

**PHÉNOMÈNES DE REPRISE ET DE REFORMULATION
DANS L'INTERACTION LANGAGIÈRE
ENTRE ADULTE ET ENFANT,
ET ACQUISITION DU LANGAGE**

Karnoouh-Vertalier Martine

*Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit
(CRALOE) Université de Paris III
Institut de Linguistique et de Phonétique Générales et Appliquées
19 rue des Bernardins, 75005 Paris*

Abstract: This paper is based on a qualitative study of repetitions and recasts in longitudinal corpora of adult-child dialogues to trace characteristics of child-directed speech that favour maximum actualization of the child's linguistic capacities, and the way in which the child incorporates the adult's linguistic offers into his own system in the long term. The aspects taken into account are the pragmatic value, syntactic composition, completeness and degree of decontextualization of each speaker's utterances. Adult adjustment to the child's language is seen as not uniform but partially dependent on situations and on the adult's objectives.

Keywords: language acquisition, adult-child interactions, repetition and recast, access to literacy.

1. CHOIX D'UNE APPROCHE QUALITATIVE

Dans leur synthèse d'une vingtaine d'années de recherches sur le rôle du langage adressé à l'enfant dans l'acquisition du langage, Gallaway et Richards (1994) soulignent la difficulté d'établir des comparaisons entre les nombreuses études quantitatives, qui portent sur des phénomènes restreints, concernent des groupes d'enfants de grandeur variable sur des durées diverses et qui traitent souvent les processus interactifs de manière partielle. Ils appellent de leurs vœux des analyses qualitatives comportant des descriptions des relations d'énoncé à énoncé qui permettraient d'observer effectivement la nature du langage adressé à l'enfant, ainsi que la manière dont chaque enfant s'en saisit pour élaborer son propre langage, ce qui permettrait aussi d'éclairer les différences individuelles.

2. INTERACTION LANGAGIERE ADAPTEE ET ACQUISITION DU LANGAGE

Dès les années 1970, L. Lentin, fondatrice du CRALOE (1971), a envisagé le langage comme une fonction biologique certes, mais tributaire du contexte social pour son développement. Elle s'est attachée à prendre en compte la diversité des facteurs qui interviennent dans ce processus, depuis la première mise en fonctionnement du langage jusqu'à l'accès à l'écrit avant la scolarisation de l'enfant puis dans le contexte scolaire. L. Lentin s'appuyait sur les travaux des pionniers des recherches sur l'acquisition du langage, psychologues ou linguistes, qui avaient pressenti l'importance de l'imitation dans les processus d'apprentissage et du "travail" de l'enfant sur le langage de son entourage (Jespersen, 1922; Guillaume, 1926; Grégoire, 1937-47; Wallon, 1942, entre autres): "imitation non littérale mais novatrice, imprégnation, longue période d'incubation, intégration et discrimination des multiples impressions subies par l'enfant" (Wallon, 1942, éd. 1970 p. 164). A. Grégoire suggère le rôle des reprises par l'adulte: "L'enfant crée des expressions personnelles, qu'il n'emploie pas toujours au hasard, qui auraient droit de vie, si les autres personnes les adoptaient, mais que leur auteur finit par abandonner lui-même, puisqu'elles ne trouvent pas d'écho." (Grégoire, 1937, t. 1, p. 236).

L. Lentin a avancé la notion de "schèmes sémantico-syntaxiques créateurs" (voir définition 1988) pour évoquer la dynamique du processus d'élaboration du fonctionnement énonciatif de l'enfant, structuré par l'évolution de la syntaxe, au sein d'interactions langagières où les verbalisations de l'adulte stimulent les hypothèses inconscientes de l'enfant et y apportent des réponses. On rapprochera ces notions des "schèmes d'expérience" dans l'approche phénoménologique d'Alfred Schütz (Cefaï, 1994) qui impliquent la volonté du sujet dans son activité expressive et interprétative. Dans ce cadre, la syntaxe est envisagée non pas comme l'apparition de classes de mots, mais comme organisation des éléments en discours, et, éventuellement, en texte.

Dès le début de ses recherches, L. Lentin (1973) a pu mettre en évidence une relation entre l'absence d'évolution du langage de l'enfant, et l'absence de reprise par l'enfant d'éléments énoncés par l'adulte, les processus d'imitation nécessaires (et habituels au cours du développement du langage) étant bloqués et à ranimer. La nécessité d'une interaction "adaptée" aux capacités et aux besoins de l'enfant se vérifie dans les diverses recherches du CRALOE, et particulièrement dans l'étude de dialogues entre adultes et enfants du Quart monde (Bonnel, 1988), à la demande de volontaires du mouvement Atd Quart monde soucieux de s'informer des facteurs susceptibles de favoriser l'évolution du langage des enfants. Des formulations de l'adulte trop longues ou trop complexes, excédant les capacités de l'enfant ou à l'inverse l'absence d'offres langagières reprenant les "essais" de l'enfant sur des constructions complexes ou apportant juste assez d'éléments nouveaux pour permettre une évolution de son langage se traduisent par une stagnation du langage de l'enfant.

La méthodologie de recueil et d'analyse élaborée dans ce cadre implique une étude conjointe du langage de l'adulte et de l'enfant dans des corpus de dialogues en diachronie, dialogues non préparés, dans des situations diverses. Il ne s'agit pas seulement de décrire le langage de chaque locuteur pour établir des corrélations, mais de repérer les effets de la verbalisation de l'un sur celle de l'autre, énoncé par énoncé, pour dégager des phénomènes d'interaction immédiate, mais aussi pour détecter une interaction plus ou moins différée à l'intérieur d'un même dialogue ou d'un corpus à un autre.

3. REPRISES, REFORMULATIONS, ET CARACTERISTIQUES ENONCIATIVES DES ENONCES

Les phénomènes de reprise et de reformulation, chez un même locuteur ou d'un locuteur à l'autre, sont un des aspects des interactions verbales mis en lumière dans les recherches sur le français parlé et dans les analyses de conversation entre adultes (Vion, 1992; Blanche-Benveniste, 1997). Les études les plus approfondies en français sur ces phénomènes

d'interaction comme moteur de l'acquisition se sont développées en acquisition de langue étrangère, à partir des notions de *fine-tuning*, *scaffolding* et *Language Acquisition Support System* avancées par Bruner. On trouve chez B. Py (1995) une approche élaborée du rôle des "séquences potentiellement acquisitionnelles" dans les interactions exolingues pour l'appropriation de nouveaux éléments du système linguistique d'une autre langue.

Situant d'emblée la mise en fonctionnement du langage de l'enfant dans la perspective de l'accès à l'écrit, notre analyse ne porte pas sur les stratégies ou les aptitudes communicationnelles de l'enfant: nous recherchons les caractéristiques énonciatives de l'interaction pouvant favoriser l'autonomie du langage de l'enfant, à savoir la capacité de verbalisation sans le support immédiat d'éléments énoncés par l'adulte, ainsi que la capacité de produire, sans recours à la situation d'énonciation, des énoncés décontextualisés, "émancipés des circonstances de l'énonciation" (Bühler, 1934), ce qui implique l'absence de termes déictiques, la présence de termes lexicaux pleins, explicites (Tannen, 1985), et de constructions syntaxiques complètes. Le genre de discours le plus favorable à ces productions est la narration d'événements vécus ou fictifs (Bruner, 1990; Hickmann, 1995). C. Snow *et al.* (1987) dégagent deux sortes de "cadres discursifs éducatifs": réceptivité de l'adulte aux actes et vocalisations de l'enfant, et récurrence de situations identiques et de verbalisations identiques (*routines*), en particulier les histoires racontées ou lues aux enfants qui leur permettent d'anticiper sur le sens et les formes verbales, et qu'ils racontent à leur tour avec l'adulte.

Les premières reprises par l'enfant de verbalisations de l'adulte concernent souvent la mélodie intonative: G. Konopczynski (1991) montre le passage de la mélodie à l'intonation dans le protolangage interactif. Certaines reprises concernent la fin des énoncés de l'adulte. Du point de vue sémantique ces reprises ne peuvent être appréciées qu'avec une connaissance étendue et précise du contexte.

Exemple 1

Marion, 2 mois, salue son biberon par "i" ou "ari". L'examen des verbalisations de la mère, enregistrées, transcrites et accompagnées de notes sur la situation, montre qu'elle accompagne cette situation d'énoncés dont la dernière syllabe est accentuée: "Voilà ton biberon ma chérie", "elle a fini son biberon ma chérie" (Lentin, 1989).

Ainsi l'observation des interactions peut permettre de détecter très tôt des éléments lexicaux insoupçonnés et peut-être même des embryons d'organisation syntaxique.

Quand l'enfant commence à vocaliser puis à verbaliser de lui-même, les reprises de l'adulte peuvent être d'ordre articulatoire, morphologique, lexical et syntaxique, séparément ou conjointement. Elles peuvent d'une part contenir une approbation, sous la forme d'une reprise implicite "oui", qui valide l'énoncé de l'enfant du point de vue du sens. D'autre part, elles peuvent réinsérer des éléments énoncés par l'enfant dans un fonctionnement syntaxique que l'enfant n'est pas en mesure de s'approprier immédiatement mais dont il fait ainsi l'expérience et qui est porteur de sens pour lui, du fait de son étroite relation avec ce que l'enfant essaie de verbaliser en situation:

Exemple 2

J.-B., 2 ans (notes de M. Karnoouh)

J.-B. - quat(re) roues aion

Mère - Oui, il a quatre roues le camion.

Lorsque l'enfant tâtonne sur des constructions syntaxiques longues et complexes, l'adulte peut lui redonner le fonctionnement auquel il s'essaie, sans les tâtonnements:

Exemple 3

V. 4 ans 8 mois (corpus de M. Casari, ILPGA)

V - mais/ mais i(l) m'a tenu après i(l) m'a lâché mais je/ i(l)/ y a que(l)qu'un i
 (=i(l) ou qui ?) me lâche j'arrive p(l)us y a que(l)qu'un i me tient je/ je/ j/
 j'arrive i(l) y a que(l)qu'un i me tient

M. C. - Ah ! Si i(l) y a quelqu'un qui te tient tu y arrives et si i(l) y a quelqu'un qui te lâche tu tombes.

V - oui

Ici l'adulte n'a pas repris le début de l'énoncé de l'enfant référant à de l'accompli. Elle a repris, dans une énonciation fluide, d'une manière non préméditée, la partie de l'énoncé comportant une généralisation et une mise en parallèle de situations opposées. Elle a repris le temps et les éléments lexicaux énoncés par l'enfant et a fourni une variante sémantique de "j'arrive p(l)us" avec "tu tombes". Elle a articulé avec la conjonction "si" les segments indépendants juxtaposés par l'enfant et donné la forme de l'extraction à la forme indéterminée "i(l) y a ... i (= i(l) ou qui ?)" énoncée par l'enfant. L'enfant a alors exprimé sa satisfaction d'entendre confirmer ce qu'il tentait d'énoncer, témoignant ainsi sa compréhension avant même de pouvoir réaliser ce fonctionnement.

Les reprises de l'adulte peuvent être reprises par l'enfant à son tour, immédiatement ou en différé. Les énoncés de l'enfant s'allongent et des éléments indifférenciés occupent la place d'éléments des énoncés de l'adulte.

Exemple 4

Emma 2 ans 2 mois (jeu de jetons à disposer sur une plaque perforée; corpus d'E. Manteau, CRALOE)

E 64 - le rond, , et le rond là

A 72 - On défait le rond.

E 65 - défait(s?) le rond, , a (= on?je?) défait(s?) le rond

A 73 - Moi, je défais le carré.

E 66 - moi je défais le rond, , ça y est !

A 74 - Ah ! Tu as fini. Moi, j'ai pas encore fini. Tu as été plus vite que moi.

E 67 - le rond plus vite carré moi

A 75 - Et voilà, on a tout défait !

En A 72, l'adulte reprend le syntagme nominal énoncé deux fois par l'enfant en E 64. Elle l'insère dans une phrase simple courte (4 mots). En E 65, l'enfant commence par reprendre, sans sujet, le verbe énoncé par l'adulte suivi du syntagme nominal qu'elle avait déjà énoncé puis elle énonce une phrase de 4 éléments dont le premier, "a" est indifférencié et occupe la place du sujet.

En A 73, en verbalisant sa propre action avec le même verbe, l'adulte donne à l'enfant la forme de première personne du pronom, précédée de l'antonyme; dans le syntagme nominal l'article défini reste le même, le nom change.

En E 66, l'enfant reprend immédiatement antonyme et pronom de première personne (seule occurrence dans ce corpus), le verbe et le syntagme nominal complément qui convient à son action, énonçant ainsi une phrase simple complète de 5 mots, suivie d'une deuxième phrase simple exprimant l'accompli: "ça y est". En A 74, l'adulte reprend avec une variante cette expression de l'accompli "tu as fini", qu'elle associe à la forme négative de la même phrase à la première personne, introduisant ainsi la réversibilité des pronoms de personne.

Elle y ajoute une phrase à la deuxième personne, variante explicative des précédentes, comportant un comparatif de l'adverbe avec complément. L'enfant tente immédiatement de s'approprier, dans un énoncé de 6 mots, ce comparatif, en y associant les syntagmes nominaux énoncés auparavant et le pronom "moi" fraîchement assumé. La complexité syntaxique visée par l'enfant excède ses capacités: on constate l'absence d'un syntagme verbal, la perte de l'article défini associé à "carré" en A 73 (Emma avait énoncé "un carré" en E 5), et l'absence de complément du comparatif. Cet "essai" n'est pas perçu par l'adulte, qui n'en donne pas de reformulation, mais qui reprend le pronom "on" et le verbe "défaire" déjà énoncés par les deux locutrices, cette fois à la forme de l'accompli, renforcé par "et voilà !" et le pronom indéfini complément "tout", dans une autre formulation d'"avoir fini".

Dans les activités de narration appuyées sur des livres illustrés, les reformulations de l'adulte peuvent contenir des éléments ou séquences du texte du livre, relus.

Exemple 5

Ch. 5 ans 10 mois raconte avec l'adulte *Petit Ours Brun se promène* (C. Lebrun et D. Bour, Centurion, 1982) qui lui a été lu immédiatement auparavant par l'adulte (corpus de M. Karnoouh). Le même corpus comporte deux récits successifs par Ch., sans relecture intermédiaire intégrale par l'adulte.

Texte de la séquence: En levant le nez il voit un papillon s'envoler.

Premier récit:

Ch 14 - mm, , i(l) voit, , il lève le nez, , i(l) voit un papillon

A 16 - (relisant) En levant le nez, l il voit un papillon s'envoler.

Ch 15 - (ens.) l il voit un papillon, , oui [...]

Deuxième récit:

Ch 29 - [...] i(l) voit, , en levant le nez, , il voit un papillon

Lors de son premier récit, l'enfant amorce d'abord la partie correspondant à la principale du texte, puis le souvenir de l'association de plusieurs procès, verbalisée dans la phrase complexe du texte, le conduit à juxtaposer deux phrases simples en Ch 14, dans l'ordre de la phrase complexe.

Lorsque l'adulte relit le texte en guise de confirmation, elle énonce une variante syntaxique de Ch 14 et l'enfant, anticipant, énonce en même temps qu'elle, en Ch 15, ce qui constitue la principale, et il ajoute un "oui" approbateur.

Dans le deuxième récit, il y a encore l'amorce de la séquence correspondant à la principale. Puis le souvenir de la construction complexe du texte, associé à la mise en relation des procès que l'enfant avait déjà énoncée, semble l'amener à reprendre, avec jubilation, la construction complexe du gérondif. Les récits ultérieurs ont pu voir se confirmer le fonctionnement du gérondif (Vertalier-Karnoouh, 1992).

Mais la production d'une construction en reprise immédiate par l'enfant n'en garantit pas la maîtrise. Une observation longitudinale est donc nécessaire pour repérer les reprises d'éléments ou de constructions dans d'autres situations et confirmer leur appropriation et leur emploi autonome par l'apprenant.

Les reprises par les enfants ne sont pas conscientes, il en va de même bien souvent pour celles des adultes. Cependant de telles observations peuvent contribuer à la formation des adultes qui interagissent professionnellement avec des enfants et les rendre plus attentifs à ces processus, et plus aptes à offrir aux enfants, au moment où ils en ont besoin, les éléments nécessaires à leur recherche de signification et d'expression et susceptibles de contribuer à l'élaboration de leur langage.

REFERENCES

- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys, Paris.
- Bonnel, B. (1988). Remarques sur les modalités de l'interaction langagière adulte-enfant autour d'un livre illustré (d'après un corpus recueilli auprès d'enfants du Quart monde). In: *Recherches sur l'acquisition du langage* (L. Lentin, (Ed.)), t. 2, pp. 55-75. Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Bühler, K. (1934-1982). *Sprachtheorie*. Gustav Fischer Verlag, Jena-Stuttgart.
- Cefai, D. (1994). Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique. *Raisons Pratiques* No 5, pp. 105-128. EHESS, Paris.
- Gallaway, C. and Richards, B. J. (Eds.) (1994). *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Grégoire, A. (1937-1947). *L'apprentissage du langage*. Faculté de Philosophie et Lettres, Liège. T. 1, Les Belles Lettres, Paris, 1979. T. 2, Droz, Paris, 1947.
- Guillaume, P. (1926). *L'imitation chez l'enfant*. Félix Alcan, Paris.

- Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. In: *The handbook of child language* (P. Fletcher and B. MacWhinney, (Eds.)) pp. 194-218. Blackwell, Cambridge, Mass.
- Jespersen, O. (1922). *Language. Its nature, development and origin*. Allen, London.
- Konopczynski, G. (1991). *Le langage émergent : aspects vocaux et mélodiques*. Buske Verlag, Hamburg.
- Lentin, L. (1973). Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Etude du langage de deux enfants de milieux socio-culturels différents, et de celui de leurs parents. *Etudes de linguistique appliquée* **No 9**, pp. 9-50.
- Lentin, L. (1988). Introduction. In: *Recherches sur l'acquisition du langage* (L. Lentin, (Ed.)), t. 2, pp. 15-36. Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Lentin, L. (1989). Problématique de l'acquisition du lexique par l'enfant tout-venant depuis la naissance. *Rééducation orthophonique* **Vol. No 27, 159**, pp. 333-344.
- Py, B. (1995). Interaction exolingue et processus d'acquisition, Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles. *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage* **No 7**, pp. 159-175. Lausanne.
- Snow, C. E., Perlmann, R. and Nathan D. (1987). Why routines are different: towards a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In: *Children's language* (K. E. Nelson and A. van Kleeck (Eds.)), **Vol. VI**, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Tannen, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing* (D. R. Olson, N. Torrance and A. Hildyard (Eds.)), pp. 124-147. Cambridge University Press, Cambridge.
- Verlalier-Karnoouh, M. (1992). *Apprentissage de la langue et littérature enfantine*. Thèse de doctorat, non publiée. Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Hachette, Paris.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. rééd. Flammarion 1970, Paris.