



Processus inter et intra dans l'acquisition et le fonctionnement du langage

Edy Veneziano

► To cite this version:

Edy Veneziano. Processus inter et intra dans l'acquisition et le fonctionnement du langage. Cahiers du Service de la Recherche en Education du Canton de Genève., Service de la Recherche en Education du Canton de Genève., pp.407-414, 2008. halshs-00201938

HAL Id: halshs-00201938

<https://shs.hal.science/halshs-00201938v1>

Submitted on 14 Nov 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Veneziano, E. (2009). Processus inter et intra dans l'acquisition et le fonctionnement du langage. *Cahiers du SRED*, 15, 407-414.

Processus inter et intra dans l'acquisition et le fonctionnement du langage

Edy Veneziano¹
Université Paris Descartes

Introduction

L'étude des processus d'acquisition et du fonctionnement du langage est un domaine de choix pour cerner les contributions de l'inter et de l'intrasubjectif ainsi que la complexité et la fécondité de leurs interrelations. D'une part, le langage, étant un objet de connaissance social par nature, arbitraire et conventionnel, ne peut s'acquérir qu'à travers *l'intersubjectivité* : c'est à travers le langage d'autrui, à travers les échanges qui se déroulent dans l'interaction avec autrui, que l'enfant est confronté aux propriétés de l'objet langagier aussi bien dans sa structure (signification, lexique et grammaire), que dans ses fonctions communicatives (la pragmatique). De ce point de vue, on peut supposer que différentes stratégies employées par l'adulte dans son interaction avec l'enfant sont susceptibles de susciter du progrès. D'autre part, s'agissant de l'acquisition stable et autonome de connaissances nouvelles, à chaque moment, l'influence des expériences intersubjectives ne peut se comprendre qu'en relation avec *l'intrasubjectif*, c'est à dire, en rapport avec la manière qu'a l'enfant d'agir en retour, du type de traitement que l'enfant peut faire de ses expériences intersubjectives, ainsi qu'avec l'état de connaissance que l'enfant a d'autres aspects du langage et de son niveau de développement plus général.

L'intersubjectif dans l'acquisition du langage : un peu d'histoire

En 1972 naissait à Florence l'Association Internationale pour l'étude du langage chez l'enfant (IASCL) dans une atmosphère de renouveau. On peut lire, dans des articles de l'époque, pas très prophétiques, que "cette première conférence signe la fin des études qui considèrent l'acquisition du langage comme le développement linéaire de règles grammaticales" et la naissance d'une "très forte tendance à voir le langage comme un phénomène social et à prêter attention explicitement à la nature de l'input et à la communication non verbale". Comme le témoigne la conférence suivante, tenue à Londres en 1975, l'étude de l'acquisition du langage connut une période d'effervescence pendant laquelle on commença à s'intéresser à des aspects jusqu'alors plutôt négligés comme les buts

¹ Université Paris Descartes – CNRS (UMR 7023 et UMR 7114). Adresse pour correspondance : Edy Veneziano, Laboratoire Fonctionnement et Développement cognitifs, 46, Rue St Jacques, 75005 Paris.

communicatifs² et le contexte interactionnel dans lequel le langage de l'enfant est produit et fonctionne pendant les premières années. C'est à cette période qu'on commence aussi à prendre en considération les caractéristiques spécifiques du langage adressé à l'enfant (le LAE). Celui-ci se révèle être un registre particulier, dont les caractéristiques s'adaptent au niveau de fonctionnement de l'enfant, fournissant un modèle clair et simple du langage adulte, du point de vue phonologique, lexical, grammatical et pragmatique, avec des correspondances nettes entre forme, signification et fonction, et qui reste souvent lié aux états attentionnels de l'enfant par le biais des interprétations que l'adulte fait de ses productions (de l'enfant).

Trois modèles d'acquisition du langage à la lumière de l'inter et de l'intrasubjectif

Dans le cadre des approches de "l'apprentissage", trois modèles principaux se dégagent au fil des années.

1. Le modèle de l'INPUT : la primauté de l'intersubjectif

La découverte des spécificités du langage adressé à l'enfant a donné lieu, dans les années '70 et '80, à un modèle où le LAE aurait un impact direct sur l'acquisition du langage par l'enfant :

$$\text{LAE} \Rightarrow \text{LE}^3$$

Selon ce modèle, l'acquisition du langage dépend des propriétés du LAE et des habilités du partenaire adulte à construire des conversations appropriées. Ici, l'apport de l'adulte et de l'intersubjectif priment sur l'apport de l'intrasubjectif. Comme le LAE présente des caractéristiques simplifiantes et facilitatrices, celles-ci doivent forcément faciliter l'acquisition. C'est une idée très forte qui reste implicitement sous-jacente à certaines conceptions et recherches dans le domaine applicatif (par exemple, en éducation, en didactique ou en remédiation). Beaucoup d'études, surtout corrélationnelles, ont été effectuées pour tester ce modèle. Elles ont produit des résultats divers qui ont donné lieu à plusieurs interprétations (voir Veneziano 2000). En particulier, est apparue l'insuffisance de prendre en considération seulement le LAE ou même les habilités de l'adulte à étayer les interactions avec l'enfant (le "scaffolding" de Bruner, e.g. 1981) et la nécessité de tenir compte de la variable intermédiaire : le sujet apprenant.

2. Le modèle de l'INPUT MEDIATE par le sujet apprenant : la primauté de l'intrasubjectif

Avec ce modèle, on commence à tenir compte de plus en plus des états et processus intrasubjectifs : entre ce que fait l'adulte et ce que l'enfant peut apprendre il y a la « boîte noire » donnée par l'état de connaissance et les mécanismes de traitement de l'enfant :

² Mais voir par exemple Piaget qui s'était intéressé très tôt aux fonctions du langage (Piaget, 1923).

³ LAE = Langage adressé à l'enfant; LE= connaissances langagières de l'enfant.

$$\text{LAE} \Rightarrow \text{E} \Rightarrow \text{LE}^4$$

La position épistémologique sous-jacente est passée d'un modèle d'impact directe, où l'input, par le fait même de présenter des caractéristiques facilitatrices, influence directement l'enfant, à un modèle dans lequel, entre les caractéristiques du LAE et les progrès langagiers de l'enfant (LE), il y a des variables liées au sujet apprenant (E). Selon ce modèle, ce qui importe ce sont les caractéristiques du LAE *susceptibles d'être traitées par l'enfant*⁵. De ce fait, si lien il y a, celui-ci est médiatisé par les capacités de traitement de l'enfant et par les processus mis en oeuvre dans la situation, les deux pouvant varier dans le temps, selon les situations, le niveau de développement, les caractéristiques individuelles, et les aspects du langage à acquérir. D'où aussi l'idée que ce qui peut aider l'enfant à un moment donné de son développement n'est pas forcément ce qui l'aidera à un autre moment.

3. Le modèle de l'INTERACTION et de la co-construction discursive : l'intrasubjectif oriente l'intersubjectif.

Ce modèle déplace le poids de l'intersubjectif vers la conversation et celui de l'intrasubjectif vers la participation active de l'enfant à la réalisation des échanges. La dynamique de l'échange, et non l'input en soi, devient la variable la plus importante.

$$\text{LAE} + \text{E} + \text{LE}_t \Rightarrow \text{Interaction langagière} \Rightarrow \text{LE}_{t+1}^{3,4}$$

Le type d'interaction langagière réalisé par la dyade dépend à la fois des capacités de l'adulte à fournir les interprétations, les reformulations et les modèles adéquats au bon moment (LAE généralisé), mais aussi de la capacité de l'enfant de répondre et de la manière de répondre, les deux dépendant à leur tour du niveau de développement de l'enfant (E) et de ses connaissances langagières à ce moment là (LE_t). Des non réponses ou des réponses de nature différente vont créer des échanges différents qui sont eux-mêmes une variables dans le processus de construction de nouvelles connaissances langagières (LE_{t+1}).

Ainsi, après le même début de conversation constitué par un premier énoncé de l'enfant (E1) et une réplique thématique de la mère (M1) :

E1: /ka/ pour 'canard', en pointant l'image d'un canard sur un livre

M1: *oui c'est un canard; il nage dans l'eau*

l'enfant peut tenir des comportements très différents :

Cas no. 1) - il peut ne pas continuer le thème et l'échange donne lieu à une séquence thématique de type : E1M1

⁴ E = état des compétences de l'enfant

⁵ Il est intéressant de noter qu'en parlant du schéma stimulus-réponse, Piaget (par exemple, 1967: 25) considère la réponse R comme celle qui donne à un objet ou à un événement le statut de stimulus S.

Cas no. 2) - L'enfant peut continuer le thème en répétant à la fois soi-même et autrui. Dans ce cas, l'échange sur le thème reste centré sur le mot « canard » : E1M1E2, où E1=E2 :

E1 : /ka/

M1: *oui c'est un canard il nage dans l'eau*

E2 : /ka/

Cas no 3) - L'enfant peut continuer le thème en reprenant un mot produit par l'adulte, mais un mot différent par rapport à celui it produit en E1 :

E1 : /ka/

M1: *oui c'est un canard il nage dans l'eau*

E2 : /nai/ pour 'nage'

Dans ce cas, il y a seulement répétition d'autrui : l'enfant se décentre par rapport à sa première production « canard » et, en E2, produit, par reprise imitative de la production de la mère, un mot qu'il n'avait pas encore produit auparavant dans l'échange, et qui est relié sémantiquement et syntagmatiquement à celui produit précédemment en E1 : E1M1E2, où E1≠E2.

Cas no. 4) - l'enfant peut continuer le thème en produisant spontanément un autre mot :

E1 : /qu/ pour grenouille, en montrant une grenouille mécanique en train de sauter par terre

M1 : *oui, c'est la grenouille*

E2 : /sot/ pour 'saute'

M2 : *elle saute la grenouille !*

Comme dans le cas no. 3), ici aussi l'enfant se décentre de sa première production « grenouille ». Toutefois, dans ce cas, le mot « saute » - lié sémantiquement et syntagmatiquement à « grenouille » (E1) - est produit sans le soutien spécifique de l'énoncé précédent de la mère (M1).

La composante intrasubjective de l'intersubjectif

La réalisation d'un type ou d'un autre type d'échange dépend de manière déterminante du type de réponse de la part de l'enfant. C'est *la réponse* qui crée un type d'échange plutôt qu'un autre et, comme nous le verrons ci-après, les différents types d'échanges marquent de manière différentielle les acquisitions langagières de l'enfant.

Quelques résultats empiriques

Plusieurs recherches, portant sur des études longitudinales de dyades mere-enfant – enregistrées à la maison lors d'interactions naturelles à raison de deux fois par mois dans la période où l'enfant passait de la production d'énoncés à un mot avec un vocabulaire de quelques mots, à la production d'énoncés à 2 mots et plus (Veneziano 2005) – ont révélé que les échanges réalisés par les dyades changent, autant dans leur quantité que dans leur nature, lors du développement. Le nombre d'échanges portant sur le même thème (continuité thématique) augmente entre 13 et 15

mois. Jusqu'à 14-15 mois, il y a une dominance des échanges à deux tours (E1M1 ou M1E1). A cette période on note une nette augmentation des échanges où la continuité thématique est portée par les deux partenaires (échanges à trois tours). Jusqu'à 16-18 mois ce sont les échanges où l'enfant reste centré sur un même élément lexical qui dominent (cas no. 2 ci-dessus). A partir de 16-18 mois, parmi les échanges à continuité thématique, on trouve de plus en plus ceux où l'enfant se décentre de sa production initiale pour produire une suite d'énoncés à un mot en succession (SEMeS) (cas no. 3 et 4 ci-dessus) (Veneziano, 1999).

Ces résultats montrent que la nature des échanges co-construits par les dyades change avec le développement de l'enfant et pointent vers l'importance de l'intrasubjectif dans les phénomènes intersubjectifs. Comme le montre en particulier la comparaison des échanges des cas 2 et 3, la composante qui détermine le plus la réalisation d'un type ou d'un autre type d'échange est bien *la réponse* de l'enfant à l'intervention interactionnelle de la mère. Dans les deux cas, les échanges sont constitués d'une expansion de la part de la mère – M1: *oui c'est un canard; il nage dans l'eau* – et d'une reprise imitative de la part de l'enfant, mais la séquence, dans sa totalité thématique, indique deux fonctionnements très différents de la part de l'enfant. Dans l'échange du cas 2 (dit "réciproque"), l'enfant continue à centrer son attention sur l'élément lexical produit en premier et il se répète (E1=E2). Par contre, dans l'échange du cas 3 (dit "discursif"), l'enfant déplace son attention sur un autre élément contenu dans l'énoncé de l'adulte et il produit ainsi un mot qu'il n'avait pas encore produit auparavant à propos de l'événement communicatif en question (E1≠E2). L'échange du cas 4 va encore plus loin dans cette voie puisque c'est de sa propre initiative que l'enfant produit un mot différent après la verbalisation d'un premier mot.

L'apport de l'enfant à la réalisation de ces échanges serait encore plus intéressante si l'on pouvait montrer qu'ils contribuent à des progrès langagiers chez l'enfant.

Effets des échanges interactionnels : effets immédiats et effets à long terme

Effectivement, les études montrent que les échanges thématiques ont des effets immédiats et des effets à plus long terme.

Pour ce qui est des effets immédiats, on note que la continuation du thème de la part d'un partenaire, particulièrement si sous forme de reprise imitative, influence le déroulement ultérieur de l'échange. Ainsi, dans l'étude hébrophone, à partir de 14 mois, les enfants restent trois fois plus dans le thème si l'énoncé de la mère est une reprise de l'enfant que s'il est une initiation. A 14 mois, 45% des reprises de la mère sont suivies d'une intervention de l'enfant qui continue le thème, tandis que seulement 11.5% des énoncés de la mère qui initient un thème sont suivies d'une réponse thématiquement liée. Ici, la continuation prend la forme de répétition (comme dans le cas no.2). Il est à noter qu'il ne s'agit pas d'une simple tendance à la répétition de soi puisque la simple répétition effectuée en

dehors d'un échange thématique auquel la mère contribue est significativement moins probable dans le premier que dans le deuxième cas de figure. Aussi, c'est dans le premier cas qu'il est plus probable que l'enfant produise une meilleure approximation de sa production première. A 16-17 mois, les pourcentages sont respectivement de 47% et 17% et la continuation prend plutôt la forme des cas no. 3 et 4.

Ainsi, la reprise de la mère a comme effet de faire rester l'enfant dans le thème et, en ce faisant, soit de mieux accommoder ses verbalisations, soit de dépasser les limites des centrations actuelles de l'enfant.

Pour ce qui des effets à plus long terme, nous avons montré des *effets différentiels* selon les types d'échanges réalisés. Ainsi, la production d'échanges réciproques à 14 mois corrèle positivement avec un vocabulaire plus fourni trois mois plus tard. La production d'échanges discursifs (cas 3 et 4 plus haut) contribue à la production systématique d'énoncés contenant au moins deux mots reliés entre eux dans une phrase (Veneziano, 1997).

Nous avons vu que la différence entre les échanges de type 2 et ceux de type 3 et 4 réside surtout dans la capacité de l'enfant à se décentrer et à faire attention à un autre élément de l'énoncé maternel, à un autre aspect de la situation, ou aux deux. Cela requiert des nouvelles compétences cognitives ayant trait à des progrès dans la représentation, dans les capacités d'inhibition empêchant de répéter la conduite la plus aisée, ou encore dans l'ouverture des possibles dans l'expression d'une intention ou d'un événement (Veneziano, 2004). Ce sont donc essentiellement des avancées des caractéristiques intrasubjectives qui permettent les changements observés dans les échanges intersubjectifs.

Conclusions

Les échanges conversationnels, motivés par les besoins communicatifs de la dyade, constituent la meilleure source d'information à propos de la structure et du fonctionnement du langage, et offrent à l'enfant des opportunités d'exercer ses connaissances langagières, de les consolider et de les améliorer. Ils ont un effet sur l'acquisition de nouveaux mots de la part de l'enfant et contribuent au développement de la capacité de combiner les mots entre eux dans une "phrase". Ces échanges sont par nature des phénomènes intersubjectifs. Mais ils sont en même temps le reflet d'apports intraindividuels. La contribution intrasubjective à la construction des échanges conversationnels est indiquée par le développement ordonné des différents types d'échanges produits par les dyades, et par le fait qu'à la suite d'un même type de réplique de la part de l'adulte, l'enfant produit des réponses différentes à des moments différents de son développement. Les échanges qui résultent de la co-construction interactionnelle contribuent tous au progrès des connaissances langagières, mais ils contribuent à des connaissances de différente nature : lexicales (les échanges "réciproques") ou grammaticales (les échanges "discursifs"). Toutefois, ce n'est qu'à l'intérieur de l'échange que les contributions individuelles acquièrent leur véritable importance : les reprises interprétatives de la mère, non seulement

sollicitent l'attention de l'enfant, mais en suscitent aussi l'activité qui renforce et améliore le partage de significations, ou amène l'enfant à verbaliser d'autres aspects d'un événement. L'appréhension des liens discursifs entre la nouvelle intervention et les précédentes, particulièrement celles de l'enfant lui-même, lui permettra d'avancer vers la combinaison des mots entre eux.

A la lumière de ce qui précède il ressort que l'intersubjectif a des composantes intrasubjectives et viceversa, l'intrasubjectif a souvent besoin de l'intersubjectif pour s'exprimer, ce qui rend difficile, sinon vaine, une nette séparation entre les deux. Une théorie constructiviste de l'acquisition du langage ne peut faire l'économie de les envisager comme intimement liés, tout comme le sont dans la théorie piagétienne les processus d'assimilation et d'accommodation : l'intrasubjectif se construit en bonne partie dans les relations intersubjectives, et c'est l'intrasubjectif qui donne une orientation déterminante aux événements intersubjectifs et qui peut en dégager tout l'intérêt et la signification.

Bibliographie

- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1, 155-178.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard
- Snow, C.E. (1995). Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds), *The Handbook of Child Language* (pp.180-193). Oxford, UK: Blackwell.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. Dans M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage, Vol. 1, L'émergence du langage* (pp. 231-265). Paris: P.U.F..
- Veneziano, E. (1999). Pragmatique et cognition dans les premières acquisitions morphosyntaxiques. Dans F. Cordier & J-E. Tyvaert (Eds.). *Actes des Journées scientifiques 1998 du CIRLEP* (pp. 209-227). Reims, France: Presses Universitaires de Reims.
- Veneziano, E. (1997). Echanges conversationnels et acquisition première du langage. Dans J. Bernicot, A. Trognon & J. Caron-Pargue (eds), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (pp. 91-123). Nancy : P.U.N..
- Veneziano, E. (2004). The emergence of expressive options in early child language: a constructivist account. In D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp. 203-218). Dordrecht : Springer.