

Conversation et reformulation dans l'acquisition du langage

Eve Vivienne CLARK

Stanford University, Etats-Unis

Children acquire language in conversation as they interact with their adult (and more expert) interlocutors. In these conversations, adults offer feedback when children make errors in phonology, morphology, syntax, or lexicon. To do this, adults reformulate the child's erroneous utterance in the next turn with either a side-sequence or an embedded correction. Adults also use reformulations to distinguish the meanings of the infinitive and past participle for Group-1 verbs in French.

L'acquisition du langage se déroule dans les interactions entre les parents et les enfants alors qu'ils se parlent. Dans ces interactions, les enfants cherchent à établir à la fois les formes linguistiques -- les sons, les mots, les inflexions, les constructions -- et leur usage -- comment employer ces formes dans la communauté. Considérons ces deux échanges :

(1) Mère et enfant regardent une toupie

Enfant (1;7.3) : /tu/ [= tourne]

Mère : Tourne oui ! Elle tourne la toupie.

Enfant : /tun/

(2) Mère et enfant regardent une toupie

Enfant (1;8.15) : /tun/ [= tourne]

Mère : Elle tourne, oui -- y'as vu combien elle tourne la toupie ?

Enfant : /tu pi/ [= toupie] (Veneziano, 2005)

A noter que dans l'échange (1), l'enfant prend en compte ce que dit l'adulte, améliore sa prononciation du verbe *tourne* (mais n'arrive toujours pas à la forme adulte), mais n'ajoute rien de nouveau dans le troisième tour. Dans le deuxième échange (2), cependant, l'enfant constate dans le troisième tour l'information nouvelle que l'adulte vient de mentionner -- la toupie. Ces deux échanges témoignent de l'attention que prêtent les enfants aux énoncés adultes dans les échanges tels que (1) et (2). En effet, dans les échanges conversationnels, les adultes parlent avec leurs enfants ; ils leur accordent de l'attention alors que les enfants produisent à la fois des gestes et des mots ; et les adultes leur offrent des échafaudages grâce auxquels ils 'encadrent' les tours enfantins -- tours qui au début ne comprennent qu'un rire à 4 mois, disons, et puis qu'un seul mot vers un an ou un an et demi. Comment est-ce que les enfants arrivent à leur tour à

constater ce que dit l'autre (l'adulte) et à contribuer quelque chose à leur tour ?

1. Parler aux jeunes enfants : conséquences

Les enfants auxquels on parle le plus acquièrent plus de mots que les enfants auxquels on parle moins. Entre 18 et 30 mois, les enfants favorisés reconnaissent les mots connus (d'après leurs référents) de plus en plus rapidement. Et ces enfants acquièrent de nouveaux mots avec plus de rapidité. Ils prennent de la vitesse lors qu'ils rencontrent des mots connus (Fernald et al. 2006), par exemple, lors qu'ils entendent une question telle que 'Where's the baby?' [= où est le bébé?], qu'ils doivent pointer le dessin correspondant (parmi deux).

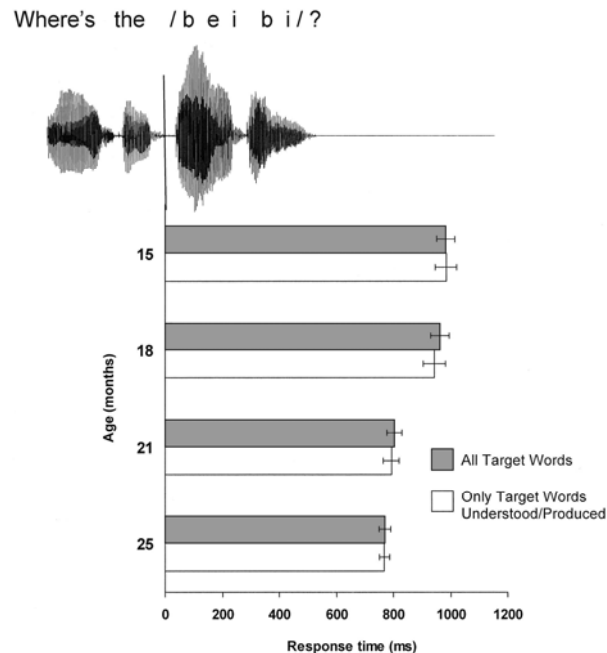


Figure 1. Reconnaissance des mots (en millisecondes) à 15, 18, 21 et 25 mois (Fernald et al. 2006)

A 15 mois, il leur faut 1000ms pour identifier le dessin-référent d'un mot connu. Mais à 21 mois, les mêmes enfants deviennent plus rapides, et à partir de 25 mois, ils se rapprochent de la vitesse des adultes. Les enfants qui vont le plus vite à cet âge dans cette tâche, sont les enfants qui ont entendu le plus grand nombre de mots à 19 mois (Weisleder et al., 2013). On trouve donc une corrélation entre le nombre de mots entendus et la rapidité avec laquelle les enfants reconnaissent les dessins-cibles (Fernald et al., 2006).

Les adultes prêtent attention aux jeunes enfants : ils suivent leurs regards afin d'achever une attention jointe ; ils leur accordent encore de l'attention quand les petits font des gestes. Ils répondent quand les enfants produisent à la fois des gestes et des mots. Et ils s'assurent que les enfants font attention aux objets-cibles avant de leur en offrir des mots nouveaux ou des informations pertinentes (Estigarribia & Clark, 2007 ; Kelly, 2011 ; Clark & Estigarribia, 2012 ; Olson & Masur, 2012).

A partir de 2;6 ans, les enfants initient les deux tiers des échanges (Bloom et al., 1996), et c'est alors seulement à ce moment-là qu'ils commencent à apporter quelques informations nouvelles. Les adultes poursuivent alors les sujets, les topiques, initiés ainsi par les enfants. Comment font-ils lorsqu'ils répondent à ces derniers ? Ils leur offrent des mots pour les objets, pour les actions, ou pour les relations, tout en s'assurant que les enfants continuent de porter leur attention à ce qu'ils disent. Ils leur offrent en plus des informations à propos des catégories inconnues, des informations qui permettent de comparer ces nouveaux objets à ce qui est déjà connu. Ils cherchent aussi à obtenir des informations des enfants. En somme, les adultes cherchent à interagir avec les enfants, même très jeunes, et ils leur offrent un patron d'interaction où l'on prend son tour, où l'on reprend à son propre compte ce qui est connu des participants à l'échange, et où l'on contribue à l'avancement du dialogue en apportant quelque chose de nouveau dans son tour (Clark & Bernicot, 2008).

Les adultes vont encore plus loin: ils essaient de vérifier ce que veulent dire leurs enfants chaque fois que leurs intentions paraissent obscures. Et ce que disent les enfants peut être obscur chaque fois qu'ils commettent une erreur – une erreur de phonologie, dans la prononciation ; une erreur de morphologie, avec l'omission des inflexions ou avec une inflexion erronée ; une erreur de lexique, dans le choix d'un mot ; ou encore une erreur de syntaxe, dans le choix de construction.

Ces erreurs de la part des enfants rendent souvent leurs intentions peu claires. Les adultes cherchent donc à déceler ces intentions en produisant des 'side-sequences' et des corrections encadrées. Autrement dit, dans le tour suivant, soit ils présentent une reformulation conventionnelle de l'énoncé enfantin sous forme de question, soit ils remplacent le terme erroné par un terme plus adéquat. Ces reformulations, qui suivent directement l'énoncé de l'enfant, offrent un contraste entre les deux énoncés, un contraste où la forme adulte (la reformulation) présente la version conventionnelle, la forme à utiliser afin de communiquer cette intention. Les reformulations dans les 'side-sequences' s'emploient également pour les erreurs d'omission où l'enfant manque d'ajouter

quelque inflexion, par exemple, et les erreurs de commission où l'enfant emploie un terme erroné, alors que les corrections encadrées, où les adultes remplacent une forme par une autre, ne servent qu'en d'erreurs de commissions (emplois erronés – telles le choix de mots).

Les adultes offrent ces reformulations très souvent suite à une erreur (40 à 60 % des erreurs) avant l'âge de 3;6 ans. Et ils donnent ces reformulations après n'importe quel type d'erreur – de phonologie, de morphologie, de lexique, et de syntaxe (Chouinard & Clark, 2003). Voyons les échanges (3) – (6), ci –dessous :

(3) Phonologie

- a. Enfant (2;2.10) *il a des neus le camion.*
 Mère : Oui, il a des pneus, pneus. [reformule, corrige]
 Enfant : **pneus**. [constate]
- b. Mère : Tu l'as vu ?
 Enfant (2;3) : oui j'ai vu /θ/ lapin.
 Mère : Oui, tu as un lapin. [reformule, corrige]

(4) Morphologie

- a. Enfant (1;8.15, joue avec son 'bébé') : /so:ti/. [= sortir]
 Mère : Oui, il faut le sortir. [reformule, corrige]
- b. Enfant (2;1.6, parle du carton de lait sur la table) : *une petit de lait.*
 Mère : Une petite boîte de lait. [reformule, corrige]
 Enfant : **petite boîte de lait**. [constate]

(5) Lexique

- a. Enfant (2;4.29, aux bras du père) : *don't fall me downstairs !*
 Père : Oh, I wouldn't drop you downstairs. [reformule, corrige]
 Enfant : *don't drop me downstairs*. [constate]
- b. Enfant (4;0) : *moi, je mange, deux tartes. deux grosses tartes comme ça. d'accord ?*
 Mère : Des, des tartines ? [reformule, corrige]
 Enfant : *deux grosses tartines, d'accord ?* [constate]
 Mère : D'accord.

(6) Syntaxe

- a. Enfant (2;1.26, joue avec les petits autos) : *les mettre dans le garage.*
 Adulte : il faut les mettre dans le garage ? [reformule, corrige]
 Enfant : **faut** les mettre dans le garage. [constate]
- b. Enfant (3;8) *crois qu' tu fais penser.*
 Mère : Faudra qu' j' t'y fasse penser, d'accord. [reformule, corrige]

Ces échanges sont typiques des erreurs des enfants et des reformulations offertes tout de suite après par les adultes, dans les *corpora* où nous avons analysé presque 8000 erreurs produites par deux enfants francophones et trois enfants anglophones (Chouinard & Clark, 2003). Les reformulations apportent aux enfants des réactions immédiates pertinentes dans le contexte de l'échange. Ces données s'ajoutent à l'usage quotidien du langage que peuvent observer les enfants chez les adultes quand ils leur parlent.

Est-ce que les interprétations des adultes lors des reformulations donnent aussi aux enfants des informations pertinentes par rapport à la découverte des significations, par exemple, des formes homophones ? Nous avons étudié cette question en analysant les formes verbales dont les infinitifs et les participes passés des verbes du premier groupe (en *-er*) prennent la même forme : /sote/ pour *sauter* et *sauté*, /truve/ pour *trouver* et *trouvé*, et /done/ pour *donner* et *donné*, par exemple. Comment, donc, les enfants francophones arrivent-ils à se rendre compte des deux significations dans chaque cas ? Notre hypothèse est la suivante : les reformulations adultes distinguent les deux significations selon le contexte. Si l'on anticipe l'action dont l'enfant parle, l'adulte devrait reformuler avec une construction qui contiendra un verbe modal plus infinitif. Si l'on voit que l'action est déjà réussie, l'adulte devrait reformuler avec un verbe auxiliaire plus participe passé (Clark & de Marneffe, 2012).

Afin d'étudier cette hypothèse de plus près, nous avons pris deux corpus enregistrés avec vidéos toutes les deux semaines avec deux enfants, suivis de 1;6 à 2;4 ans. Nous avons d'abord extrait des transcrits tous les échanges initiés par les enfants ; et puis, de ceux-ci, tous les échanges où les enfants emploient un verbe. Enfin, nous avons regardé le timing (avant, pendant, après) des énoncés des enfants par rapport aux événements dont ils parlent, et si les adultes ont reformulé ces formes en contexte (dans le tour suivant).

Les résultats de nos analyses montrent que les adultes emploient des constructions différentes avec les formes INF, pour les actions anticipées, qu'avec les formes PP, pour les actions achevées, des verbes en *-er* (1^{er} groupe). Autrement dit, s'il s'agit d'une action anticipée, ils traitent la forme enfantine indéterminée (disons /sote/ pour *sauter* ou *sauté*) en tant qu'infinitif. Mais si l'action est déjà achevée, ils traitent cette forme enfantine en tant que participe passé. Les adultes produisent ces mêmes constructions dans leurs reformulations des énoncés qui ne contiennent que l'infinitif ou le participe passé des verbes du troisième groupe (les verbes irréguliers), où les infinitifs et les participes passés ont de formes différentes telles *prendre* (infinitif) versus *pris* (participe passé) pour les deux significations différentes (anticipée vs. passée). Les constructions observées dans les reformulations des candidats 'infinitifs' du premier groupe (en *-er*) sont listés dans le Tableau 1. Et la relation entre les reformulations adultes et le timing des énoncés enfantins par rapport aux actions dont ils parlent se trouve dans le Tableau 2.

| Construction adulte | Signification | Verbes (1 ^{er} groupe) N = 22 | Verbes (3 ^e groupe) N = 17 |
|----------------------|---------------|---|--|
| <i>aller</i> + INF | futur | 59 | 41 |
| <i>vouloir</i> + INF | modal | 18 | 35 |
| <i>pouvoir</i> + INF | modal | 18 | 18 |
| <i>falloir</i> + INF | modal | 9 | 18 |
| <i>faire</i> + INF | causatif | 14 | 12 |
| <i>devoir</i> + INF | modal | 0 | 5 |
| <i>savoir</i> + INF | modal | 4 | 0 |
| <i>aimer</i> + INF | modal | 0 | 18 |
| <i>pour</i> + INF | (afin de) | 0 | 12 |
| <i>de, à</i> + INF | (complément) | 8 | 47 |

Tableau 1 : Pourcentages de constructions avec les formes INF (infinitif) dans les reformulations des verbes des 1^{er} et 3^e groupes (Clark & de Marneffe, 2012)

Comme montre le Tableau 2 (ci-dessous), les significations des reformulations adultes se trouvent en haute corrélation avec le timing des usages des enfants des formes de verbes dans les contextes pertinents, c'est-à-dire :

- avant l'événement cible (action anticipée)
- pendant l'événement cible (action en cours)
- après l'événement cible (action achevée)

Pour les actions anticipées, les adultes emploient un verbe modal avec l'infinitif (65%) ou un verbe au présent (35%) – ces deux formes peuvent être utilisées pour parler des actions futures des actions anticipées, en français. Et pour les actions déjà achevées, ils emploient un verbe auxiliaire avec le participe passé (97%). Pour les actions en cours, les adultes reformulent avec le présent (86%). En somme, les adultes font attention à ce timing de façon minutieuse lors qu'ils proposent des reformulations des verbes employés par les enfants (Clark & de Marneffe, 2012). Ce fait assure que leurs reformulations distinguent les deux significations associées à la forme indéterminée INF/PP– infinitif et participe passé – des verbes du premier groupe.

| Reformulation | Énoncés des enfants relatifs au temps de l'action | | |
|-----------------|---|-----------|-----------|
| | Anticipé | En cours | Achevé |
| Modal + INF | 65 | 6 | 3 |
| Présent | 35 | 86 | 0 |
| Auxiliaire + PP | 0 | 9 | 97 |

Tableau 2 : Pourcentages de reformulations adultes (par type de construction) qui suivent les énoncés incomplets enfantins pour les événements anticipés, en cours, et achevés

En effet, les reformulations produites au cours d'une conversation représentent pour les interlocuteurs adultes un outil très pratique pour s'assurer des intentions des enfants sans mettre en échec l'échange communicatif. Et, avec leurs reformulations, les adultes offrent aux enfants des moyens conventionnels pour exprimer les intentions prévues. Les reformulations constituent ainsi des réactions aux formes choisies par l'enfant pour s'exprimer au moment précis où il en a besoin. C'est ainsi que les adultes peuvent signaler des erreurs – erreurs qui rendent obscure l'intention de l'enfant – sans perturber l'échange en cours. Par conséquent, les réactions, c'est-à-dire le *feedback*, que reçoivent les enfants constituent un ingrédient, un composant actif, dans les processus d'acquisition. Dans la mesure où les réactions permettent aux enfants de comparer leurs propres énoncés aux énoncés qui suivent immédiatement

les leurs et conçus pour exprimer la même signification, ils peuvent profiter d'une source inestimable d'informations sur l'usage du langage.

Tout porte à croire que ces reformulations captent l'attention des enfants. Plusieurs de leurs comportements verbaux observables dans le tour qui suit une reformulation montrent du reste qu'ils y prêtent attention : (a) ils répètent les formes conventionnelles adultes (au niveau de 20%) ; ou (b) ils acceptent (ou rejettent) l'interprétation adulte donnée dans la reformulation (encore environ 20%) ; et (c) ils poursuivent l'échange avec des propositions pertinentes du point de vue sémantique (Chouinard & Clark, 2003).

Par ailleurs, cette attention aux reformulations trouve un parallèle dans leur attention aux nouveaux mots offerts de façon directe dans les échanges : là, les adultes offrent un mot, les enfants le répètent dans le tour suivant (dans ce cas jusqu'à 50% du temps), et puis les adultes y ajoutent des informations sur l'objet-cible (voir Clark, 2007 ; Clark & Estigarribia, 2011). Enfin, les enfants prêtent attention à ce que disent les adultes dans les échanges, surtout dans le contexte d'attention conjointe, une des conditions qui favorise la communication. Par conséquent, les enfants profitent tout autant des reformulations que des offres de nouveaux mots.

La conversation est donc bien le berceau du langage. C'est dans les interactions communicatives que les enfants non seulement découvrent les formes linguistiques mais acquièrent aussi les usages conventionnels. J'ai souligné ici l'importance des reformulations parce qu'elles incarnent les réactions immédiates aux erreurs de toutes sortes, réactions destinées à déceler les intentions des enfants. Sans comprendre son interlocuteur, on n'arrive pas à communiquer. Le but, de la part des parents, n'est pas d'enseigner le langage : ce qu'ils veulent c'est comprendre ce que disent leurs enfants, ce qui est tout à fait différent. En même temps, ils montrent aux enfants les formes et les fonctions du langage. Ils leur montrent comment exprimer leurs intentions, comment choisir les mots justes (et les prononcer de façon compréhensible), et comment insérer les mots dans les constructions attendues, constructions qui contribuent à la signification voulue à cette occasion. Ces usages reflètent les conventions qu'on emploie en parlant avec autrui, et les enfants peuvent bien s'en rendre compte. Mais, le timing des reformulations les rend particulières, bien bénéfiques pour l'apprentissage dont les enfants se chargent, à savoir comprendre et produire le langage qui les entoure d'une façon qui leur permette de communiquer leurs intentions.

Afin de réussir dans cette tâche, les enfants doivent se rendre compte des conventions du langage : celles qui gouvernent la signification et l'usage de chaque élément linguistique. Les conventions facilitent la communication : une fois qu'on s'accorde sur la signification d'un mot, d'une expression, on peut l'employer dans le sens voulu avec l'attente d'être compris d'autrui. Et les choix effectués par un interlocuteur mettent en évidence la perspective prise à cette occasion sur les événements dont il parle : le niveau de catégorisation (*l'animal ~ le chien ~ le boxer ; les fruits ~ les framboises ; les plantes ~ les fleurs ~ les mugets*, etc.) et la catégorisation choisie (*la violoniste, ma voisine, l'enseignante ; la voiture, le pollueur ; le soldat, le guérillero, le terroriste*, etc.). Les choix de mots et de constructions manifestent l'attitude et la perspective de celui qui parle (Clark, 1997). C'est ici qu'intervient la notion de contraste pragmatique, principe lié étroitement aux intentions de l'interlocuteur. S'il choisit le mot *muguet*, par exemple, en disant *les mugets*, c'est qu'il veut désigner ces fleurs-là et non pas d'autres fleurs telles que les lilas, les roses, les mimosas.

Les choix de l'interlocuteur reflètent aussi ce que Roger Brown (1957) appelle le niveau d'utilité dans la communication, le niveau du lexique qui répond aux besoins communicatifs dans cet instant-là. Même quand on parle aux petits enfants, on peut choisir ou *les fruits* (un bol de fruits assortis sur la table) ou *une pomme* (seul fruit disponible) bien que ces choix correspondent aux niveaux lexicaux différents.

Pour conclure, quand les adultes reformulent les énoncés erronés des enfants, ils leur en offrent des formes conventionnelles qui communiqueront les intentions que les enfants semblent vouloir exprimer. De même avec les mots nouveaux : les adultes offrent des mots conventionnels pour les objets inconnus afin que les enfants puissent en parler. Et c'est dans l'interaction que ces principes pragmatiques jouent leur rôle et participent ainsi dans les processus d'acquisition, alors que les adultes parlent avec les enfants et les engagent dans le langage.

Bibliographie

- Bloom, L., Margulis, C., Tinker, E., & Fujita, N. (1996): Early conversations and word learning : Contributions from child and adult. *Child Development*, 67, 3154-3175.
- Brown, R. W. (1958): How shall a thing be called? *Psychological Review*, 65, 14-21.
- Chouinard, M. M., & Clark, E. V. (2003): Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30, 637-669.
- Clark, E. V. (1997): Conceptual perspective and lexical choice in acquisition. *Cognition* 64, 1-37.
- (2007): Young children's uptake of new words in conversation. *Language in Society*, 36, 157-182.
- (2009): *First Language Acquisition* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. V., & Bernicot, J. (2008): Repetition as ratification: How parents and children place information in common ground. *Journal of Child Language*, 35, 349-371.
- Clark, E. V., & Estigarribia, B. (2011): Using speech and gesture to inform young children about unfamiliar word meanings. *Gesture*, 11, 1-23.
- Clark, E. V., & de Marneffe, M.-C. (2012): Constructing verb paradigms in French: Adult construals and emerging grammatical contrasts. *Morphology*, 22, 89-120.
- Estigarribia, B., & Clark, E. V. (2007): Getting and maintaining attention in talk to young children. *Journal of Child Language*, 34, 799-814.
- Fernald, A., Perfors, A., & Marchman, V. A. (2006): Picking up speed in understanding : Speech processing efficiency and vocabulary growth across the second year. *Developmental Psychology*, 42, 95-116.
- Kelly, B. F. (2011): A new look at redundancy in children's gesture and word combinations. Dans : I. Arnon & E. V. Clark (Eds.), *Experience, variation, and generalization : Learning a first language* (pp. 75-89). Amsterdam : John Benjamins.
- Olson, J., & Masur, E. F. (2011): Infants' gestures influence mothers' provision of object, action and internal state labels. *Journal of Child Language*, 38, 1028-1054.
- Scollon, R. (1976): *Conversations with a one-year-old*. Honolulu, HA : University of Hawai'i Press.
- Veneziano, E. (2005): Effects of early conversational functioning on early language acquisition: When both caregivers and children matter. Dans : B. Bokus (Ed.), *Studies in the psychology of child language* (pp. 47-69). Warsaw: Matrix.
- Veneziano, E., Sinclair, H., & Berthoud, I. (1990): From one word to two words : repetition patterns on the way to structured speech. *Journal of Child Language*, 17, 633-650.
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013): Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24, 2143-2152.

Note Biographique

Eve Vivienne Clark, professeur de linguistique, tient le R. W. Lyman Chair in Humanities à Stanford University, en Californie. Elle fait ses recherches sur l'acquisition de la signification chez les jeunes enfants, sur la formation des mots, et sur la pragmatique de l'usage de langage. Parmi ses œuvres se trouvent *Psychology and Language* (1977, avec H. H. Clark), *The Ontogenesis of Meaning* (1979), *The Acquisition of Romance, with special reference to French* (1985), *The Lexicon in Acquisition* (1993), et *First Language Acquisition* (2nd edn, 2009).