'enfant d'une stratégie d'appariement référentiel. En d'autres termes, on supposait que les enfants cherchaient à identifier les référents des mots dans des chaînes de données et que cette identification s'avérait plus facile dans le cas des énoncés déictiques - qui rendent les relations entre mots et référents particulièrement explicites - mais plus ardue dans le cas des propositions impératives affirmatives, qui ne permettraient pas des appariements avec le contexte non-linguistique, (Newport et al, 1977 : 140-141).
- 26 Il va sans dire que la façon dont Newport et al, rendent compte de ces relations ne peut se placer que dans une approche *a posteriori*. Néanmoins, en tentant d'utiliser les relations entre le « discours à l'enfant » et le développement linguistique des enfants comme méthode d'investigation de la façon dont ces derniers se servent des données qu'ils reçoivent, Newport et al, ont non seulement jeté les bases d'une approche plus éclairante des effets du discours maternel, mais également avancé un ensemble d'hypothèses qui purent être mises à l'épreuve lors d'études ultérieures, lesquelles vinrent consolider à plus d'un égard leurs premiers résultats. Certains de ces travaux ont ainsi mis à jour des effets d'exposition sur le développement des auxiliaires (cf Furrow et al, 1979 ; Barnes et al, 1983 ; Hoff-Ginsberg, 1985), même si la fréquence des questions fermées dans le discours maternel n'en a pas toujours constitué la variable essentielle. D'autres

recherches ont établi des relations positives compatibles avec la notion de stratégie d'appariement référentiel. Ainsi, Furrow et al, (1979), décelèrent-ils des effets positifs de la fréquence, dans le discours maternel, de l'utilisation des noms plutôt que des pronoms, même si le fait que ce phénomène soit lié à l'augmentation, chez l'enfant, du nombre de propositions verbales par énoncé, le rend difficile à interpréter.

- 27 Ceci nous amène à aborder un problème crucial, inhérent à ce type d'approche de la question des effets du discours maternel, à savoir le fait que le type de relations étudiées peuvent souvent donner lieu à des interprétations différentes. Ainsi, s'il est probable que les propositions impératives affirmatives posent des problèmes aux enfants utilisant une stratégie d'appariement référentiel, Hoff-Ginsberg et Shatz (1982) observent que nombre de ces propositions impératives (i.e. « *Eat your dinner* », - mange ta soupe - ou « *Pick up your toys* », - ramasse tes jouets -) comportent des noms qui se superposent particulièrement bien aux référents visibles. Inversement, de nombreux impératifs de cette classe (i.e. « *Come over here* » - viens par ici - ou « *Get down from there* » - descends de là - ne comportent pas de noms. Il est par conséquent difficile de préciser dans quelle mesure cette relation résulte de difficultés rencontrées lors du processus d'appariement référentiel, ou du nombre de flexions nominales effectivement entendues par l'enfant. Cet état de fait pourrait également refléter des relations plus générales entre le style adopté par la mère dans son discours et le développement linguistique de l'enfant. Ainsi, McDonald et Pien (1982) ont fait état de relations négatives entre l'utilisation par les mères de directives et leur utilisation de procédés d'incitation à la conversation telles que de vraies questions (i.e. questions en quête d'informations auxquelles le locuteur peut ne pas répondre), des questions-commentaires (i.e. questions qui intègrent des commentaires généraux et sont par conséquent porteuses d'informations) et des questions-miroirs (i.e. questions qui reprennent ou paraphrasent la dernière énonciation de l'enfant). Il se peut donc que les relations négatives entre l'emploi maternel de l'impératif et le développement linguistique de l'enfant soient simplement le reflet de différences dans la fréquence du recours, par les mères, à un style d'interaction « d'incitation à la conversation ».
- 28 Des problèmes similaires se posent relativement aux effets positifs des questions fermées qui, ainsi que l'observent Hoff-Ginsberg et Shatz, donnent également lieu à diverses interprétations. En effet, s'il se peut que les enfants aient une propension à privilégier les débuts d'énoncés, il est également possible que les auxiliaires placés en initial de phrase soient simplement mieux entendus d'eux, et ce du fait qu'ils font rarement l'objet de contractions et sont souvent accentués (Gleitman et al, 1984 ; Richards, 1990a). Il a également été suggéré que les exemples d'auxiliaires en position initiale constituaient des données précieuses en terme d'analyse distributionnelle, servant à illustrer soit le mouvement des auxiliaires, soit le fait que les auxiliaires participent à l'inversion sujet-verbe. De ce point de vue, ce n'est pas la fréquence des questions oui/non dans le discours de l'enfant qui est importante, mais le fait que, en association avec d'autres formes dont les questions déclaratives et les questions introduites par les pronoms interrogatifs, elles renseignent l'enfant sur la façon dont l'auxiliaire participe à tout un ensemble de constructions de phrases (Shatz, Hoff-Ginsberg et MacIver, 1989).
- 29 Il se pourrait également que l'effet positif des questions oui/non procède de la manière dont les questions fonctionnent à l'intérieur de la conversation. Autrement dit, les questions pourraient être plus marquantes pour l'enfant du fait qu'elles appellent une réponse, ou encore les questions oui/non pourraient avoir une influence spécifique sur le

type de langage que l'enfant utilise, et ce parce que, à l'inverse des autres types de questions, elles lui fournissent le matériel à partir duquel il formulera sa réponse.

- 30 Ainsi que Hoff-Ginsberg et Shartz (1982) le soulignent, ces explications ne s'excluent pas nécessairement. De fait, dans une réanalyse récente, Hoff-Ginsberg (1990) démontre que les effets signalés dans ses travaux précédents (Hoff-Ginsberg 1985, 1986) pouvaient être envisagés à la fois du point de vue de la nature généralement facilitatrice d'un style « d'incitation à la conversation » et de celui des relations spécifiques entre les types d'énoncés bénéfiques et l'aspect particulier de la syntaxe commandé par leur utilisation. Mais s'il doit s'avérer que les effets du discours maternel peuvent induire le type de procédures que les enfants appliquent à l'analyse des données qui leur sont offertes, il conviendra d'identifier les phénomènes de dépendances spécifiques existant entre l'exposition - les données - et l'acquisition, plutôt que de se fier aux caractérisations universelles du style maternel. En d'autres termes, d'un côté les rapports généraux entre le comportement interactionnel des mères et le développement linguistique des enfants apparaîtront peu informatifs du point de vue des éventuels mécanismes d'acquisition, et de l'autre, des rapports aussi généraux pourraient être induits par des différences au niveau de la structure des données d'exposition au langage qui relèvent des différents styles interactionnels.
- 31 Ceci semble indiquer la nécessité, premièrement, d'examiner de plus près ceux des traits de l'exposition dont il a été établi qu'ils prédisaient le développement linguistique de l'enfant et ceux des aspects du développement du langage prédits par eux ; deuxièmement, de mettre au point des hypothèses spécifiques vérifiables à même de trancher entre les différentes possibilités explicatives de ces relations.
- 32 Il ressort clairement de ce travail extrêmement détaillé sur la relation entre les traits caractéristiques de l'exposition de l'enfant au langage et les aspects spécifiques du développement du langage en anglais, que des hypothèses d'une spécificité équivalente devraient être appliquées au domaine de l'acquisition, par les enfants, d'une langue autre que l'anglais. Il s'agit là d'une tâche très ardue, qui pour l'heure est à peine entamée et dont la difficulté tient pour partie à l'extrême diversité des mécanismes linguistiques présents dans le monde des langues et pour partie aux problèmes de méthodologie qui entravent les recherches interlinguistiques.
- 33 Tout enfant normal âgé de deux ans est capable d'apprendre n'importe quelle langue parlée dans le monde. Ces langues ont, pour exprimer le sens, des systèmes extrêmement variés. Pour n'en citer que quelques exemples ; il y a des langues dont l'ordre des mots est régi par la syntaxe (l'anglais) et d'autres dans lesquelles cet ordre est exclusivement utilisé à des fins pragmatiques (le turc). Il est des langues ne possédant pas de désinences flexionnelles (le chinois) et d'autres faisant usage de la morphologie et dans lesquelles il existe des flexions verbales découlant aussi bien de l'accord avec le complément d'objet que de l'accord avec le sujet (le germanique westique). Certaines langues utilisent l'intonation à des fins syntaxiques (le sesotho) tandis que dans d'autres, l'intonation relève de la pragmatique (l'anglais). Il existe des langues dans lesquelles les mots sont des unités autonomes (le chinois) et des langues polysynthétiques, dans lesquelles les mots peuvent se voir adjoindre des affixes quasiment à l'infini au sein d'un système de dénominatifs et de déverbaux, avec toute leur morphologie afférante (le walpiri). Il y a des langues dont la phonologie varie à des fins pragmatiques (le samoan) et d'autres dans lesquelles la phonologie change selon des schémas d'harmonisation complexes (l'hébreu). Toutes ces langues sont apprises par les enfants au même âge, avec ni plus ni moins de

difficultés (voir Slobin, 1985), mais, ainsi que nous l'avons vu, dans des circonstances environnementales différentes. Développer des hypothèses qui prédisent une relation spécifique entre les mécanismes syntaxiques propres à une langue et la façon dont ces mécanismes sont utilisés dans les données proposées à l'enfant d'une part, et le développement des enfants d'autre part, est une tâche d'importance, qui devra être entreprise par des personnes ayant pour langue maternelle la langue étudiée. Sont exposés ci-dessous quelques-uns des préliminaires méthodologiques qui devront présider à ce travail.

- 34 Un point important en matière d'étude du langage auquel les enfants sont exposés et sur lequel on insiste insuffisamment est que le langage étudié doit être véritablement celui que les enfants entendent. Ochs (1985) le souligne dans son étude sur l'acquisition du samoan. Si les grammaires samoanes reflètent une langue ergative à distinctions aspectuelles, les études sur l'acquisition du langage montrent que le marqueur ergatif est absent du discours des jeunes enfants. Dans les faits, ce marqueur est également absent du langage domestique courant et n'apparaît que dans les discours officiels tenus par les hommes adultes.
- 35 En mettant l'accent sur l'enfant comme acteur dans la construction du langage, on peut être amené à laisser de côté des aspects potentiellement pertinents des données qui lui sont proposées. Par exemple, Budwig et Wiley (1991), dans leur étude sur l'usage particulier que font les enfants des formes pronominales, avancent qu'une explication en termes des prédispositions cognitives de l'enfant pourrait s'avérer insuffisante, et ce du fait qu'il existe de fortes similarités quelque peu inattendues entre certains aspects du système enfantin et les données parentales. Si les enfants finissent par parler comme les adultes, il nous faut avoir une idée claire de l'ordre dans lequel ils sont confrontés aux différents éléments constitutifs de la langue, en termes à la fois de présence dans les données et de fréquence d'utilisation.
- 36 En l'absence de données précises sur les caractéristiques de la langue parlée aux enfants, il est difficile d'établir si les différences interlinguistiques en matière d'ordre d'acquisition tiennent à la nature des langues elles-mêmes ou aux différents styles de discours maternels. Ainsi, Gopnik et Choi (1990) dans leur étude comparative sur le développement de la dénomination, concluent-ils que le fait que les enfants coréens apprennent à « nommer » - à désigner les objets qui les entourent par un vocable particulier - plus tard que les enfants de langue anglaise, tient à l'importance des formes verbales dans la langue coréenne. Toutefois, Fernalds et Morikawa (en cours de publication) suggèrent que ce phénomène serait plus probablement dû aux différences entre l'importance relative accordée par les mères anglaises et coréennes à l'acte de nommer les objets par opposition à l'activité de jouer avec les objets.
- 37 Les études comparatives portant sur l'acquisition du langage chez des enfants de langues différentes peuvent également apporter des réponses intéressantes à la question de l'ordre dans le développement cognitif. Ainsi Clancy (1989), dans son étude sur l'acquisition du coréen, observa que les questions introduites par un pronom interrogatif n'apparaissaient pas dans l'ordre prédit par leur relative complexité cognitive. Les enfants utilisaient « *how* » bien plus tôt que n'aurait pu le laisser supposer sa complexité cognitive. L'étude de leur environnement linguistique indiqua toutefois que les mères coréennes utilisaient le mot dont la traduction anglaise est « *how* » dans des contextes où l'anglais aurait utilisé « *what* ».

- 38 Il convient également de prêter attention aux répercussions que peuvent avoir des styles de données différents sur certains aspects du processus d'acquisition du langage. Ainsi, Schieffelin explique que chez les Kaloulis, la technique *elena* implique que le système complexe de référence par déplacement en vigueur en Kalouli soit directement copié, plutôt que l'enfant soit, comme c'est le cas en anglais, confronté au problème de définir à qui se rapporte les pronoms *I* (je) et *you* (tu, toi, vous). Demuth (1986) indique de son côté que la technique d'incitation à l'imitation est utilisée aussi bien en discours direct qu'en discours indirect (« dit : *je vais te frapper* » et « dit : *que tu vas le frapper* »), ce qui peut ajouter à la complexité à laquelle l'enfant basotho est confronté, même si elle précise que la plupart du temps, cette incitation à l'imitation se fait dans un contexte triadique, sous la forme du discours direct rapporté.
- 39 Ainsi qu'il a été déjà souligné dans cet article, nous ne pouvons affirmer que toutes les adaptations du langage à l'intention du jeune enfant sont nécessairement facilitatrices. Bavin (à paraître) suggère que certaines des réductions consonantiques présentes dans le langage enfantin walpiri pourraient nuire à la perception des frontières morphologiques de cette langue polysynthétique. Bard et Anderson (1983) rapportent également que les sujets adultes ont souvent plus de mal à comprendre des mots isolés issus du discours à l'enfant que des mots originellement adressés à un adulte. S'il y a à cela un grand nombre d'explications possibles, ce phénomène n'en vient pas moins accréditer l'idée selon laquelle les théories portant sur les relations entre les données auxquelles les enfants apprenants sont exposés et l'acquisition du langage ne sauraient être que subtiles, complexes, polymorphes (cf. Durkin 1987).
- 40 Il convient d'autre part d'établir dans quelle mesure les enfants se voient donner relativement directement des informations sur la structure de la langue. Si toutes les études font état de demandes d'explication de la part des enfants, la pratique de la correction directe semble beaucoup moins répandue. Schieffelin rapporte néanmoins que les adultes Kaloulis corrigent la forme phonologique, morphologique ou lexicale des énoncés enfantins, ainsi que leur aspect sémantique et pragmatique (1985 : 533), ce qui s'accorde avec le fait qu'ils croient en la nécessité d'apprendre à parler aux enfants. Il serait intéressant d'examiner ce phénomène avec soin pour voir si, dans cette société où le langage joue un rôle si prépondérant, les adultes tiennent compte, dans le choix de leurs corrections, du niveau de développement linguistique de l'enfant. Il est clair que l'usage fréquent de l'incitation à l'imitation donne lieu à l'acquisition mécanique d'un nombre considérable de données qui ne seront analysées qu'ultérieurement. Il est également vrai que les séquences d'imitation suscitée que décrivent nombre des auteurs cités plus haut favorisent un important parallélisme grammatical dans le cadre duquel la plupart des marquages des formes présentes dans le discours de l'adulte peuvent être reproduites par l'enfant dans son propre énoncé, avec un minimum de modifications. Pour répondre à une question, les enfants parlant le germanique westique ont souvent la possibilité de reproduire les marqueurs d'aspect verbaux présents dans la question de l'adulte (Fortescue et Olson, à paraître) ; les enfants Kaloulis semblent avoir tendance à suivre les schémas pragmatiques d'ordre de mots que leur fournit le contexte immédiat (Schieffelin, 1985) ; il est l'exemple d'un jeune garçon polonais qui commença par utiliser le féminin en parlant de lui-même, probablement par imitation du discours maternel (Smoczynska, 1985).
- 41 Si tous les exemples cités ci-dessus démontrent que les enfants n'entendent pas un ensemble de phrases arbitraires ou issues du hasard, rien ne permet de penser que les

parents leur enseignent la grammaire de manière explicite. Même dans les cultures où ils peuvent avoir l'impression de le faire (les Kaloulis, par exemple), il est clair que les enfants déploient un formidable arsenal de compétences perceptives, interactives et génératives pour apprendre à parler. Sous ce rapport, l'étude interlinguistique de l'acquisition du langage confirme les conclusions infiniment mieux étayées portant sur l'anglais (cf. Pine [en cours de publication] pour un compte rendu sur la question).

Conclusion

- 42 A travers le monde, les enfants apprennent à parler au sein d'une grande diversité d'environnements - y compris dans les environnements où il ne leur est quasiment pas adressé la parole dans les dix-huit premiers mois de leur vie. Mais un examen plus attentif de ces différents environnements donne à penser que, au sein de chacun d'eux, l'enfant fait partie intégrante d'un réseau très structuré d'activités et d'usages. Les enfants font face à cette situation au moyen de compétences qui leur permettent de commencer à établir des relations entre les énoncés et leur signification, souvent, dans un premier temps, sans procéder à une analyse complète de la structure de l'énoncé et sans occuper un rôle de premier plan dans l'interaction. Mais c'est **l'interaction** qui structure l'environnement et investit ces structures de sens. Et c'est à l'intérieur de ces structures que les énoncés sont identifiés et prennent sens. L'une des tâches des ethnographes et des chercheurs travaillant sur la langue des enfants est d'analyser comment ces structures de sens sont créées dans des cadres culturels différents et de définir la nature du langage qui leur est associé. Un des moyens d'atteindre ces objectifs est d'examiner les types d'expressions du langage, démarche qui permet de se faire une idée plus précise des **appropriations** (*intake*) de l'enfant par rapport aux **données d'exposition** (*input*) qui lui sont proposées.
- 43 L'exposition à la langue a souvent été assimilée au discours adressé directement à l'enfant tandis que l'appropriation peut être comprise comme le discours que l'enfant analyse à un niveau ou à un autre relativement à sa pertinence ou à son sens. Il apparaît immédiatement que l'appropriation n'implique pas nécessairement un discours adressé à l'enfant. Néanmoins, cette analyse confirme les conclusions énoncées dans la rubrique précédente, à savoir que ce que l'enfant acquiert, ou s'approprie, à un moment donné, est fonction de son niveau d'avancement dans l'apprentissage du langage. Par conséquent, la signification potentielle d'une structure particulière présente dans les données auxquelles l'enfant est exposé est fonction du rapport entre son niveau de complexité et le niveau de l'enfant. Autrement dit, la façon dont l'enfant analyse les données qui lui sont soumises diffère d'un moment à l'autre et certains aspects de ces données peuvent être amenés à jouer un rôle déterminant dans son développement grammatical à une étape particulière de ce développement.
- 44 Au cours des vingt-cinq années qui ont suivi l'assertion chomskyenne selon laquelle le discours adressé aux enfants était de qualité trop médiocre pour leur permettre d'acquérir la structure grammaticale d'une langue, de nombreuses recherches ont été menées dans le but de la réfuter. Cependant, ces travaux ont trop souvent été conduits sans idées précises sur la manière dont l'enfant utilise ce discours dans le processus de construction de règles. Aujourd'hui, un certain nombre d'études s'efforcent de combler cette lacune. Nous avons indiqué que de telles recherches devaient s'appuyer sur des analyses très détaillées des façons spécifiques dont le système linguistique de l'enfant

évoluait, ainsi que sur une méthodologie qui permette d'éprouver les rapports entre ces changements spécifiques et certains aspects particuliers (et déjà prédits) de l'environnement linguistique. A notre sens, la recherche dans ce domaine n'en est qu'à ses premiers balbutiements.

- 45 Définir la relation entre le développement linguistique des enfants et le langage qu'il leur est donné d'entendre constitue une tâche nettement plus ardue que les premières réactions aux assertions chomskyennes de 1965 ne l'avaient laissé paraître. Si la créativité linguistique des enfants ne saurait être remise en cause, toutes les théories sur le développement du langage, notamment celles qui postulent de hauts degrés d'architecture innée chez l'enfant, devront rendre compte de la forme sous laquelle s'établissent les corrélations énoncé/signification et de la façon dont les enfants analysent le langage qu'ils entendent pour construire le langage qu'ils parlent.

BIBLIOGRAPHIE

- AKSU-KOC, A & SLOBIN, D. (1985). « The acquisition of Turkish », in D. SLOBIN (ed), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. vol. 1 Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- BARD, E.G. & ANDERSON, A. (1983). « The unintelligibility of speech to children », *Journal of Child Language*, 10 : 265-292.
- BARNES, S., GUTFREUND, M. et G. WELLS (1983). « Characteristics of adult speech which predict children's language development », *Journal of Child Language*, 10 : 65_84.
- BAVIN, E. (à paraître) « The acquisition of Warlpiri as a first language », in D. SLOBIN (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 3 Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- BICKERTON, D. (1981). *Roots of Language*. Ann Harbor, MI., Karoma.
- BLOUNT, B. (1977). « Ethnographer and caretaker-child interaction », in C. SNOW et C. FERGUSON (eds.), *Talking to Children : Language Input and Acquisition..* Cambridge, Cambridge University Press : 297-308.
- BOHANNON, J. & HIRSH-PASEK, K. (1984). « Do children say as they're told ? A new perspective on motherese », in L. FEAGANS, C. GARVEY & R. GOLINKOFF (eds). *The Origins and Growth of Communication*. Norwood, NJ., Ablex.
- BRICE HEATH, S. (1983). *Ways with Words*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1975). « From communication to language : a psychological perspective », *Cognition*, 3 : 225-287. trad. française in J. BRUNER *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF 1983 : 157-207.
- BUDWIG, N. et WILEY, A (1981). « The contribution of caregivers' input to children's talk about agency and pragmatic control », *Communication au séminaire Child Language Seminar*, Manchester, Mars 1991.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA. : MIT Press.

- CLANCY, P. (1989). « Form and function in the acquisition of Korean wh. questions », *Journal of Child Language*, 16 : 323-347.
- CRUTTENDEN, A. (à paraître). « Phonetic and prosodic aspects of baby talk ». in B. RICHARDS & C. GALLAWAY (eds). *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DEMUTH, K. (1986). « Prompting routines in the language socialization of Basotho children », in BAMBI B. SCHIEFFELIN & E. OCHS, *Language Socialisation across Cultures*. Cambridge, Cambridge University Press : 51-79.
- DUNN, J.F. & MUNN, P. (1985). « Becoming a family member : family conflict dans the development of social understanding in the second year », *Child Development*, 56 : 764-774.
- DUNN, J.F. & SCHATZ, M. (1989). « Becoming a conversationalist despite (or because of) having a sibling », *Child Development*, 60 : 399-410.
- DURKIN, K. (1987). « Minds and Language : social cognition, social interaction and the acquisition of language », *Mind and Language*, 2 : 105-140.
- FERNALD, A. & MORIKAWA, H. (sous presse). « How mothers talk to infants about objects in Japanese and English », *Child Development*.
- FILLMORE, L. WONG. (1979). « Individual differences in second language acquisition », in C.J. FILLMORE, D. KEMPLER & W. WANG. *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York, Academic Press.
- FORTESCUE, M. & OLSEN, L. (à paraître). « The acquisition of West Greenlandic ». in D. SLOBIN, *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 3 Hillsdale, NJ. : Erlbaum.
- FURROW, D., NELSON, K. & BENEDICT, H. (1979). « Mother's speech to children and syntactic development : some simple relationships ». *Journal of Child Language*, 6, : 423-442.
- FURROW, D. & NELSON, K. (1986). « A further look at the motherese hypothesis : a reply to Gleitman, Newport and Gleitman, *Journal of Child Language*, 11 : 163-176.
- GLEITMAN, L., NEWPORT, E. & GLEITMAN, H. (1984). « The current status of the motherese hypothesis », *Journal of Child Language*, 13 : 163-176.
- GOLDIN-MEADOW, S. & FELDMAN, H. (1977). « The development of language-like communication without a language model », *Science*, 197 : 401-403.
- GOPNIK, A. & CHOI, S. (1990). « Do linguistic differences lead to cognitive differences ? A cross-linguistic study of semantic and cognitive development », *First Language*, 10 : 199-215.
- HARDY-BROWN, K. (1983). « Universals and individual differences : disentangling two approaches to the study of language acquisition », *Developmental Psychology*, 19 : 610-624.
- HARKNESS, S. (1971). « Cultural variation in mothers' language », *Word*, 27 : 495-498.
- HOFF-GINSBERG, E. (1985). « Some contribution of mothers' speech to their children's syntactic growth », *Journal of Child Language*, 12 : 367-385.
- HOFF-GINSBERG, E. (1986). « Function and structure in maternal speech : their relation to the child's development of syntax », *Developmental Psychology*, 22 : 155-163.
- HOFF-GINSBERG, E. & SCHATZ, M. (1982). « Linguistic input and the child's acquisition of language », *Psychological Bulletin*, 92 : 3-26.
- KUCZAJ, S.A. (1983). *Crib Speech and Language Play*. New York, Springer Verlag.

- LEVELT, W.J.M. (1975). « What became of LAD ? », in *Ut videam : Contributions to an Understanding of Linguistics, for Pieter Verburg on the Occasion of his 70th Birthday*. Lisse, Peter de Ridder Press.
- LIEVEN, E.V.M. (1984). « Interactional style and children's language learning », *Topics in Language Disorders*, 4 (4) : 15-23.
- LIEVEN, E.V.M. (1987). « Change and continuity in early language development », in A. ELLIS (ed) *Progress in the Psychology of Language*, 3 : 317-335.
- LIEVEN, E.V.M. (sous presse). « Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children », in B. RICHARDS et C. GALLAWAY (eds), *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LIEVEN, E.V.M., J.M. PINE & H. DRESNER BARNES (1992). « Individual differences in early vocabulary development : redefining the referential-expressive distinction », *Journal of Child Language*, 19 : 287-310.
- MCDONALD, L. & D. PIEN (1982). « Mother conversational behaviour as a function of interactional intent », *Journal of Child Language*, 8 : 337-358.
- MOERK, E.L. (1976). « Processes of language teaching and training in the interaction of mother-child dyads », *Child Development*, 47 : 1064-1078.
- MOERK, E.L. (1983). *The Mother of Eve - As a First Language Teacher*. Norwood, N.J., Ablex.
- NEWPORT, E.L., H. GLEITMAN & L.R. GLEITMAN (1977). « Mother, I'd rather do it myself : some effects and non-effects of maternal speech style », in C.E. SNOW et C.A. FERGUSON (eds) *Talking to Children : Language Input and Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NEWPORT, E.L. & R. MEIER (1985). « The acquisition of American sign language », in D.I. SLOBIN (ed) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 1. Hillsdale, N.J., Erlbaum : 881-938.
- NWOKAH, E. (1987). « Maidese vs. motherese : is the language input of child and adult caregivers similar ? », *Language and Speech*, 30 (3) : 213-237.
- OCHS, E. (1985). « Variation and error : a sociolinguistic approach to language acquisition in Samoa ». In D.I. SLOBIN (ed) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 1. Hillsdale, N.J., Erlbaum : 783-838.
- PETERS, A.M. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PETERS, A.M. & S.T. BOGGS (1986). « Interactional routines as cultural influences upon language acquisition », in B.B. SCHIEFFELIN & E. OCHS (eds) *Language as Socialization across Cultures*. Cambridge, Cambridge University Press : 80-96.
- PHILIPS, J. (1973). « Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children : age and sex comparisons », *Child Development*, 44 : 182-185.
- PINE, J.M. (sous presse). « The language of primary caregivers », in B. RICHARDS & C. GALLAWAY (eds), *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PINE, J.M. & LIEVEN, E.V.M. (sous presse). « Reanalysing rote-learned phrases : individual differences in the transition to multiword speech », *Journal of Child Language*.
- PINKER, S. (1979). « Formal models of language learning », *Cognition*, 7 : 217-283.
- PYE, C. (1986). « Quiche'Mayan speech to children », *Journal of Child Language*, 13 : 85-100.
- PYE, C. (à paraître). « The acquisition of K'iche'Maya », in D.I. SLOBIN (ed) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 3. Hillsdale, N.J., Erlbaum.

- RICHARDS, B.J. (1990). *Language Development and Individual Differences : a Study of Auxiliary verb Learning*. Cambridge, Cambridge, University Press.
- RICHARDS, B.J. (1991). « Investigating relationships between maternal input and rate of children's language development : a reanalysis of Yoder », *Journal of Speech and Hearing Research*, 34 : 347-350.
- RICHARDS, B.J. (sous presse). « Methodological issues and problems of interpretation encountered in naturalistic and experimental studies of facilitative effects », in B. RICHARDS et C. GALLAWAY (eds), *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge Cambridge University Press.
- SACHS, J. & C. JOHNSON (1972). « Language development in a hearing child of deaf parents », Communication présentée au symposium international sur l'acquisition des langues maternelles, Florence, Italie.
- SCARBOROUGH, H. et WYKOFF, J. (1986). « Mother, I'd still rather do it myself : some further non-effects of motherese », *Journal of Child Language*, 13 : 431-437.
- SCHIEFFELIN, B. (1985). « The acquisition of Kaluli », in D.I. SLOBIN (ed) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 1. Hillsdale, N.J., Erlbaum : 525-593.
- SCHWARTZ, R.G. & S. CAMARATA (1985). « Examining the relationships between input and language development : some statistical issues », *Journal of Child Language*, 12 : 199-207.
- SHATZ, M. (1981). « Learning the rules of the game : four views of the relation between grammar acquisition and social interaction », in W. DEUTSCH (ed) *The Child's Construction of Language*. Londres, Academic Press.
- SHATZ, M., E. HOFF-GINSBERG, & D. McIVER (1989). « Induction and the acquisition of English auxiliaries : the effects of differentially enriched input », *Journal of Child Language*, 16 : 121-140.
- SLOBIN, D.I. (ed) (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 1 et 2. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- SMOCZYNSKA, M. (1985). « The acquisition of Polish », in D.I. SLOBIN (ed) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 1. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- SNOW, C.E. (1986). « Conversations with children », in P. FLETCHER & M. GARMAN (eds) *Language Acquisition : Studies in First Language Development*. (2ème édition). Cambridge, Cambridge University Press.
- SNOW C.E. & C.A. FERGUSON (eds) (1977). *Talking to Children : Language Input and Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SNOW, C.E. , A. ARLMANN-RUPP, Y. HASSIN, J. JOBSE & J. VORSTER (1976). « Mother's speech in three social classes », *Journal of Psycholinguistic Research*, 5 : 1-20.
- TOMASELLO, M. & J. TODD (1983). « Joint attention and lexical acquisition style », *First Language*, 4 : 197-212.
- WATSON-GEGEO, K.A. & D.A. GEGEO (1986). « Calling out and repeated routines in Kwara'ae children's language socialisation », in B.B. SCHIEFFELIN et E. OCHS (eds) *Language as Socialization across Cultures*. Cambridge, Cambridge University Press : 17-50.
- WEIR, R.H. (1962). *Language in the Crib*. The Hague, Mouton.
- YODER, P.J. & A.P. KAISER (1989). « Alternative explanations of the relationship between maternal verbal interaction style and child language development », *Journal of Child Language*, 16 : 141-160.

RÉSUMÉS

Quand on sort du cadre des couches socio-professionnelles moyennes en Europe, on comprend vite que pour l'acquisition de la langue maternelle, la situation dyadique (modèle mère-enfant) est loin d'être la règle, ce qui affecte également la conception de l'échafaudage. Une théorie générale de l'acquisition doit d'abord différencier les données linguistiques (*input*) dans l'environnement social de l'enfant et les données qu'il est capable de traiter seul ou avec l'aide d'autres personnes (*intake*); elle doit ensuite proposer une solution méthodologique qui permette d'établir des corrélations précises entre environnement linguistico-social et développement acquisitionnel de l'enfant. Avec cette conception, les recherches dans le cadre d'une telle théorie s'opposent à la tradition chomskyenne.

As soon as one leaves the nest of the European professional middle classes, one realises that the dyadic (mother-child) context is far from representing the rule in first-language acquisition and one is forced to revise one's understanding of scaffolding. A general theory of acquisition has first to make the Corderian distinction between the linguistic material of the child's environment (*input*) and within this, those data she is capable of processing alone or with the help of others (*intake*) and then to put forward a methodological procedure which allows precise correlations between the child's socio-linguistic environment and her linguistic development. A theory and methodology such as this go against the Chomskyan framework.

AUTEURS

ELENA V.M. LIEVEN

Université de Manchester

JULIAN M. PINE

Université de Nottingham