

La reformulation dans les interactions adulte- enfant : une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans

*Reformulation in Adult-child Interactions: a Longitudinal Analysis between 1; 06
and 2; 08*

Marie Leroy-Collombel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/1345>

DOI : [10.4000/praxematique.1345](https://doi.org/10.4000/praxematique.1345)

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 59-80

ISSN : 0765-4944

Référence électronique

Marie Leroy-Collombel, « La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 52 | 2009, mis en ligne le 01 novembre 2013, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/1345> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.1345>

La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans

Comment l'enfant s'approprie-t-il sa langue maternelle dans ses différentes composantes (phonologie, morphologie, syntaxe, lexique, pragmatique)? Dans une perspective interactionniste de l'acquisition, le développement du langage correspond à la capacité progressive de l'enfant à réaliser différentes conduites ou activités langagières (De Weck, 2000). Cette capacité se construit essentiellement dans l'interaction avec l'adulte, considéré comme « expert » (Vygotski, 1934). C'est pour cela que l'étude de la conversation, en tant que « lieu d'échange et de signification en devenir » (Veneziano, 1997), est susceptible de nous aider à comprendre une partie des processus d'acquisition du langage. Les échanges conversationnels fournissent à l'enfant des informations sur la langue et son fonctionnement (un *input* langagier), et un *feedback* sur ses propres productions (Clark & de Marneffe, 2009). Ainsi, l'enfant s'approprie la langue et ses usages dans l'interaction, et est aidé, soutenu dans cette acquisition, par l'étayage de l'adulte (Bruner, 1983), qui peut se manifester sous différentes formes : le questionnement, l'imitation et la reformulation (Vinter, 2000). La répétition et la reformulation sont des phénomènes courants dans les dialogues adulte-enfant (De Weck, 2000), de même que dans les dialogues entre adultes (François *et al.*, 1977), et certains auteurs, comme Martinot (2000) considèrent que l'acquisition du langage ne repose pas sur l'imitation mais sur la capacité de l'enfant à transformer, reformuler, et par conséquent s'approprier, ce qu'il entend. Dans cet article, nous étudierons la reformulation dans le cadre d'interactions entre un enfant et sa mère entre 1 ; 06 (un an et 6 mois) et 2 ; 08 (2 ans et 8 mois), du côté de l'adulte dans un premier temps, ce qui nous permettra de nous interroger sur les niveaux linguistiques pris en compte

dans ses reformulations, et sur les différents procédés utilisés, puis du côté de l'enfant, afin de montrer comment il devient capable progressivement de reformuler lui-même ses énoncés « incorrects », révélant ainsi qu'il a intériorisé un certain nombre de règles linguistiques et conversationnelles de sa langue maternelle. Nous espérons ainsi montrer comment la reformulation participe au processus d'acquisition du langage et que ce procédé constitue un lieu privilégié pour observer comment l'enfant s'approprie sa langue, par et dans l'interaction avec son entourage.

I. Définition

La reformulation peut être définie comme la capacité à exprimer la même idée en modifiant les propos de son interlocuteur, ou les siens, ce qui suppose, notamment de la part de l'enfant, un travail actif de construction (Vinter, 2000). Par conséquent, sera considéré comme reformulation tout énoncé produit à partir d'un énoncé antérieur, reconnaissable par une similitude de contenu et/ou de forme par rapport à l'énoncé-source (Martinot, 2000).

Dans les interactions adulte-enfant, la reformulation peut être produite soit par l'adulte, soit par l'enfant. Si elle est proposée par l'adulte, elle relève de stratégies d'étayage vis-à-vis de l'enfant. Au contraire, lorsque ce sont les enfants qui répètent et/ou reformulent les propos de l'adulte, il est possible d'y voir la marque d'une tentative d'appropriation de la structure phonologique, lexicale et/ou (morpho)syntaxique proposée par l'adulte (De Weck, 2000). La reformulation peut également concerner le locuteur lui-même — enfant ou adulte — qui cherche alors à clarifier ses propos ou à les rectifier (sur les auto-rectifications de l'enfant, voir Forrester, 2008).

La reformulation pourrait assumer différentes fonctions dans les interactions adulte-enfant : une fonction de clarification lorsque le locuteur reformule son propre énoncé (Morgenstern et Sekali, 1999), ou lorsque l'interlocuteur cherche une confirmation de l'interprétation qu'il a donnée à l'énoncé de l'autre (surtout s'il s'agit d'une production enfantine instable) (Clark et Chouinard, 2000), une fonction de réorientation du dialogue (reformulation « diaphonique », De Weck, 2000), une fonction phatique pour montrer à l'enfant qu'on accueille ses productions, qu'on les prend en compte et qu'on essaye

de les comprendre (Vinter, 2000), ou encore une fonction « corrective » (Clark et Chouinard, 2000) ou « d'apprentissage » (Vinter, 2000), permettant au locuteur adulte, compétent, de fournir à l'enfant un modèle de ce que serait la forme « correcte » de sa production. Cette dernière fonction n'est pas nécessairement consciente de la part de l'adulte, qui peut reformuler également des énoncés conventionnels de l'enfant, même s'il reformule le plus souvent les énoncés contenant une erreur, quelle qu'elle soit (dans les deux tiers des cas dans l'étude de Clark et Chouinard, 2000). Dans le cas des énoncés erronés, la reformulation conventionnelle de l'adulte peut servir de « donnée contrastée » (Saxton, 1997) pour l'enfant, lui permettant de constater par lui-même la différence, le contraste, entre sa production et celle de l'adulte. Le fait que les enfants tiennent compte des reformulations adultes et corrigent leurs productions erronées illustre, selon Clark et Chouinard (2000) que « les reformulations servent l'acquisition ».

Nous avons choisi pour cette étude de prendre comme point de départ les énoncés « non conformes » de l'enfant, quelle que soit la source de leur « non-conformité » (phonologique, morphosyntaxique, lexicale ou pragmatique) et donc de nous intéresser à la fonction « corrective » de la reformulation. Si la correction vient de l'adulte, elle fait partie d'une conduite d'étayage, d'apprentissage — plus ou moins consciente — de la langue. Si elle vient de l'enfant, elle participe au processus d'appropriation de la langue, et nous permet d'entrevoir quand et comment l'enfant est capable d'internaliser les règles linguistiques, de se les approprier et de les utiliser à bon escient pour produire des énoncés conventionnels dans la langue-cible (Leroy, Morgenstern, Caët, 2010).

Lorsque l'enfant produit un énoncé non conventionnel, non conforme, plusieurs cas de figures sont alors à envisager :

- l'adulte peut « signaler » un problème à propos de la production de l'enfant : soit il incite l'enfant à se corriger lui-même, soit il reformule ses propos, de manière implicite (il se contente de reprendre la production de l'enfant en lui donnant une forme conventionnelle), ou explicite (il signale explicitement qu'il procède à une reformulation corrective). L'enfant peut alors reprendre à son compte cette reformulation adulte en la répétant (on parlera alors de « reprise » ou « *uptake* »), ou bien l'accepter tacitement en poursuivant l'échange (Clark et Chouinard, 2000).

Dans ces deux cas de figure, il montre à l'adulte qu'il accepte l'interprétation que ce dernier a faite de son énoncé. Lorsqu'il reprend à son compte la reformulation de l'adulte en modifiant l'énoncé-source, il accorde en quelque sorte sa confiance à l'adulte, montrant qu'il le considère comme expert en langue. Il peut toutefois rejeter explicitement la reformulation de l'adulte, notamment lorsque celle-ci relève d'une erreur d'interprétation. Il cherchera alors à exprimer à nouveau son intention de départ (Clark et Chouinard, 2000).

- l'adulte ne signale rien, et l'échange se poursuit comme si de rien n'était ou bien l'enfant se reformule de sa propre initiative, ce qui constituerait un signe de son appropriation/internalisation des règles linguistiques, la marque d'une conscience d'une certaine « norme » linguistique.

Nous distinguerons donc parmi les reformulations celles qui sont produites par l'adulte, appelées hétéro-reformulations, qui reprennent le contenu sémantique des énoncés erronés de l'enfant pour leur donner une forme grammaticale et conventionnelle (Clark et Chouinard, 2000), et celles qui sont produites par l'enfant lui-même, ou auto-reformulations.

2. Corpus

Le corpus sur lequel nous avons conduit nos premières analyses est un corpus audiovisuel d'une petite fille française, Anaé, en situation d'interaction avec sa mère, au domicile familial. Cette enfant a été filmée une heure par mois, dans le cadre du projet COLAJE (Communication Langagière chez le Jeune enfant), financé par l'A.N.R., et les séances ont été entièrement transcrites à l'aide du logiciel Clan (MacWhinney, 2000). Deux autres enfants du projet COLAJE, Madeleine et Théophile, ont fait l'objet d'analyses similaires (cf. Leroy *et al.*, 2010, Morgenstern *et al.*, soumis).

Nous avons codé les reformulations dans 5 enregistrements, entre les âges de 1 ; 06 (un an et 6 mois) et 2 ; 08 (2 ans et 8 mois), selon les critères suivants :

- Les hétéro-reformulations, formulées par la mère, peuvent être explicites ou implicites. Dans le premier cas, l'adulte corrige l'énoncé de l'enfant tout en lui indiquant explicitement qu'il pro-

cède à une correction (par exemple, « non ce n'est pas X, c'est Y », ou « non, on ne dit pas X, on dit Y »), comme dans l'exemple suivant¹ :

Exemple 1 : 1 ; 09

*MOT : qu'est-ce que c'est ?

*CHI : [apo]

*MOT : **c'est pas un chapeau c'est une pomme de terre**

Dans cet exemple, la mère et l'enfant sont en train de regarder une image sur laquelle un personnage porte une pomme de terre sur la tête. L'enfant, à la demande de la mère, nomme l'objet pointé par cette dernière, en l'associant au contexte familier auquel il est ordinairement associé (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002). Ainsi, elle assimile la pomme de terre à un chapeau dont elle partage certaines des propriétés dans la situation présente. La mère effectue alors une reformulation lexicale explicite en fournissant à l'enfant le signifiant correspondant au référent désigné, tout en lui signalant son erreur. Ce type de correction explicite est considéré comme jouant un rôle non négligeable dans les progrès lexicaux des enfants (Gathercole, 1987).

Dans le second cas, la correction est implicitement incluse dans l'énoncé de l'adulte qui reformule simplement la production de l'enfant en lui donnant une forme conventionnelle, comme dans les exemples 2 et 3 ci-dessous qui portent respectivement sur les niveaux phonologique et morphologique.

Exemple 2 : 2 ; 01

*CHI : [e kujun]

*MOT : une grenouille !

Exemple 3 : 2 ; 04

*CHI : pour montrer à les garçons

*MOT : pour montrer aux garçons ?

Clark et Chouinard parlent à ce propos de correction par juxtaposition, intrinsèque à la conversation, qui permettrait à l'enfant d'établir

1. Dans tous les exemples, CHI désigne l'enfant et MOT la mère.

un contraste entre sa propre production et la reformulation adulte qui la suit. Lorsque l'enfant devient capable de remarquer le décalage entre sa formulation et celle de l'adulte, il peut alors mémoriser la forme correcte afin de la réutiliser ultérieurement. Selon Hirsh-Pasek (1984), l'environnement langagier de l'enfant (*l'input*) lui fournit des signaux subtils pour distinguer les phrases bien formées des phrases incorrectes. Pour Demetras *et al.* (1986), les parents fournissent peu de *feedback* explicite aux enfants, mais semblent privilégier un *feedback* implicite, tant positif que négatif, sur lequel les enfants semblent s'appuyer pour ajuster leurs productions.

Qu'elles soient explicites ou implicites, les hétéro-reformulations peuvent être reprises ou non par l'enfant. D'après Clark et Chouinard, la plupart du temps, les enfants acceptent de manière tacite les reformulations de l'adulte, en poursuivant l'échange, et par conséquent ne les reprennent pas à leur compte, en tout cas pas de manière immédiate, même si, selon ces auteurs, les enfants montrent clairement qu'ils attendent les informations correctives des adultes, qu'ils les écoutent et les utilisent pour modifier leurs énoncés ultérieurs.

- Les auto-reformulations, produites par l'enfant lui-même, peuvent être spontanées, l'enfant corrigeant alors sa production erronée de sa propre initiative (exemple 4), ou bien sollicitées par l'adulte, lorsque ce dernier signale un « trouble » dans la production de l'enfant, sans toutefois proposer à ce dernier la forme correcte (exemple 5). Nous avons classé dans cette catégorie des auto-reformulations sollicitées les demandes de clarification effectuées par l'adulte (« quoi? », « hein? », « comment? »), contrairement à Clark et Chouinard qui avaient exclu de leur analyse les énoncés auxquels l'adulte répond par un « quoi » d'incompréhension et qui, selon elles, « témoignent de l'absence d'attention de la part de l'adulte ».

Exemple 4 : 2 ; 01

*CHI : [ja pa]

*CHI : [ãnapa]

*MOT : y en a pas ?

Exemple 5 : 2 ; 01

*CHI : ça c'est jaune

*MOT : non Anaé ça c'est pas jaune, regarde bien. C'est quelle couleur ça ?

*CHI : vert

- Les différentes reformulations sont également codées en fonction du ou des niveaux linguistiques concernés par les corrections : phonologique, morphosyntaxique, lexico-sémantique ou pragmatique.

3. Résultats généraux

Le premier graphique ci-dessous présente le nombre total de reformulations dans les 5 séances codées, à savoir 1 ; 06, 1 ; 09, 2 ; 01, 2 ; 04 et 2 ; 08. Les hétéro-reformulations, en noir, sont présentes dès le début du corpus, avec une forte augmentation à l'âge de 1 ; 09, puis diminuent progressivement jusqu'à 2 ; 08, sans toutefois disparaître. Les auto-reformulations, quant à elles, apparaissent de manière significative à 1 ; 09 et leur nombre reste assez constant jusqu'à 2 ; 08. Il convient de relativiser ces chiffres, en calculant la proportion d'énoncés de l'enfant qui sont reformulés par l'adulte, ce qui est représenté dans la figure 2, page suivante.

La proportion de reformulations par rapport au nombre total de productions de l'enfant est peu élevée : de 6 à 30 % au maximum, à 1 ; 09, pour les hétéro-reformulations, en noir, et de 0,9 % à 7,2 % des énoncés pour les auto-reformulations (par l'enfant lui-même), en blanc (figure 2). Il faut toutefois rappeler, d'une part, que ne sont comptabilisées que les reformulations immédiates (suivant immédiatement une production incorrecte de l'enfant), et, d'autre part, que le nombre total des énoncés inclut à la fois les énoncés corrects et les énoncés incorrects produits par l'enfant. Il conviendra dans une étude ultérieure de déterminer la proportion d'énoncés incorrects qui sont reformulés par l'adulte.

Toutefois, à 1 ; 06, nous pouvons considérer que la grande majorité des productions de l'enfant sont incorrectes, au niveau phonologique et/ou au niveau morphosyntaxique puisque l'enfant ne produit alors que des énoncés à un terme et que sa phonologie est encore très

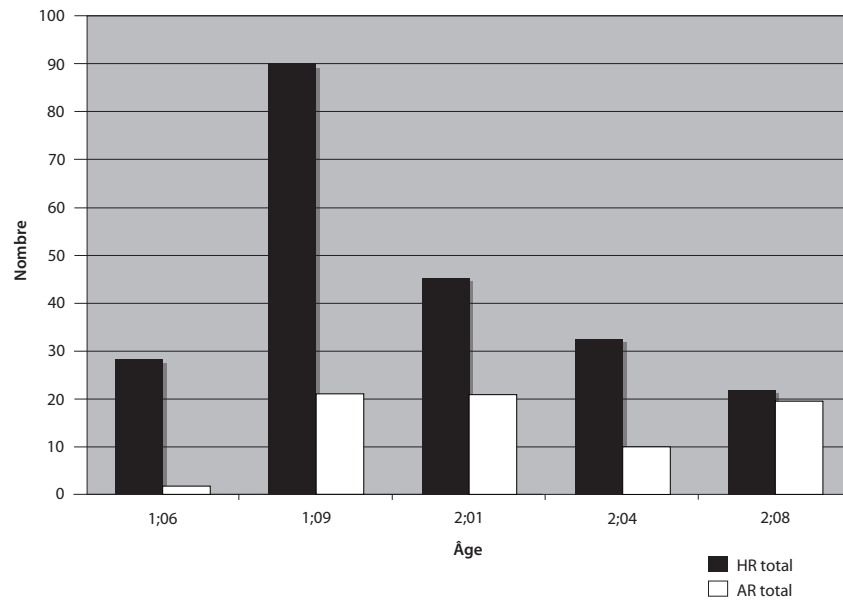


Figure 1. — Nombre total d'auto et hétéro-reformulations.

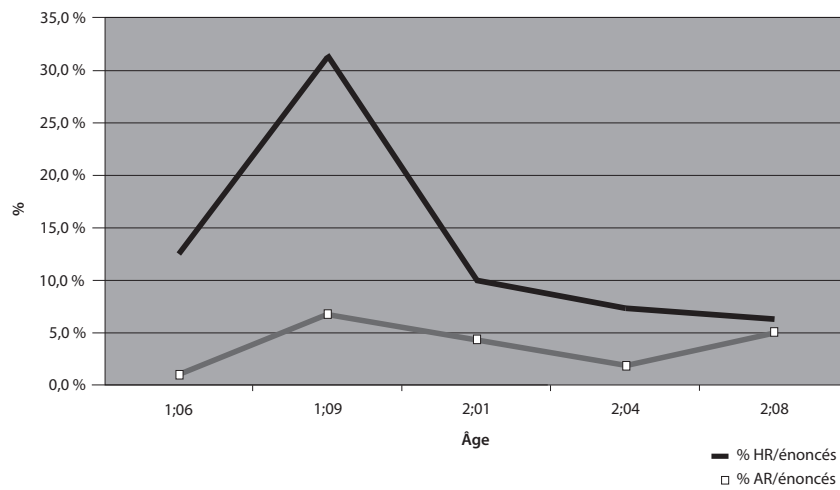


Figure 2. — Pourcentage de reformulations par rapport au nombre total d'énoncés de l'enfant.

instable (par exemple, [tato] pour « gâteau », [po] pour « pomme »). La proportion d'énoncés reformulés n'est alors que de 12 %, ce qui laisse supposer que ce n'est pas la conformité des énoncés à un modèle adulte qui prévaut dans un premier temps dans les interactions adulte-enfant, en tout cas dans cette dyade, mais l'échange lui-même, la « quantité » plutôt que la « qualité ».

Comment expliquer cette forte augmentation des hétéro-reformulations à l'âge de 1 ; 09 ? Si nous regardons le tableau développemental de cette enfant, nous constatons qu'à 1 ; 06, elle produit majoritairement des énoncés à un terme. À 1 ; 09, elle commence à utiliser des *fillers* (Veneziano, 2000), éléments vocaliques précurseurs des déterminants et des pronoms devant les noms et les verbes, ainsi que des suites d'énoncés à un mot (« *successive single-word utterances* » ou *SSWUs*, définis par Bloom, 1973 et repris par Veneziano 1997) dans lesquelles l'enfant, avant de produire des énoncés à deux termes, est déjà capable d'exprimer une intention de communication par deux mots ou plus, mais en les produisant dans des tours de parole différents, souvent entrecoupés par une intervention de l'adulte. L'enfant est alors dans une période de transition entre les énoncés à un terme et les énoncés à deux termes et plus, et commence à montrer des signes de son entrée dans la grammaire (dans le stade « proto-morphologique » décrit par Dressler, 1995), ce qui expliquerait peut-être en partie cette augmentation des reformulations/corrections de l'adulte à cet âge. En effet, lorsque l'enfant produit un *filler*, c'est-à-dire un proto-morphème à la forme instable, devant un nom ou un verbe, l'adulte aura davantage tendance à reformuler ses énoncés pour leur donner une forme plus conventionnelle, comme dans les exemples 6 et 7 ci-dessous.

Exemple 6 : 1 ; 09

*CHI : [e fa]

*MOT : c'est un chat ?

Exemple 7 : 1 ; 09

*CHI : [ɛ pul]

*MOT : une poule, ouais !

De même, lorsqu'il produit des *SSWUs*, l'adulte va souvent reprendre les deux termes produits par l'enfant dans des tours de parole distincts pour les rassembler en un énoncé unique à la forme conventionnelle. On peut ainsi voir se construire progressivement la complexité dans l'interaction, comme dans les deux exemples ci-dessous :

Exemple 8 : 1 ; 09

*CHI : [o : fa]

*CHI : [atãfõ]

*MOT : oh chien attention ! c'est une crotte de chien ! attention il faut pas marcher dedans

Exemple 9 : 1 ; 09

*MOT : qu'est-ce qu'elle fait Béa bébé abeille, elle dit bonjour à qui ?

*CHI : la fleur

*MOT : aux fleurs !

*CHI : [ɛ boʒu]

*MOT : bonjour les fleurs !

On peut supposer qu'il existerait des étapes dans les conduites d'étayage de l'adulte, évoluant en fonction du développement langagier de l'enfant, ce qui pourrait expliquer les pics de reformulations à des moments-charnières du développement (comme le passage de un mot à deux mots).

À 2 ; 01, on voit apparaître les combinaisons déterminant + Nom, en concurrence avec les combinaisons *filler* + nom, et les premières combinaisons complexes, de type Prédicat + nom, comme par exemple « le chat », « le palon » (pantalon), ou [a bady so fosyr] (« a perdu sa chaussure »). À 2 ; 04 et 2 ; 08 l'enfant produit des phrases, de plus en plus complexes (« tu veux voir le bébé dragon », « ça c'est un cheval », « elle lave les fleurs », « y avait le petit bébé qui a pleuré sur le mur », « elle se met pas sur la table la girafe »).

Le fait que le nombre de reformulations augmente lorsque la complexité des énoncés de l'enfant se développe, et notamment lors du passage de un à deux mots, ne paraît pas surprenant, surtout si l'on adhère à une approche interactionniste du développement. On pense notamment à la « zone proximale de développement » bien connue des pédagogues, qui désigne la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre à l'aide d'un expert

(Vygotski, 1934). L'adulte mettrait en place avec ses reformulations une sorte de pédagogie implicite, en proposant à l'enfant des énoncés toujours un peu plus complexes (notamment au niveau morphosyntaxique) que ceux qu'il est capable de produire seul. Mais alors, comment expliquer d'une part la diminution des hétéro-reformulations, même à des âges où le système linguistique de l'enfant est loin d'être achevé, et d'autre part, leur maintien constant aux alentours de 10 % des énoncés produits par l'enfant ?

Plusieurs hypothèses sont envisageables :

- Tout d'abord, on pourrait penser que l'enfant n'a plus besoin de ce procédé, non pas parce qu'il a atteint un niveau de langue équivalent à celui d'un adulte, même si ses progrès sont considérables entre 1 ; 06 et 2 ; 08, mais parce qu'il aurait d'autres ressources à sa disposition, lui fournissant un modèle de langue, non pas par *feedback* correctif immédiat, mais tout simplement par mémorisation des formes fournies par l'*input*. Cette capacité à intégrer les formes conventionnelles serait donc à mettre en lien avec le développement de capacités cognitives plus générales, notamment au niveau de la mémoire et du développement du lexique mental. Par conséquent, la reformulation de l'adulte serait un procédé d'étayage parmi d'autres, mais ne serait pas la seule façon pour l'enfant d'intégrer les règles linguistiques propres à la langue de son environnement.
- On pourrait également supposer qu'avec l'âge, l'enfant aurait moins besoin des reformulations adultes, et deviendrait capable de s'auto-reformuler, c'est-à-dire de repérer de lui-même un décalage entre sa formulation et celle qu'il a pu repérer dans l'*input* et qu'il a mémorisée. Les hétéro-reformulations seraient alors réservées à un certain type d'erreurs, que l'enfant ne pourrait pas corriger de lui-même car relevant d'irrégularités du système linguistique. Certaines particularités du système linguistique constituant des exceptions à la règle par défaut (la règle de base), l'enfant ne serait pas en mesure de les déduire à partir de ses connaissances antérieures du système et il aurait donc besoin d'un étayage spécifique de l'adulte pour y parvenir, ce qui pourrait se manifester sous la forme de reformulations. On va trouver par exemple des hétéro-reformulations portant sur le pluriel irrégulier de « cheval », ou encore, de manière tardive, sur des irrégularités

morphologiques au niveau des verbes ([asir] pour « asseoir ») ou sur des phénomènes de liaison (« un hérisson » ne se prononce pas [ɛnerisɔ̃]).

- L'hypothèse précédente nous conduit à une autre supposition : les reformulations évolueraient avec l'âge, en fonction des besoins de l'enfant et de ses capacités, et également en fonction des représentations que l'adulte peut se faire des capacités de l'enfant à un âge donné. Les niveaux linguistiques concernés par les reformulations évolueraient en même temps que se développent les capacités langagières de l'enfant, et les attentes des parents ne seraient pas les mêmes à 18 mois et à 3 ans, âge de l'entrée à l'école maternelle.

L'observation des niveaux linguistiques des reformulations fait apparaître que ces dernières, qu'elles soient du fait de l'adulte ou de celui de l'enfant, se situent essentiellement au niveau de la phonologie et de la morphosyntaxe. En effet, en ce qui concerne les hétéro-reformulations, elles concernent majoritairement la phonologie (50 % des reformulations en moyenne dans tout le corpus) et la morphosyntaxe (35 % des reformulations en moyenne), souvent de manière simultanée. Les reformulations concernant le lexique restent relativement constantes tout au long du corpus (aux alentours de 10 %), et ont tendance à augmenter au fur et à mesure que le système linguistique de l'enfant s'affine (27 % des reformulations à 2 ; 08). Les auto-reformulations, peu nombreuses, concernent essentiellement la phonologie (60 % des auto-reformulations en moyenne) et la morphosyntaxe (40 % en moyenne). Dans l'étude de Clark et Chouinard (2000) portant sur un enfant français et un enfant américain, les erreurs de syntaxe diminuent entre 2 ans et 3 ; 11 chez les deux enfants, et les erreurs de lexique augmentent. Ces observations sont intéressantes à prendre en compte si l'on cherche à établir un tableau développemental des acquisitions linguistiques. En effet, les différents niveaux linguistiques ne seraient pas pris en compte de la même manière selon l'âge de l'enfant, bien qu'ils soient « reçus » en même temps dans l'*input*, ce qui signifierait peut-être qu'ils ne sont pas accessibles de la même manière ni au même moment pour l'enfant, ou qu'il ne leur prêterait pas la même attention. Il faut toutefois nuancer en rappelant que les différences inter-individuelles sont très importantes et que chaque enfant entre dans le langage à sa manière, mais les différents résultats dont nous disposons pour le moment (Clark & Chouinard, 2000 ; Leroy,

Morgenstern & Caët, 2010) semblent aller dans le sens d'un même processus, avec des étapes successives. Il reste à déterminer, dans la suite du corpus (après 2 ; 08) si les reformulations au niveau lexical augmentent une fois que la phonologie et la morphosyntaxe sont bien en place, ou si d'autres facteurs entrent en jeu.

4. Hétéro-reformulations

La plupart des hétéro-reformulations sont implicites, c'est-à-dire que la mère se contente de reprendre l'énoncé de l'enfant en lui donnant une forme correcte, sans signaler la correction, ce qui rejoint les observations des travaux antérieurs sur le *feedback* apporté par les parents au langage de l'enfant (Demetras *et al.*, 1986, Hirsh-Pasek *et al.*, 1984).

Si l'on met en regard les niveaux linguistiques des hétéro-reformulations avec le critère explicite/implicite, on observe que les reformulations explicites concernent essentiellement le niveau lexical, alors que les reformulations implicites ont lieu majoritairement aux niveaux phonologique et morphosyntaxique.

Dans l'exemple suivant, à 1 ; 09, on peut observer tout d'abord que l'enfant, sur sollicitation de l'adulte (« un quoi ? »), se contente de répéter sa production erronée. Mais lorsque l'adulte reformule la production de l'enfant, en lui proposant une interprétation de son énoncé que l'enfant va accepter — ce que manifeste sa reprise — cette reformulation corrige la production de l'enfant de manière implicite, et l'enfant va tenter d'intégrer cette correction, en modifiant sa production dans la mesure de ses capacités.

Exemple 10 : 1 ; 09

CHI montre une image de l'index.

*MOT : qu' est ce qu' i(l) mange le petit le petit garçon ?

*CHI : [e pi : t]

*MOT : un quoi ?

*CHI : [e pi : t]

*MOT : **un petit suisse ?**

*CHI : [e pifi : f]

*MOT : un petit suisse.

L'exemple 11 ci-dessous, toujours à 1 ; 09, montre le rôle que peuvent jouer les reformulations adultes dans l'accès à la complexité syntaxique. L'enfant produit une suite de deux énoncés à un mot (*successive single-word utterance*), que l'adulte va reformuler sans le signaler explicitement, pour lui donner une forme syntaxique conventionnelle. Ce type d'échanges entre l'adulte et l'enfant illustre les conduites d'étayage de l'adulte et le rôle primordial des échanges conversationnels dans les premières acquisitions langagières (Veneziano, 1997).

Exemple 11 : 1 ; 09

*CHI : api

% act : CHI appuie sur la pièce sans parvenir à la mettre en place

*CHI : scel

% act : CHI fait rentrer la pièce dans son emplacement

*MOT : **tu appuies toute seule oui c'est bien.**

Parmi les différents procédés utilisés par l'adulte dans ses hétéro-reformulations implicites, on trouve :

- La reprise du mot ou de l'énoncé de l'enfant sous une forme interrogative (comme dans l'exemple 10), qu'il est possible de considérer comme une demande de confirmation de la part de l'adulte de son interprétation de l'énoncé de l'enfant. Ce procédé diminue avec l'âge, les productions de l'enfant devenant de plus en plus intelligibles. Ce type de reformulation ne relève pas nécessairement d'une volonté consciente de l'adulte de corriger l'enfant, mais semble avoir les mêmes conséquences, dans la mesure où l'adulte, en reformulant, fournit à l'enfant un modèle que celui-ci est susceptible de reprendre à son compte (ce qui est le cas dans l'exemple 10 présenté ci-dessus).
- La reprise du mot erroné seul est également un procédé assez fréquent, mais qui a tendance à disparaître vers 2 ; 08, et qui semble permettre à l'enfant de repérer plus facilement ses « erreurs ».
- La reprise du mot avec acquiescement, qui semble avoir une double fonction : d'une part la valorisation des productions de l'enfant, la validation de sa production du point de vue du contenu, et d'autre part, une correction au niveau de la forme. Ce procédé, assez fréquent en début de corpus, diminue assez rapidement.

- Enfin, un dernier procédé est présent dès le début et semble dominer tous les autres à la fin du corpus : il s'agit de la reprise du mot erroné avec expansion. En effet, très souvent, le mot présentant une forme incorrecte est inséré dans une phrase par l'adulte. Cette stratégie semble avoir une visée « pédagogique », même inconsciente, dans la mesure où elle permet de proposer à l'enfant un degré de complexité légèrement supérieur à celui qu'il est capable de produire seul (on peut ici encore faire le lien avec la « zone proximale de développement » dans laquelle doivent se situer les apprentissages pour être efficaces selon Vygotski, 1934).

Il conviendrait, dans une étude ultérieure, d'observer plus attentivement les types d'expansion, ainsi que la prosodie des reformulations adultes. En effet, selon Boysson-Bardies (1996), lorsque l'adulte cherche à apprendre de nouveaux mots à l'enfant, il utilise deux stratégies : une stratégie prosodique, puisque dans deux tiers des cas, il produit une emphase sur ces mots, et une stratégie syntaxique, les mots nouveaux étant produits en fin de phrase dans 89 % des cas. Ces deux stratégies permettent à l'enfant de repérer plus facilement les mots à apprendre.

Comment l'enfant réagit-il à ces reformulations adultes ? Dans notre corpus, dans la grande majorité des cas, l'enfant ne reprend pas la reformulation de l'adulte et poursuit la conversation, ce qui va dans le sens des observations de Clark et Chouinard sur les deux enfants de leur corpus. Pour les auteurs, les enfants acceptent ces reformulations de façon tacite et les traitent par conséquent comme n'importe quel tour de parole de la conversation.

Lorsqu'il tient compte immédiatement de la reformulation adulte, l'enfant est très vite capable de la reprendre à son compte en modifiant sa production de départ, comme dans l'exemple ci-dessous.

Exemple 12 : 2 ; 01

*CHI : c'est chaud (.) veux sur les bras.

*MOT : dans les bras.

% com : MOT reformule en insistant sur « dans »

*CHI : dans les bras.

On observe très peu d'exemples de rejets de la reformulation de l'adulte, et seulement au niveau du lexique, comme dans l'exemple suivant :

Exemple 13 : 2 ; 01

*CHI : le chat

*MOT : non c'est un cochon d'inde

*CHI : non c'est un chat

*MOT : ben non c'est un cochon d'inde !

Dans ce cas, la proposition/reformulation de l'adulte va à l'encontre de la représentation que l'enfant s'est forgée de l'animal, ce qui va entraîner un « conflit » entre les deux interlocuteurs. Nous sommes ici dans un cas de figure particulier, concernant l'organisation par l'enfant de ses connaissances sur le monde, et non plus seulement ses compétences linguistiques, même si les deux sont évidemment à envisager dans un même ensemble.

Dans la grande majorité des cas, l'enfant semble faire confiance à l'adulte en tant qu'« expert en langue ». Il est cependant très difficile d'évaluer l'impact de ces reformulations adultes sur le langage de l'enfant. Lorsque l'enfant reprend les reformulations adultes dans le tour de parole suivant, on peut évaluer leur impact à court terme, ce qui ne veut pas dire que la forme va être mémorisée et réutilisée par la suite, mais l'évaluation de l'impact à moyen et long terme est beaucoup plus complexe et interfère avec d'autres facteurs. Les deux exemples suivants nous permettent d'une part d'entrevoir les limites de l'impact à court terme des hétéro-reformulations, et d'autre part, leur impact supposé à long terme.

Exemple 14 : 2 ; 04

*CHI : les chevaux.

*MOT : c'est quoi ?

*MOT : les chevaux.

*CHI : [ɛ ʃəvø]

*CHI : et ça c'est un cheval.

% act : CHI montre un cheval avec l'index.

*MOT : oui.

*CHI : oh ils sont

*ART : oh ils sont tombés comme au spectacle ?

*CHI : oh les chevaux !

Dans cet exemple, l'enfant semble tenir compte de la correction implicite de l'adulte en reformulant son premier énoncé « les chevaux » en

« les chevaux », mais quelques tours de parole plus loin, elle va de nouveau produire la forme incorrecte « les chevaux ». Dans ce cas, il est possible qu'on soit en présence d'une interférence entre une règle intériorisée par l'enfant et la règle « officielle ». En effet, cette petite fille semble différencier les « chevaux » et les « chevals » par leur couleur (les uns étant blancs et les autres noirs), et s'être ainsi constituée une règle personnelle pour justifier une irrégularité du système du pluriel (puisque la grande majorité des pluriels ne sont pas marqués sur le nom à l'oral en français). Par conséquent, il semble logique qu'elle ne reprenne pas la reformulation de l'adulte à son compte, puisque celle-ci interfère avec sa propre représentation (ce qui irait dans le même sens que le rejet explicite de la reformulation adulte dans l'exemple 13).

Le second exemple est une analyse longitudinale de l'évolution du lexème « serpent » dans le corpus.

À 2 ; 04, on trouve 4 occurrences du mot « serpent », réalisées [sepã] ou [sapã] par l'enfant, et reformulées de manière correcte par l'adulte à deux reprises, sans que l'enfant ne reprenne ces corrections à son compte. À 2 ; 06, on trouve trois occurrences, la première étant réalisée [seprã], que l'enfant va corriger en [sɛrpã] sur sollicitation de l'adulte (« un quoi ? »), et les deux occurrences suivantes vont être réalisées correctement. À 2 ; 08, on trouve trois occurrences de ce lexème, toutes trois réalisées correctement.

On peut supposer que la reformulation de l'adulte, en lien avec l'*input* reçu au quotidien par l'enfant, l'a aidé à « changer la représentation de ses formes langagières au niveau mémoriel » (Clark & Chouinard), lui permettant de produire la forme correcte, même si ces capacités mémorielles semblent devoir être modulées en fonction des capacités cognitives et articulatoires de l'enfant (par exemple, à 2 ; 04, si l'enfant ne reprend pas la reformulation de l'adulte, c'est peut-être parce qu'il lui est trop difficile de produire des clusters consonantiques au niveau articulatoire). Il faudrait évidemment mener ce type d'analyse longitudinale sur plusieurs lexèmes et sur différents niveaux linguistiques pour tenter d'évaluer plus précisément l'impact des reformulations sur le processus d'acquisition.

5. Auto-reformulations

Une autre manière d'évaluer l'impact des hétéro-reformulations sur le langage de l'enfant, et de comprendre le processus d'appropriation des règles linguistiques, est d'observer quand et comment l'enfant est capable de reformuler lui-même ses propres énoncés pour leur donner une forme correcte ou conventionnelle. Au début du corpus, les auto-reformulations sont essentiellement sollicitées par l'adulte, puis, dès 1 ; 09, l'enfant est capable de se reformuler elle-même, de manière spontanée. À 2 ; 08, à l'approche de l'entrée à l'école, le nombre de sollicitations de l'adulte augmente à nouveau, mais ne semble pas concerner les mêmes niveaux linguistiques. Les auto-reformulations sollicitées peuvent se situer à tous les niveaux linguistiques (phonologie, morphosyntaxe, lexique et pragmatique, essentiellement des formules de politesse pour cette dernière catégorie), et portent sur des « erreurs » qui peuvent selon l'adulte être corrigées par l'enfant lui-même sans avoir besoin de passer par un modèle, parce qu'elles font partie des connaissances supposées de l'enfant (ici, dans les exemples ci-dessous, au niveau pragmatique et lexical).

Exemple 15 : 2 ; 01

*CHI : ouvrir

*MOT : comment on demande ?

*CHI : te-plaît

Exemple 16 : 2 ; 04

*CHI : et ça lui c'est quelle couleur ?

*CHI : jaune

*MOT : non regarde bien

*CHI : bleu

*MOT : oui bravo !

Le nombre de reformulations et les niveaux linguistiques impliqués dépendent en grande partie du contexte de production : en effet, à 2 ; 04, on compte un grand nombre d'auto-reformulations sollicitées au niveau lexical, mais elles correspondent à une activité de dénomination d'animaux sur un livre, qui entraîne un grand nombre d'erreurs de l'enfant (notamment des erreurs de surextension, comme par exemple « crabe » pour « scorpion » ou « scarabée »).

Si l'on s'intéresse à présent aux types d'auto-reformulations de l'enfant, on observe différents procédés qui vont évoluer en fonction de l'âge : à 1 ; 06, l'enfant va se contenter de répéter sa production, suite à une sollicitation de l'adulte, sans la modifier, mais à partir de 1 ; 09, elle va corriger ses productions au niveau phonologique, et souvent y ajouter un élément. La reformulation joue alors le double rôle de permettre à l'enfant de complexifier ses productions, par ajout d'un élément (déterminant ou prédicat), et d'affiner sa prononciation.

Exemple 17 : 2 ; 01

*CHI : [e a pedy lsøsyɾ]

% act : CHI montre la poupée à MOT.

*CHI : [a bady so ʃosyɾ] (a perdu son chaussure)

Exemple 18 : 2 ; 04

*CHI : [a bebe dagõ] (a bébé dragon)

*CHI : [ty vøvwar læbebe dagõ] (tu veux voir le bébé dragon ?)

Dans les deux exemples ci-dessus, on voit comment l'enfant affine sa production, au niveau phonologique, morphologique (le *filler* [a] devient le déterminant « le »), ou syntaxique.

À 2 ; 08, les précisions portent davantage sur la morphologie : l'enfant modifie par exemple le genre du déterminant ou du pronom, ou la préposition, comme dans les exemples ci-dessous.

Exemple 19 : 2 ; 08

*CHI : [e e plœɾ]

*CHI : [i plœɾ]

Exemple 20 : 2 ; 08

*CHI : [...] à le mur

*MOT : Qu'est-ce que tu racontes ?

*CHI : [...] sur le mur

Nous avons déjà vu combien il est difficile d'évaluer l'impact à moyen et long terme des reformulations de l'adulte sur le langage de l'enfant. De la même manière, comment considérer les auto-reformulations de

l'enfant ? Nous pensons qu'il est possible d'y voir les marques d'un travail de construction de la langue, et, même si ce n'est pas un procédé très fréquent, il nous semble que ces reformulations sont un lieu privilégié pour observer les processus d'appropriation et d'internalisation des règles linguistiques, puisqu'elles sont une fenêtre nous permettant d'entrevoir, tout comme les « erreurs », le travail de construction de la langue de l'enfant.

6. Conclusion

Les reformulations évoluent avec l'âge de l'enfant, se transforment et s'adaptent à son niveau de développement langagier. L'observation de ce type de phénomènes renforce l'idée d'une acquisition du langage qui ne peut avoir lieu que dans et par l'interaction. Lorsqu'il grandit, l'enfant devient de plus en plus sensible aux reformulations de l'adulte, et aux indices permettant de repérer des corrections implicites (notamment les indices prosodiques) et certainement davantage conscient de leur finalité. Les reformulations de l'adulte nous donnent également un aperçu des représentations que se fait la mère des capacités linguistiques de son enfant, représentations qui évoluent avec l'âge de ce dernier (par exemple, lorsque la phonologie se stabilise, l'attention semble se porter sur le lexique) et qui peuvent être différentes selon les mères, et certainement selon le sexe de l'enfant et son rang dans la fratrie. Par exemple, la mère de l'enfant observée dans cette étude est très exigeante sur les règles de politesse dès les premières séances, à 18 mois, alors même que la phonologie de l'enfant est loin d'être stabilisée. On peut supposer que certaines mères vont privilégier la quantité plutôt que la qualité du langage, préférant interagir avec leur enfant plutôt que de l'amener au plus tôt à se conformer à la « norme », alors que d'autres auront un comportement inverse, ou plus nuancé. Cette analyse a permis de soulever un certain nombre de questions sur le rôle de la reformulation dans l'acquisition du langage et sur la façon dont l'enfant s'approprie les différents aspects de sa langue maternelle. Nous espérons que l'analyse de la totalité du corpus d'Anaé (au moins jusqu'à 3 ans, voire au-delà), et sa comparaison avec d'autres enfants enregistrés dans le cadre du projet COLAJE, nous permettront d'y apporter quelques réponses.

Références bibliographiques

- BLOOM L., 1973, *One word at a time*, The Hague, Mouton & Co.
- BOYSSON-BARDIES B. (de),
1996, *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob.
- BRIGAUDIOT M. & DANON-BOILEAU L.,
2002, *La naissance du langage dans les deux premières années*, Paris, PUF.
- BRUNER J. S., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CLARK E.V. & CHOUINARD M. M.,
2000, « Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage », *Langages* 140, 9-23.
- CLARK E.V. & DE MARNEFFE M.-C.,
(à paraître), « Constructing verb paradigms in French : Adult construals and emerging grammatical contrasts », *Morphology*.
- DEMETRAS M., POST K. & SNOW C.,
1986, « Feedback to first language learners : the role of repetitions and clarification questions », *Journal of Child Language* 13, 275-292.
- DE WECK G., 2000, « Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques », *Langages* 140, 38-67.
- DRESSLER W., 1995, « The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language acquisition », *Language* 81, 882-906.
- FORRESTER M. A.,
2008, « The Emergence of Self-Repair : A Case Study of One Child During the Early Preschool Years », *Research on Language & Social Interaction* 41, 1, 99-128.
- FRANÇOIS F., FRANÇOIS D., SABEAU-JOUANNET E. & SOURDOT M.,
1977, *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*, Paris, Larousse.
- GATHERCOLE V. C.,
1987, « The contrastive hypothesis for the acquisition of word meaning : A reconsideration of the theory », *Journal of Child Language*, 14, 493-531.
- HIRSH-PASEK K., TREIMAN R. & SCHNEIDERMAN M.,
1984, « Brown & Hanlon revisited : mothers' sensitivity to ungrammatical forms », *Journal of Child Language* 11, 81-88.

- LEROUY M., MORGENSTERN A. & CAËT S.,
(2010), « L'auto-rectification chez l'enfant : appropriation et internalisation », in Candea M. et Mir-Samii R. (éd.), *La rectification à l'oral et à l'écrit*, Ophrys, 221-234.
- MACWHINNEY B.,
2000, *The CHILDES Project : Tools for analyzing talk* (3^e éd., vol. 2), Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTINOT C., 2000, « Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans », *Langages* 140, 92-121.
- MORGENSTERN A. & SEKALI M.,
1999, « Processus de clarification de la référence dans le dialogue adulte-enfant », in *Travaux linguistiques du CERLICO : La référence, 2. Statut et processus*, Presses universitaires de Rennes, 313-333.
- MORGENSTERN A., LEROY M. & CAËT S.,
(soumis), *Internalising grammar in dialogue : Repairs in two mother-child longitudinal follow-ups*. *Journal of Pragmatics*, numéro spécial dirigé par Anne Salazar Orvig et Haydée Marcos.
- PENNER S.G., 1987, « Parental responses to grammatical and ungrammatical child utterances », *Child development* 58, 376-384.
- SALAZAR ORVIG A.,
2000, « La reprise aux sources de la construction discursive », *Langages* 140, 68-91.
- SAXTON M., 1997, « The contrast theory of negative input », *Journal of Child Language* 24, 1, 139-161.
- VENEZIANO E., 1997, « Échanges conversationnels et acquisition première du langage », in Bernicot, J., Trognon, A. & Caron-Pargue J. (éd.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, Nancy, P.U.N., 91-123.
- VENEZIANO E., 1999, « Early lexical, morphological and syntactic development in French : Some complex relations », *International Journal of Bilingualism*, vol. 3, n° 2-3, 183-217.
- VENEZIANO E. & SINCLAIR H.,
2000, « The Changing Status of "Filler Syllables" on the way to Grammatical Morphemes », *Journal of Child Language* 17, 461-500.
- VINTER S., 2000, « Imitations et reformulations de l'adulte entendant — reformulations de l'enfant sourd : quelles articulations ? », *Langages* 140, 24-37.
- VYGOTSKI L.S., 1934, *Thought and Language*, Cambridge, M.A., The M.I.T. Press (1985).