
Impact du cadre interactionnel sur les acquisitions en syntaxe

Susan Ervin-Tripp

**Édition électronique**

URL : <http://aile.revues.org/1253>
ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 décembre 1994
Pagination : 53-80
ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Susan Ervin-Tripp, « Impact du cadre interactionnel sur les acquisitions en syntaxe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 4 | 1994, mis en ligne le 21 septembre 2005, consulté le 03 octobre 2016. URL : <http://aile.revues.org/1253>

Ce document a été généré automatiquement le 3 octobre 2016.

© Tous droits réservés

Impact du cadre interactionnel sur les acquisitions en syntaxe

Susan Ervin-Tripp

1. Introduction

- 1 Dans l'étude de l'acquisition du langage, les chercheurs se sont intéressés, qui, à la phonologie, au lexique ou à la syntaxe, qui à l'utilisation du langage (McTear, 1985). Ce n'est que récemment que l'on a envisagé de mettre ces perspectives en relation (cf. par exemple Berman & Slobin, 1994). La pragmatique et le discours sont traditionnellement conçus comme des domaines annexes, et lorsqu'ils sont pris en compte, on considère qu'ils se développent tardivement, en prenant appui sur l'acquisition préalable de formes linguistiques. Dans cet article, le contexte pragmatique est considéré à l'inverse comme la base de l'acquisition de la syntaxe. Le travail présenté ici développe trois aspects de la relation entre la pragmatique et l'acquisition de la syntaxe, examine les catégories pragmatiques mises en évidence par la recherche et discute les implications qu'elles peuvent avoir pour l'apprentissage d'une langue seconde.
- 2 Y a-t-il une relation entre la structure interne de la phrase et la fonction communicative ? Certains défendent l'idée que les espaces formels (*formal problem spaces*, Karmiloff-Smith, 1981) sont organisés de façon modulaire avec des composantes indépendantes. Dans un modèle de ce type, certains aspects de la grammaire se développent indépendamment du contexte et de l'acquisition de la compétence pragmatique. Ceci implique que la structure de la phrase s'acquiert selon une logique interne. D'autres postulent au contraire que les bases de la syntaxe et de la pragmatique sont interdépendantes.
- 3 L'idée selon laquelle les caractéristiques du langage reflètent sa fonction comme moyen de communication a été défendue à partir de travaux portant sur le développement diachronique des langues (Givón, 1979 ; Sankoff et Brown, 1976). Ces travaux ont montré que l'évolution des formes linguistiques découle de l'évolution des usages communicatifs, comme on peut facilement l'observer dans le cadre de langues, tels les pidgins ou les

créoles, qui se transforment rapidement sous nos yeux et ne bénéficient pas de la grande diversité de structures que leur assurerait un long développement historique. L'impact de l'usage et du contexte discursif sur la structure linguistique peut également être étudié à partir du langage enfantin et de l'apprentissage de langues secondes, dans la mesure où les apprenants n'acquièrent pas tout d'un seul bloc, mais de façon progressive, en passant par des stades successifs d'organisation. A la différence des bio-systèmes qui se développent de manière autonome comme la marche, la langue ne peut se développer hors de contextes interactifs.

- 4 Nous examinerons dans cet article trois hypothèses qui concernent la relation entre le contexte et la mise en place progressive des formes linguistiques et qui expliqueraient certaines différences interindividuelles dans l'acquisition du langage :
- (a) **L'hypothèse du contexte limité.** Chaque forme linguistique apparaît tout d'abord dans un contexte restreint avant d'être progressivement étendue à d'autres contextes.
- (b) **L'hypothèse indexicale.** Les formes acquises dans des contextes limités acquièrent des significations contextuelles et sont alors disponibles pour signaler la nature des contextes.
- (c) **L'hypothèse interactionnelle.** Au départ, les formes marquent le plus souvent les traits socio-interactifs de la communication linguistique plutôt que les catégories propositionnelles ou le contenu.

2. Comment définir les contextes ?

2.1. Définition selon des catégories pré-établies

- 5 On peut aborder ce problème soit avec des catégories pré-établies, comme les pratiques scientifiques occidentales nous y incitent, soit en se demandant ce qu'est un contexte pour l'apprenant. Les différentes typologies possibles ont en fait **trois sources envisageables** :
- 6 (a) **Le vocabulaire qu'ont élaboré les sociétés modernes lettrées** pour désigner les fonctions interactionnelles et discursives. On y trouve des distinctions fines entre les termes qui s'appliquent aux actes de parole et aux types de discours, tels que « ordre », « suggestion », « demande », « histoire », « blague », « théâtre », « explication », « dispute »... Ce vocabulaire s'est développé culturellement dans des situations de sollicitation de parole (*raconte moi une histoire*) ou de description a posteriori (*on a eu une dispute*). L'extrême diversité que l'on constate, selon les langues, dans l'élaboration de ce domaine lexical, est bien l'indice de ses origines culturelles et peut faire douter de sa pertinence dans la production du discours.
- 7 (b) **Les catégories que proposent les philosophes** pour restructurer de façon logique les lexiques culturels. Ainsi, Searle (1975) distingue cinq catégories *a priori* d'actes de parole.
- 8 (c) **Les indicateurs comportementaux de catégorisation.** On s'appuiera alors sur des phénomènes tels que la dépendance conditionnelle et les justifications ou les excuses permettant de « réparer » (et du coup signalant comme tels) les comportements déviants.
- 9 Bien que, comme dans les deux cas précédents, la généralisation à d'autres locuteurs ou à d'autres groupes culturels reste problématique, nous choisissons de considérer, dans ce qui suit, les formes utilisées par les apprenants comme indices de leur propre

catégorisation des contextes. Chaque étude citée propose une analyse multidimensionnelle des données.

2.2. Pour une définition comportementale des contextes

- 10 L'un de nos objectifs étant de découvrir la relation entre les structures linguistiques de l'apprenant et les catégories contextuelles que celui-ci s'est données, nous devons trouver une façon d'identifier ces contextes du point de vue de l'apprenant. Dans la lignée de zoologues tels que J. H. Fabre et des éthologues modernes ou encore des analyses contemporaines des interactions verbales, nous nous appuyerons sur des indices relevés dans le comportement des apprenants au cours des interactions. Nous suivrons ainsi l'approche théorique interactionnelle qu'ont développée Budwig (1985, 1989), Gerhardt (Gee, 1983 ; Gee and Savasir, 1988) et Ochs (1986) du langage enfantin, et qui renouvelle la méthodologie de recherche et d'analyse. Ces chercheurs considèrent que la façon dont les locuteurs interagissent joue un rôle dans le développement des catégories grammaticales. Ils considèrent aussi que les catégories grammaticales et interactives se développent de façon indissociables à partir d'un faisceau de traits linguistiques. Cet ensemble de traits linguistiques qui s'associe à une forme syntaxique particulière permet à l'apprenant d'identifier une nouvelle catégorie socio-interactive, d'où la forme syntaxique tire sa valeur dans le système du locuteur. L'association des formes linguistiques utilisées par l'apprenant avec l'activité interactive de l'apprenant permet au chercheur d'identifier ses catégories socio-interactives, y compris celles auxquelles Gee et Savasir (1988) se réfèrent sous le terme de « type d'activité » (et que nous choisissons de nommer « phase »).
- 11 Gee et Savasir (1985) ont ainsi comparé le recours à deux formes du futur anglais - *gonna* et *will* - chez des enfants âgés de trois ans. Ils ont constaté que ces deux formes étaient utilisées de façon complémentaire pour distinguer respectivement la planification (*gonna*) et l'exécution (*will*) ou, dans le cas de jeux de rôles, les activités de mise en scène et le jeu proprement dit. On peut éventuellement rapprocher cet exemple de la différence faite par les enfants francophones entre *l'imparfait* et *le présent* dans des contextes de jeux de rôles. De même, Budwig (1989), dans son analyse des pronoms de première personne en anglais chez des enfants âgés de deux ans, a montré que l'utilisation de ces pronoms permettait de distinguer deux types d'actes de parole.

3. Éléments de typologie des contextes

- 12 Du point de vue de l'acquisition langagière, les facteurs suivants pourraient se révéler pertinents :
- le cadre physique et social,
 - l'activité ou l'événement qui s'y déroule,
 - le thème local du discours,
 - les fragments de discours conservés en mémoire - tout au moins le tour de parole précédent.
- 13 La relation entre le contexte et les formes-clés que l'on étudie peut se manifester à plusieurs niveaux. Les axes ou les niveaux de catégorisations qui sont discutés ici ont été confirmés par des indices repérés dans des travaux antérieurs, mais il est bien évident qu'on ne peut affirmer que tous les apprenants partagent les mêmes catégories.

- 14 Plusieurs chercheurs, dont Halliday (1975) et Schiffrin (1987), ont mis en évidence, à partir de contrastes linguistiques, différents axes de contraste dans l'interaction verbale. Ces axes comprennent des catégories qui ont dans certains cas des unités subordonnées : thème de discours / propositions ; activité / phases ; événement discursif / épisodes. Les facteurs extralinguistiques constituent le cadre physique et social, ou *axe situationnel*, comprenant les *sites* (cadre spatio-temporel), les *participants* et les *activités*. Dans le domaine du discours, on distingue plusieurs axes ou niveaux qui structurent le plan des choix verbaux : celui de la *participation*, des *actions*, de l'*idéation*, de la *signification sociale*, et du *texte*, où s'établit la cohésion. Ceci aboutit à cinq niveaux de choix qui ont été repérés dans plusieurs études et auxquels on peut rajouter un sixième niveau, si l'on considère l'*événement discursif* comme un autre niveau et qu'on distingue les événements discursifs des autres activités en raison de leur structure verbale.
- 15 Les différences de cadre situationnel se répercutent sur tous ces niveaux de choix. Et inversement, les choix verbaux peuvent éclairer ou modifier la représentation que se font les participants de la situation ou de l'événement discursif. Ainsi, les formes permettent de construire ou d'infléchir les interprétations et les activités. Les contrastes linguistiques dans le discours des apprenants nous aident à découvrir ces traits du point de vue de l'apprenant.
- 16 Le tableau 1 ci-contre illustre les différents niveaux ou dimensions qui s'offrent à l'analyse du discours de l'apprenant. Les unités d'organisation à certains niveaux peuvent être éventuellement hiérarchisées du plus local au plus global.

Tableau 1. Niveaux de l'événement de parole

	Niveaux	Unités	Exemples
Contexte	Activité	Phase	Jeu de rôle
	Événement discursif	Épisode ; Discours local	Conversation téléphonique
Plan	Participation à l'épisode	Tour de parole	Allô!
des	Action	Échange d'actes de parole	Requête-refus
choix	Idéation Signification sociale	Thèmes/propositions Marqueurs sociaux	Qui a gagné hier ? S'il vous plaît, Madame Dupont....
verbaux	Texte	Langue/registre/formes linguistiques	Alternance codique

- 17 La validité d'un système d'analyse discursive repose sur sa capacité à situer dans le schéma tous les exemples tirés d'une interaction verbale, comme dans l'exemple suivant :
- 18 Exemple 1. Jeux de rôles : le malade parle à l'infirmière (Ervin-Tripp : Bowyer 02)
- Give me a crutch. I need a crutch. Could you please give me a crutch, nurse ?

(Donnez-moi une béquille. J'ai besoin d'une béquille. Pourriez-vous me donner une béquille, s'il vous plaît, madame l'infirmière ?)

Tableau 2. Analyse de l'exemple 1

	Plan	Spécification
Contexte	Activité	Jeu de rôle
	Événement discursif	Visite à l'hôpital
Plan	Participation à l'épisode	Enfants jouant à l'infirmière et au malade
des	Action	Acte de contrôle, requête
choix	Idéation	Les béquilles
verbaux	Signification sociale	Atténuation, formes d'adresse
	Texte	Modaux, <i>need, can, please</i>

3. 1. Le contexte social

- 19 La parole s'inscrit dans des contextes sociaux qui incluent les *sites*, les *participants* et les *activités* dans lesquelles ils sont engagés. Étant donné l'importance des participants adultes dans la structuration et l'étayage de la parole des enfants, notre groupe de recherche sur l'étude de l'acquisition du langage par les enfants a examiné les discours entre pairs dans des situations d'acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde. Ceci nous a conduit à chercher des situations d'interaction amicale entre pairs. Pour l'étude de l'acquisition de la L2, il est primordial de contrôler l'identité des participants, leur degré de connaissance mutuelle et les capacités linguistiques que l'on peut leur prêter au cours de l'apprentissage et dans des situations de test. Ces éléments entrent dans la définition du *contexte limité* qui influe sur la signification et l'usage des formes linguistiques.

3.1.1. Les types d'activité

- 20 On peut observer les jeunes enfants, entre autres, lorsqu'ils font des jeux de construction, de la peinture, des pâtes de sable, qu'ils jouent à la marchande ou au docteur, qu'ils lisent ou sautent à la corde. La parole accompagne ces différents types d'activités et varie en fonction de celles-ci. L'une des caractéristiques des jeunes enfants est justement cette association entre la parole et les activités non-verbales ; les activités purement verbales sont extrêmement rares, en dehors des cas où elles sont initiées par des adultes.
- 21 L'apprentissage de certaines activités, comme parler au téléphone, lire un livre de contes ou jouer au foot, est lié à une culture donnée. D'autres sont négociées entre pairs, comme jouer au docteur ou sauter à la corde. D'autres enfin, qui sont suscitées par un tiers, font l'objet d'une organisation plus souple et sont donc moins prévisibles, comme les jeux de construction (Cook-Gumperz et Corsaro, 1977).

- 22 Chaque contexte d'activité influence le recours à des type d'actes de parole spécifiques. A titre d'illustration, les jeux avec des marionnettes et des poupées diffèrent quant à la quantité de parole qui accompagne leur déroulement et au nombre d'ordres formulés par les personnages. Un récit produit spontanément dans l'interaction est structurellement différent d'un récit initié par un adulte qui souffle à l'enfant les éléments narratifs qu'il attend. Du point de vue formel, nous avons pu repérer que dans ces deux types de récits les propositions temporelles sont plus fréquentes que dans les premiers récits basés sur des livres d'images. Alors qu'à un âge précoce certaines activités, comme le foot, entraînent des formules stéréotypées, d'autres, comme les jeux de rôles, impliquent de la créativité et de la variété dans l'expression.
- 23 En dehors des activités ou des événements discursifs très structurés et conventionnels, nous avons observé que le jugement porté par le chercheur sur l'activité ou sur la phase de l'activité dépend du choix du participant dont il adopte le point de vue, mais également du moment de l'interaction. Ce qu'un participant vivra comme un voyage en voiture pourra être pour un autre une occasion d'échanger des confidences. Ces variations entre participants est une autre raison pour inciter le chercheur à se fonder sur des indicateurs linguistiques des catégories du locuteur.
- 24 Le contexte d'activité est pertinent pour l'apprentissage du langage dans la mesure où il requiert que l'apprenant joue un rôle déterminé, qu'il effectue des actes de parole spécifiques pour atteindre un but donné. Il en résulte que les activités permettent de faire varier non seulement les contenus mais également les structures linguistiques que l'apprenant entend et qu'il est censé employer.

3.1.2. Les phases d'organisation

- 25 L'observation d'un large éventail de situations nous permet de mettre en place des activités qui déclencheront une fréquence élevée de certaines structures syntaxiques. Si l'on veut faire apparaître des possessifs, des négations et des intonations emphatiques, il suffit de mettre deux garçons en présence avec des jouets en nombre insuffisant ou avec des jouets qui ne permettent pas de jouer à deux. Les discours qui accompagnent les jeux sont moins conflictuels ou revendicatifs (*c'est à moi, c'est mon X*) que ceux qui s'expriment au cours des négociations sur le choix d'une activité (*on joue à X*) ou au cours des échanges portant sur l'organisation du jeu (*je fais X, tu fais Y*).

Lorsque les enfants se mettent à jouer, ils sont placés dans un type d'activité particulièrement coopératif : chaque enfant doit effectuer une négociation interpersonnelle d'où il découle une obligation d'agir, et, du fait de leur engagement mutuel, les enfants tendent en fait à dire se qu'ils FERONT. La planification est un type d'activité beaucoup plus cognitif : les enfants organisent / représentent des activités sans que cela les engage à les effectuer. De plus, on ne trouve dans ce cadre aucune négociation : le discours adressé à l'autre est unilatéral et ne laisse place à aucune discussion. En l'absence de coopération interpersonnelle, il est naturel qu'aucun engagement ne découle de ce qui est dit. Ainsi, lors de la phase préparatoire, ils ne font généralement pas ce qu'ils disent qu'ils VONT faire. En résumé, la planification est davantage liée à la parole qu'à l'action - on dit plutôt qu'on ne partage. (Gee, 1983, p.2)¹

- 26 L'étude de Gerhardt sur les formes du futur en anglais chez des filles âgées de trois ans donne un exemple des éléments sur lesquels on s'appuie pour structurer la catégorie des phases. Cette étude montre une différence frappante entre les phases de planification et d'exécution. La planification peut avoir trait à une activité conjointe ou solitaire comme

I'm going to make a garbage can when I'm all through with the train lid (Je vais faire une poubelle quand j'aurai tout fini avec le couvercle du train). Dans la phase où ils sont engagés dans le jeu les enfants s'impliquent dans les actions et utilisent alors *will*, comme dans *I'll give you some juice* (Je vais te donner du jus de fruit). En analysant des interactions dans un cadre familial, nous avons pu observer que les structures complexes utilisées par les jeunes enfants varient également selon la phase. Il y a plus de subordonnées temporelles que de subordonnées causales dans les phases de planification ou d'organisation de jeux, alors que dans les phases de jeux de rôles ou de manipulations d'objets, c'est l'inverse.

- 27 Amy Kyratzis (1992, 1993) a montré que les subordonnées causales ne sont pas les mêmes au cours de la co-planification ou de disputes chez des enfants âgés de quatre et sept ans. Lorsqu'ils font parler les personnages dans un jeu de rôle, les locuteurs utilisent le plus souvent des subordonnées causales. Dans les disputes, ils utilisent moins d'énoncés complexes et expriment les causes dans des propositions principales. Kyratzis souligne que ces usages sont liés au sexe des participants. Les garçons se disputent plus fréquemment à propos des jouets et de leur territoire tandis que les filles, placées dans les mêmes conditions, négocient des activités en commun et les co-planifient. Par le recours à des subordonnées causales sans rupture intonative avec la principale, elles présupposent l'information de la proposition principale. Les garçons présupposent rarement. Ces différences entre les garçons et les filles dans les choix d'activités, même lorsqu'ils se trouvent dans des situations identiques, se répercutent sur le plan syntaxique. Chez les garçons l'assertion des causes et des désirs est perçu comme un défi et déclenchent des conflits au cours de l'échange. Par ailleurs, lorsque le chercheur leur demande de raconter une histoire qu'ils viennent d'entendre, ces garçons ont également moins recours aux formes causales. On peut proposer deux hypothèses explicatives : soit les différences repérées dans les activités auxquels ils se livrent habituellement ont eu un impact sur leur développement syntaxique, et cela se manifeste aussi dans l'activité inhabituelle de rappel, soit ils sont moins enclins à présupposer l'information en la présentant comme information partagée.

3. 2. Les événements discursifs

- 28 Ce sont des activités dont le terme peut coïncider avec d'autres activités ou se poursuivre au delà de ce terme. L'expression « événement discursif » désigne les activités centrées sur le discours, ce qui confère à l'événement une structure et un style particulier. Beaucoup d'événements discursifs sont formellement identifiés dans le lexique de certaines cultures. Les enfants acquièrent très jeunes un sens rudimentaire de la structure de l'événement discursif. Ainsi, un enfant de dix-huit mois peut dire au téléphone *Hi fine bye* (Bonjour, ça va, au revoir), chacun des termes correspondant à un des épisodes ou des séquences les plus prédictibles d'une conversation téléphonique : les salutations, la séquence d'ouverture et d'échange initial et la clôture. Les événements discursifs les plus précoces sont déclenchés par des gestes (dire au revoir avec la main) ou des objets, comme le téléphone ou un livre d'images. Dès l'âge de cinq ans, les enfants peuvent même mentionner les normes des conversations téléphoniques, comme le montre cet exemple où deux jeunes écolières, l'une native et l'autre non-native, jouent au téléphone.

Exemple 2 (Ervin-Tripp, 1986)

Locutrice hispanophone	<i>Hello, come to my house, please.</i>
	(bonjour, viens chez moi, s'il te plaît)
Locutrice anglophone :	<i>Nora, you've got to say "What are you doing ?"</i>
	(Nora, tu dois dire "Qu'est-c'tu fais ?")

- 29 L'élément critique ici est l'ouverture *what are you doing ?*, que les enfants utilisent là où les adultes diraient *how are you ?* (comment vas-tu ?). La partenaire de Nora connaît et rappelle la structure appropriée de l'événement discursif que constitue une conversation téléphonique entre enfants.

3.2.1. La structure participative

- 30 A l'intérieur d'une activité ou d'un événement discursif, l'enfant peut choisir un type de participation et produire un tour de parole dans la séquence. Le tour de parole constitue dans le discours de l'enfant l'unité la plus pertinente. C'est aussi la plus saillante pour lui. Les marqueurs de changement de tour de parole sont les marqueurs linguistiques les plus précoces dans le discours de l'enfant (Pak, Sprott et Escalera sous presse ; Pak, 1994 ; Sprott, 1992). Les marqueurs d'épisodes globaux, et tout particulièrement ceux qui marquent les frontières entre thèmes sont acquis en dernier (Sprott, 1994). Escalera a étudié les régulateurs (*tags*) tels que *OK*, Pak plusieurs équivalents de *n'est-ce pas*, et Sprott (1992) les connecteurs comme *but* (mais) et *because* (parce que), qui sont fréquents dans les disputes.

3.2.2. Action et idéation

- 31 Plusieurs chercheurs ont contrasté deux axes ou plans dans la parole, que Schiffrin (1987) appelle « action » et « idéation » (cf. Halliday, 1975 ; Redeker, 1990). La subordonnée causale contenue dans *take the gloves off/ because they'll get dirty* (enlève les gants/ parce que i's vont se salir) (4;09) est liée à l'action : elle justifie l'acte de requête dans le monde du discours. *I sprained my ankle 'cause I was hitting my father's shoe* (je me suis fait une entorse parce que je frappais la chaussure de mon père) (7;05) contient en revanche une subordonnée causale liée au niveau de l'idéation, qui explique le résultat exprimé dans la proposition principale, dans le monde des événements dont on parle (Kyratzis, 1991). Le plan de l'idéation est fondamentalement référentiel et recouvre des aspects comme le thème conversationnel, la dénomination, la déixis et les propositions. Le plan de l'action inclut les demandes d'actions à effectuer dans la situation de discours. Cette distinction entre les plans de l'idéation et de l'action semble refléter le contraste entre deux types d'actes de parole, la description et la requête, qui sont reconnus de façon précoce par les enfants. Le fait que le même marqueur puisse être utilisé indifféremment pour un niveau ou pour un autre (par ex. l'utilisation de *because* décrite ci-dessus ou de *OK* pour marquer un changement d'épisode soit sur le plan de l'action soit sur celui du thème, dans une salle de classe par exemple) suggère que le contraste effectué dans l'analyse et ne correspond pas à une catégorie du locuteur. Cependant la distinction peut être marquée à

un autre niveau linguistique : chez les enfants âgés de trois ans, l'intonation continue entre la proposition principale et la subordonnée causale caractérise le niveau de l'idéation mais pas celui de l'action (Kyratzis, 1991).

3.2.3. Les épisodes

- 32 L'épisode est une séquence de tours de parole constituant un tout dans une activité ou un événement discursif structuré. Si on se place au niveau de l'action, les frontières d'épisodes peuvent conduire à des changements dans le type d'*échange*, comme le passage d'une phase de préparation à l'activité proprement dite ou encore d'une phase à une autre dans l'exécution d'un scénario, marqué par *OK*, *now* (bon), ou *so* (alors). Certains types d'échanges, comme les disputes, peuvent surgir au cours d'activités ou d'événements discursifs divers, chaque fois qu'une initiative n'est pas ratifiée par l'autre.
- 33 Au plan de l'idéation, le changement de thème est souvent le principal indicateur qui marque les épisodes. Il est bien entendu que le changement thématique peut être progressif et sans marques explicites. Ce n'est que lorsque les thèmes sont explicitement établis ou que les changements de thème sont marqués (par ex., par *anyway* - de toute façon - qui marque le retour à un thème précédent), qu'on peut être sûr que les locuteurs les catégorisent comme le fait le chercheur. La reconnaissance et l'organisation d'épisodes centrés sur un thème font appel à des procédures plus subtiles que le changement de locuteur. Il n'est donc pas surprenant que les marqueurs de changement d'épisode apparaissent plus tardivement que les marqueurs de changement de tour. Selon Sprott (1994), le marquage global au plan de l'idéation (par ex., par *so* - alors - ou par *OK* à l'initiale pour signaler le changement de thème ou, en anglais britannique, par *right* - d'accord) est plus tardif que le marquage au plan de l'action par *now* (maintenant). Plusieurs autres procédés servent à délimiter l'épisode. Par exemple au plan de l'idéation dans les récits d'apprenants d'allemand, le choix des pronoms ainsi que celui du prétérit ou du parfait dépendent de leur place dans un épisode narratif (Bamberg, 1987 ; Berman et Slobin, 1994).

3.2.4. Le discours local

- 34 A l'intérieur des épisodes ou dans les échanges isolés, on peut considérer les tours adjacents comme du discours lié localement. Les régularités au niveau local se mettent en place dès le début des acquisitions tant en L1 qu'en L2. Avant l'âge de deux ans, les réponses sont plus courtes que les initiations et doivent être considérées comme un système autonome.
- 35 Exemple 3 (Ervin-Tripp, 1977) Saly M. à 22 mois, disposait de trois types de réponses qui contrastaient ainsi :
- à *How are you ?* (comment vas-tu ?) ou *Where are you ?* (où es-tu ?) elle répondait *Fine* (bien),
 - en réponse à *Hm ?* elle répétait ce qu'elle avait dit précédemment,
 - à une courbe intonative montante dans tout autre type de question, soit elle répondait *Yeah* (ouais), soit elle répétait son tour précédent avec un changement d'accentuation.
- 36 Il était impossible d'obtenir des informations nouvelles par des questions portant sur du contenu. Elle ne posait quant à elle jamais de questions.
- 37 Dans un cas comme celui-ci, il faut analyser les réponses comme un système autonome, car, à ce stade du développement, les réponses ne sont pas construites par transformation

des structures proposées dans la question mais sont systématiquement réduites. Un nombre important de réponses, comme *I donno* (j'chais pas) ou *I don't want to* (j'veux pas) ou *I know* (j'chais), restent pendant des années des formes figées. Quant aux apprenants d'une L2, comme l'a montré Lily Wong Fillmore (1976), ils commencent fréquemment par construire des formules figées analogues, qui servent ensuite de base à la construction et à la diversification syntaxique.

- 38 Vers trois ou quatre ans, on voit émerger dans les réponses aux questions un ensemble de régularités syntaxiques et sémantiques chez tous les enfants. Cela concerne entre autres les connecteurs, les ellipses, les accents emphatiques, la concordance des temps entre questions et réponses et la pronominalisation de référents nominaux (Ervin-Tripp, 1978). Ces caractéristiques du second tour de parole dans le discours local représentent des avancées remarquables dans la syntaxe, qui se mettent précisément en place dans des réponses courtes. Cela montre que l'apprenant est attentif au texte même, tout comme le montre aussi le maintien du code chez le locuteur bilingue.
- 39 On constate également un autre phénomène d'une grande importance au niveau local : l'émergence de ce que les conversationnalistes appellent *les paires adjacentes*, formes d'échanges fréquentes impliquant l'action. Nous mettons par exemple sous cette rubrique des échanges d'actes de parole, du type requêtes et réponses, salutations réciproques, questions et réponses, offres et acceptations ou refus. Chez le locuteur compétent, ces « paires adjacentes » ne le sont pas toujours. On peut supposer qu'elles s'acquièrent d'abord dans des enchaînements locaux, mais, en raison des attentes importantes qu'elles induisent, elles peuvent être interrompues par des séquences insérées - réparations, séquences latérales ou clarifications. Ce qui suit est un extrait d'un jeu des 7 familles, dans lequel E, anglophone, s'exprime en français.
- 40 Exemple 4 (Ervin-Tripp, 1986)
- E : Tu as des familles des cerfs ?
 F : Le quoi ?
 E : Cerfs.
 F : Cerfs ?
 E : Oui
 F : Le combien ? ...
 E : Non
- 41 L'insertion de trois paires adjacentes s'avère nécessaire avant que E n'obtienne la réponse souhaitée. Les questions de réparation de F sont insérées parce que E n'est pas comprise, et parce qu'elle n'utilise pas la forme canonique de la question, où l'on doit indiquer à la fois le numéro et la famille de la carte demandée.
- 42 Les échanges impliquant l'action, ou *actes de parole*, constituent un domaine important et complexe du langage infantin. Bien que certaines formules aient des aspects conventionnels, il n'existe pas de correspondance directe, entre certains traits des énoncés et leur signification interactionnelle, qui permettrait de déduire la réponse non verbale et/ou verbale appropriée. Dans le cas d'actes de parole qui impliquent une obligation, cette correspondance est généralement masquée. L'interprétation doit alors porter sur la signification au niveau de l'action mais aussi sur la signification sociale. Dans la mesure où les actes de contrôle constituent près de 40% des données dans certains corpus d'enfants, l'apprentissage de ce domaine est fondamental pour la production et pour l'interprétation.

- 43 L'analyse rétrospective des actes de parole s'appuie généralement sur des exemples isolés, mais lorsqu'on est dans le contexte de l'échange il est souvent difficile d'isoler un énoncé et de l'analyser comme acte de parole. De plus, on peut se demander s'il existe des éléments permettant d'affirmer que les locuteurs sont sensibles à des distinctions, marquées linguistiquement, au niveau présumé des actes de parole. La première étude qui ait mis en évidence des contrastes entre des marqueurs est celle de Deutsch et Budwig (1983). Ils ont examiné ce que représentait chez l'enfant le contraste entre nom et pronom possessif dans des constructions possessives. Par exemple chez une enfant, Anne, le contraste entre le désir d'un objet et sa description se traduisait par l'utilisation du possessif pour le désir, *my chair* (ma chaise), et du nom, *Anne chair*, pour la description. Nancy Budwig (1985, 1989) a montré par la suite que les formes pronominales chez les enfants pouvaient dans certains cas indexer des traits contextuels, comme par exemple la distinction entre l'acte de requête et le compte-rendu. Elle a observé en particulier plusieurs enfants âgés de deux ans qui utilisaient les pronoms de première personne pour exprimer ce contraste, bien qu'il n'y ait aucun exemple de ce type dans le discours adulte. Voici quelques exemples tirés de ses données :

Exemple 5

(1)	Jeffrey et sa mère jouent avec des pois secs.	
	Chercheur :	Do you wanna play with the blocks soon ?
		<i>(Tu voudras bientôt qu'on joue avec les cubes ?)</i>
	Jeff :	No. (Non)
	Chercheur :	You like those peas, huh ?
		<i>(T'aimes bien ces pois, hein ?)</i>
	Jeff :	I like these peas.
		<i>(J'aime ces pois)</i>
(2)	Jeffrey et sa mère sont en train de remplir des bols avec les pois, et ils font semblant de manger de la glace.	
	Mère :	What flavor would you like ?
		<i>(Quel parfum tu veux ?)</i>
	Jeff :	My like vanilla.
		<i>(Mon veut vanille)</i>
	Mère :	Vanilla, OK. You want one scoop or two scoops ?
		<i>(Vanille, OK. Tu veux une boule ou deux boules ?)</i>

	Jeff :	My want two csco.
		(<i>Mon veux deux blobes</i>)
(3)	La mère raconte une histoire tout en construisant une maison avec Jeffrey.	
	Mère :	Maybe with this house here a fire occured.
		(<i>Peut-être que cette maison elle a pris feu</i>)
		And so the firemen had to come and rescue.
		(<i>Et alors les pompiers ont dû venir sauver les gens</i>)
La maison de Jeffrey s'écroule.		
	Jeff :	No ! My build tower ! (whiny)
		((<i>pleurnichant</i>) <i>Non ! Ma tour construit !</i>)

- 44 Dans le premier cas, *I* apparaît dans une réponse à une question concernant son expérience, dans le second cas, *my* apparaît dans une réponse à demande et dans le troisième cas, *my* est dans une réaction de protestation. En général, Jeffrey utilise *I* lorsque l'accent est mis sur l'éprouvé du locuteur et *my* quand celui-ci est agent, responsable d'un changement, comme lorsqu'on se vante d'avoir fait quelque chose. Selon Budwig, le contraste entre ces unités est régulier et significatif.
- 45 Nous avons également noté, dans des interactions quotidiennes, une relation entre le choix du type de proposition et le type d'actes de parole. La première subordonnée causale apparaît souvent dans des actes de contrôle, parce que les locuteurs essaient soit d'expliquer et de justifier ces actes, soit d'expliquer ou de justifier des refus (Kyratzis, Guo, et Ervin-Tripp, 1990) comme dans *Take the gloves off, because they'll get dirty* (enlève tes gants, pa'ce que i's vont s' salir). Les subordonnées causales confirment également l'hypothèse selon laquelle les préoccupations interactionnelles précèdent les préoccupations idéationnelles. Les marqueurs de subordination tels que *before* (avant), *after* (après) et *because* (parce que) sont relevés, avant trois ans, dans des actes directifs avant d'être relevés dans des comptes-rendus. Dans un échantillon du « corpus familial Ervin-Tripp », 63% des énoncés contenant une conjonction temporelle de subordination (*before, after, when, while*), ou de coordination (*and, then*), étaient situés dans des actes de planification ou d'injonction chez les enfants de deux et trois ans, contre 54% chez ceux de quatre ans (Ervin-Tripp, 1989).
- 46 L'examen de la syntaxe des différents actes de parole chez les enfants montre que les contrastes sont marqués dans les cas prototypiques. En fait il existe très peu de chevauchement entre les types. Les revendications de territoire et d'objet entraînent l'emploi de possessifs. La vantardise celui de verbes. La dénomination et la désignation peuvent s'exprimer par des démonstratifs ou des locatifs, mais pas par des verbes. Les actes de parole typiques d'un enfant de deux ans, comme les requêtes, refus, interdictions, acquiescements, revendications ou vantardises ont une structure relativement prévisible. Même des formes plus tardives telles que les contradictions,

répliques, demandes de permission, annonces d'intention, et plans à plusieurs ont de nombreux traits caractéristiques. A cinq ans, on trouve plus de variabilité dans la persuasion, l'humour, les louanges, et l'explication.

- 47 La variété des actes de parole augmente de manière significative pendant l'enfance. On peut, par exemple, noter que les apprenants d'une langue seconde âgés de cinq ans persuadent, plaisantent, louent, mettent en garde, planifient, annoncent leurs intentions, suscitent de l'information complexe, contredisent, expliquent, contrairement aux apprenants d'une première langue âgés de deux ans (Ervin-Tripp, 1981). Tout cela, ils le font dans leur seconde langue. Bien que leur langage soit réduit formellement, et même s'ils sont débutants, leur connaissance de l'utilisation du langage est différente, dans la mesure où leurs connaissances sémantiques sont plus avancées que celle d'un enfant de deux ans. Ce répertoire plus étendu d'actes et d'échanges ainsi que la plus grande complexité des événements discursifs ont pour conséquence qu'ils se risquent dans des structures syntaxiques plus variées que celles des locuteurs plus jeunes, afin de réaliser des actes plus complexes et d'exprimer des idées également plus complexes.

3.3. Significations sociales

- 48 De quels indices disposons-nous pour dire que les enfants comprennent ou expriment des significations sociales ? On a constaté qu'à trois ans environ, les enfants formulent leurs requêtes de façon variée même si le but convoité est identique. La distinction fondamentale repose sur l'estimation du succès de leur démarche. Ils distinguent entre droits et faveurs, entre les biens qui leur appartiennent et ceux des autres. Ainsi, pour obtenir les jouets d'un frère ou d'une soeur plus jeune, ils recourent à des formes d'atténuation (l'emploi des auxiliaires modaux passe alors de 9% à 44%). D'autre part, ils font la distinction entre les demandes qu'ils adressent à leur mère, qui les sert d'habitude, ou à leur père ou à des personnes extérieures au cercle familial. Au début ces distinctions sont marquées explicitement par des formes telles que *Can I have some* (j'peux en avoir) plutôt que *I want some* (j'en veux) ou bien *Could you tie my shoe* (est-ce que tu pourrais attacher mes lacets), opposé à *Tie my shoe* (Attache mes lacets) (Bernicot et Marcos, 1990 ; Bernicot, 1992 ; Ervin-Tripp, 1993 ; Ervin-Tripp et Gordon, 1986). Le degré de complexité et de variété des demandes ne semble pas dépendre du succès de la démarche, mais repose davantage, comme pour l'apprentissage de la syntaxe, sur l'aptitude des enfants à prendre en compte les modèles fournis par les données auxquelles ils sont exposés (Ervin-Tripp, Guo et Lampert, 1990).
- 49 Chez les locuteurs plus âgés, les distinctions reposent sur des procédés plus subtils, dont des tactiques complexes comme l'allusion aux obstacles qui peuvent contrarier l'obtention de ce qu'on veut : *Do you have a pen I could use ?* (Est-ce que t'as un stylo que je pourrais utiliser ?). L'apprenant d'une seconde langue peut rencontrer certains problèmes dans le marquage social, dans la mesure où les langues diffèrent dans les moyens linguistiques qu'elles offrent pour ce marquage social, mais également dans la mesure où les problèmes de face varient aussi selon les sociétés. Les locuteurs allemands par exemple, utilisent comme atténuateurs des particules qui n'existent pas en français ou en anglais, de telle sorte que ces locuteurs peuvent-être perçus comme « agressifs » quand ils s'expriment dans ces langues.
- 50 Les jeux de rôles, comme jouer à la maîtresse ou au docteur, sont des indicateurs privilégiés pour apprécier le sens qu'ont les enfants de ce qui est approprié du double

point de vue de la structure de l'événement discursif et des significations sociales du discours. Les enfants utilisent des activités, des objets, et des termes d'adresse, tels que *Big Sister* (grande soeur) et *Baby* (bébé), pour véhiculer des rôles. Mais Elaine Andersen (1990), dans une étude portant sur les paroles prêtées à des marionnettes, a montré que tous les enfants établissent des distinctions de rôles à l'aide des moyens linguistiques. Au départ, ces distinctions sont réalisées par des procédés phonologiques (voix haute ou basse) chez les plus jeunes enfants, puis par des marqueurs lexicaux comme le parler enfantin, le vocabulaire médical et des demandes indirectes. Ensuite apparaissent chez certains enfants de cinq ans, et chez tous ceux de huit ans, des marqueurs discursifs tels que *OK*, *now* (maintenant), *well* (bon), sur le modèle du professeur lorsqu'il introduit un nouveau thème, les *bon alors maintenant* du dentiste ou du parent faisant preuve d'autorité, et le *euh* ou *et puis* de l'enfant ou du subordonné. En français les enfants contrastent des formes telles que *oui* et *ouais*, *alors* et *euh hum*. C'est seulement dans le rôle de l'enfant que l'on relève la variante *ouais*, et occasionnellement entre des époux.

Exemple 6 (Andersen, 1993)

Docteur (S)	*well I think ya have *hernia
	(<i>eh bien je pense que vous avez une hernie</i>)
Patient (E)	what's a *hernia/
	(<i>qu'est-ce c'est, une hernie/</i>)
Docteur (S)	it's a *sickness like a *disease/ *well **she's dead
	(<i>c'est un mal comme... une maladie/ ben elle est morte</i>)
Enfant (S)	hum et *puis je vais *dormir et *puis ...
Mère (S)	bon oui d'accord alors vas dormir, okay.

- 51 On a noté moins de marqueurs discursifs dans le rôle de l'enfant que dans les rôles dont le statut est plus élevé, comme ceux du père et de la mère, du médecin ou du dentiste. Les locuteurs qui jouent le rôle des parents ont utilisé *well* (bon) 2,5 fois plus que ceux qui jouent des enfants, et ils l'utilisent 2 fois plus souvent en interaction avec un enfant qu'en interaction avec un autre adulte. Il est clair que les enfants considèrent *well* comme un marqueur d'autorité employé par une personne de statut élevé lorsqu'elle interagit avec une personne de statut plus bas.
- 52 Alors que tous les locuteurs utilisent ces catégories, la quantité d'éléments acquis et la sophistication de la sensibilité à la structure discursive, et plus particulièrement aux indicateurs sociaux, varient probablement beaucoup entre les apprenants. Ces différences individuelles ne sont pas seulement à lier aux compétences cognitives et linguistiques, mais aussi au développement de la socialisation. C'est ce qu'affirme Ioanna Dimitracopoulou (1990) qui a trouvé une corrélation entre des mesures de socialisation et le marquage des variations socio-discursives. Nous avons toutes les raisons de croire que ces différences sont encore plus grandes chez les apprenants d'une seconde langue.

4. Bilan et conséquences

- 53 Nous avons commencé par trois hypothèses sur l'apprentissage :
- 54 **1. L'hypothèse du contexte limité** permet de prédire l'acquisition par les apprenants de formes linguistiques dans des environnements hautement contraignants, tels que :
- les formats discursifs de paires adjacentes (par ex. question-réponse)
 - les événements discursifs (par ex. les disputes)
 - les routines sociales (par ex. gagner accès à l'interaction)
 - les routines d'actes de langage (par ex. les formes de requête).
- 55 Les données analysées, par d'autres et par nous-mêmes, sont suffisamment fournies pour confirmer la validité de l'hypothèse du contexte limité. Les contextes limités deviennent moins caractéristiques au cours de l'acquisition, ce qui indique qu'un processus de décontextualisation se met en place (Spratt, 1994). Dans les données étudiées par Pak, les marqueurs interrogatifs tels que *yah* (hein) dans *we're playing doctor now yah ?* (on va jouer au docteur maintenant hein ?) sont utilisés plus abondamment par les plus jeunes enfants que par les plus âgés pour remplir des fonctions interactionnelles. Cela suggère que les enfants plus âgés ont un répertoire de marqueurs plus large. D'autre part, ces enfants se basent moins sur des routines ou des formes spécifiques incluses dans ces routines et disposent de stratégies linguistiques et non-linguistiques plus puissantes pour accéder à l'interaction et la structurer (Pak 1994). C'est ce que confirment des exemples tirés d'une dispute entre des immigrés chinois âgés de 5 ans, qui commencent à s'insulter en anglais par la formule *my fadda bigga your fadda* (mon père plus grand ton père), et qui réalisent en chinois une insulte sémantiquement et syntaxiquement élaborée : *when you grow up and you steal, your wife isn't going to like you*. (quand tu seras grand et que tu seras un voleur, ta femme t'aimera pas). (Ervin-Tripp, 1986).
- 56 Quelles sont les implications de l'hypothèse du contexte limité pour l'apprentissage d'une seconde langue ?

(a)	Les apprenants d'une seconde langue, comme ceux d'une langue maternelle, commenceront très probablement leur acquisition en employant des formules sociales qui sont fréquentes et qui peuvent être prédites.
(b)	Les formes stéréotypées du discours local, telles qu'elles apparaissent dans les paires adjacentes fréquentes, devraient être faciles à apprendre.
(c)	L'utilisation de formes dans un contexte où leur signification est transparente, comme dans une activité habituelle, mènera à la mise en place de correspondances entre formes et sens.
(d)	Les contextes variés, ainsi que ceux dans lesquels il y a peu d'indices de sens donnés par la situation, rendront l'apprentissage plus long, dans les premières étapes de l'acquisition (Ervin-Tripp, 1986).

(e)	Ce n'est pas parce que l'apprenant donne la preuve, dans une situation donnée, qu'il a maîtrisé une structure que l'on peut avoir l'assurance qu'il la généralisera à de nouveaux contextes. Les enseignants constatent souvent que la pratique d'exercices structuraux, dans une salle de classe, ne facilite pas l'utilisation d'une structure particulière lorsque le sens, et pas uniquement la forme, est visé par l'apprenant. Par exemple, juste après une leçon consacrée à des exercices structuraux portant sur les questions inversées en anglais, un étudiant étranger m'a demandé <i>Sir what means obscene ?</i> (M'sieur, que obscène veut dire ?).
(f)	Les apprenants exposés à des contextes d'acquisition différents ne vont probablement pas acquérir les mêmes structures ni les mêmes significations. D'où l'immense variabilité des acquisitions observées dans l'acquisition naturelle en dehors de la classe.

- 57 **2. L'hypothèse indexicale** a été confirmée par plusieurs études. Gerhardt (1990, 1991) a montré que les formes acquièrent du sens dans des contextes limités. Leur utilisation dans d'autres contextes a des implications constitutives. Nous pourrions appeler ces dernières utilisations des extensions métaphoriques, basées sur l'emploi en situation prototypique, où la correspondance entre forme et sens a émergé. Avec l'utilisation nouvelle de ces formes, c'est la langue qui crée la situation. Dans une étude portant sur l'apprentissage des auxiliaires modaux en chinois, Guo (1993, 1994, à paraître), montre que les fonctions discursives sont la source principale des modifications du contenu sémantique des modaux. Il considère ce changement comme un processus de sémantisation des fonctions discursives. Un des exemples concerne le Mandarin *nèng* (pouvoir), associé au départ à la notion de « capacité », et qui est utilisé dans des contextes de défis. Plus tard, cette valeur de défi est intégrée à la sémantique de *nèng*, de telle manière que les enfants utilisent *nèng* comme seul indicateur sémantique du défi. Ces sens indexés sont souvent fragiles et subtils. Le travail de John Gumperz (1982) sur les indices de contextualisation montre qu'ils sont souvent source de malentendus interculturels.
- 58 **3. L'hypothèse interactionnelle** prédit que pour les formes, les significations des interactions et des actions précèdent les significations idéationnelles. Nous avons pu confirmer cette hypothèse pour certains marqueurs discursifs, pour les interrogatifs, et pour les connecteurs de causalité. Le développement des auxiliaires modaux en Mandarin confirme aussi cette hypothèse (Guo, 1994). Comment cette priorité de l'interaction affectera-t-elle l'acquisition d'une seconde langue ?

(a)	Les motivations sociales et interactives conduisent souvent à trouver l'occasion de parler et d'entendre la langue seconde. Le fait que l'apprentissage des routines sociales est facile pour les débutants devrait leur faciliter l'entrée dans l'interaction.
(b)	Dans les études sur l'apprentissage d'une seconde langue, on a souvent remarqué qu'en centrant l'apprentissage sur l'interaction on pouvait déclencher une motivation précoce à dépasser la maîtrise minimum nécessaire aux échanges utilitaires.

(c)	Les apprenants qui utilisent la langue seconde avec des locuteurs natifs au cours d'activités quotidiennes ont l'avantage de commencer avec la connaissance des significations situationnelles et de pouvoir deviner, à partir de ce qu'ils entendent, quelles formes associer à ces significations. Dans ces situations d'échanges sociaux, ils peuvent trouver à la fois des modèles à imiter et des formes nouvelles utilisées par les natifs qui constituent des défis pour leur compréhension (Ervin-Tripp, 1986).
(d)	Plus important encore, les apprenants ont besoin de partenaires, enseignant ou pairs, coopératifs, qui les aideront à clarifier, à réparer des malentendus, et à apprendre (Wong Fillmore, 1991). Comme l'ont montré Meisel (1983) et Dittmar et von Stutterheim (1985), l'isolation sociale des apprenants immigrés peut être un handicap dans l'acquisition de certaines formes. Notre étude de la relation entre l'acquisition des formes et le contexte pragmatique devrait permettre de comprendre pourquoi il en est ainsi.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSEN, E. (1990). *Speaking with style : The sociolinguistic skills of children*. London : Routledge.
- ANDERSEN, E. (1993). « Discourse markers and social role : A comparison of French and American children », communication à la Conference of the International Child Language Association, Trieste.
- BAMBERG, M. (1987). *The acquisition of narratives : Learning to use language*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- BERMAN, R. & D. I. SLOBIN (1994). *Different ways of relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- BERNICOT, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : PUF.
- BERNICOT, J. & H. MARCOS (1990). « Le développement des formes prélinguistiques et linguistiques de la demande : adaptation à la situation sociale », *Canadian Journal of Behavioral Science* 22 : 236-253.
- BUDWIG, N. (1985). « I, Me, My and "Name" : Children's early systematization of forms, meanings and functions in talk about the self », *Papers and Reports on Child Language Development* 24.
- BUDWIG, N. (1989). « The linguistic marking of agentivity and control in child language », *Journal of Child Language* 16 : 263-284.
- COOK-GUMPERZ, J. & W. CORSARO (1977). « Social-ecological constraints on children's communicative strategies », *Sociology* 11 : 411-434.
- DEUTCH, W. & BUDWIG, N. (1983). « Form and function in the development of possessives », *Papers and Reports on Child Language Development* 22 : 36-42.
- DIMITRACOPOULOU, I. (1990). *Conversational competence and social development*. Cambridge : Cambridge University Press.

- DITTMAR, N. & Ch. von STUTTERHEIM (1985). « On the discourse of immigrant workers : interethnic communication and communication strategies », in T.A. van Dijk & A. Teun (ed). *Handbook of Discourse Analysis. Discourse Analysis in Society*. New York : Academic Press, Vol. 4 : 125-152.
- ERVIN-TRIPP, S. M. (1977). « From conversation to syntax », *Papers and reports on child language development* 13 : 1-21.
- ERVIN-TRIPP, S. M. (1978). « Some features of early child-adult dialogues », *Language in Society*, 7 : 357-373.
- ERVIN-TRIPP, S. M. (1981). « Social process in first and second language learning », in H. Winitz (ed.). *Native language and foreign language acquisition (Annals)*. New York : New York Academy of Science.
- ERVIN-TRIPP, S. M. (1986). « Activity structure as scaffolding for children's second language learning », in W. Corsaro, J. Cook-Gumperz and J. Streeck (ed). *Children's language and children's worlds*. Berlin : Mouton de Gruyter, Vol. 1 : 327-358.
- ERVIN-TRIPP, S. M. (1989). *Two papers on children's speech acts and syntactic development*. Berkeley, Ca. : Berkeley Cognitive Science Report .
- ERVIN-TRIPP, S. M. (1993). « La demande dans la famille : apprendre à être poli et à persuader », *Bulletin de psychologie*, 46 : 51-59.
- ERVIN-TRIPP, S. M., GUO J. & M. LAMPERT (1990). « Politeness and persuasion in children's control acts », *Journal of pragmatics*, 14 : 195-219.
- ERVIN-TRIPP, S. M. & D. GORDON (1986). « The development of requests », in R. Schiefelbusch (ed.) *Language competence : Assessment and intervention*. San Diego, Ca : College-Hill Press.
- GEE (GERHARDT) J. (1983). *Tout se tient : Towards an analysis of activity-types to explicate the interrelation between modality and future reference in child discourse*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- GEE (GERHARDT) J. & I. SAVASIR (1985). « On the use of Will and Gonna : Towards a description of activity-types for child language », *Discourse Processes* : 143-176.
- GERHARDT, J. (1990). « The relation of language to context in children's speech : The role of hafta statements in structuring 3-year-old's discourse », *Papers in Pragmatics* 4 : 1-57.
- GERHARDT, J. (1991). « The meaning and use of the modals hafta, needta and wanna in children's speech », *Journal of Pragmatics* 16 : 531-590.
- GIVÒN, T. (1979). *On understanding grammar*. New York : Academic Press.
- GUO, J. (1993). « Discourse motivations for the development of Mandarin modal auxiliaries », *Proceedings of the Twenty-fifth Annual Child Language Research Forum*. Stanford : CSLI Publications : 315-323.
- GUO, J. (1994). *Social interaction, meaning, and grammatical form : Children's development and use of modal auxiliaries in Mandarin Chinese*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- GUO, J. (à paraître). « The interactional basis of the Mandarin modal nèng (can) », in J. Bybee & S. Fleischman (eds.). *Mood and Modality*. Amsterdam : John Benjamins.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A. K. (1975). *Learning how to mean*. London : Edward Arnold.

- KARMILOFF-SMITH, A. (1981). « The grammatical marking of thematic structure in the development of language production », in W. Deutsch (ed). *The child's construction of language*. New York : Academic Press.
- KYRATZIS, A., J. GUO, & S. M. ERVIN-TRIPP (1990). « Pragmatic conventions influencing children's use of causal expressions in natural discourse », *Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* : 205-215
- KYRATZIS, A. (1991). « Pragmatic determinants of subordination and coordination in children's causal constructions », *Papers and Reports on Child Language Development*. 30.
- KYRATZIS, A. (1992). « Gender differences in the use of persuasive justification in children's pretend play », in *Locating power : Proceedings of the second annual Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley : Berkeley Women and Language Group.
- KYRATZIS, A. (1993). « Pragmatic and discursive determinants of the acquisition of subordination-coordination », in *Proceedings of the Twenty-fifth Annual Stanford Child Language Research Forum* . Stanford : CSLI Publications.
- KYRATZIS, A. (à paraître). « Tactical uses of narrative in nursery school same-sex groups », *Proceedings of the Third Annual Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley : Berkeley Women and Language Group.
- McTEAR, M. (1985). *Children's conversation*. Oxford : Blackwell.
- MEISEL, J. (1983). « Strategies of second language acquisition : more than one kind of simplification », in R. Andersen (ed.). *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley Ma. : Newbury House.
- OCHS, E. (1986). « From feelings to grammar : a Samoan case study », in B. Schieffelin & E. Ochs(eds). *Language socialization across cultures*, Cambridge : Cambridge Univ. Press. : 252-272.
- PAK, M., R. A. SPROTT & E. ESCALERA (à paraître). « Little words, big deal : The development of discourse markers », in D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (eds.). *Social interactions, social context, and language*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- PAK, M. (1994). *The role of social and conversational functions in learning forms in Hawai'i Creole English and standard English*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- REDEKER, G. (1990). « Ideational and pragmatic markers of discourse structure », *Journal of Pragmatics* 14 : 367-381.
- SANKOFF, G. & P. BROWN (1976). « The origins of syntax in discourse », *Language* 52 : 631-66.
- SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (1975). « A taxonomy of illocutionary acts », in K. Gunderson (ed.). *Language, mind and knowledge*. Minneapolis : University of Minnesota.
- SPROTT, R. A. (1994). *The Development of Discourse and the Acquisition of Connectives and Clause Combinations*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- SPROTT, R. A. (1992). « Children's use of discourse markers in disputes : form-function relations in discourse in child language », *Discourse Processes* 15 : 423-439.
- WONG FILLMORE, L. (1976.) *The second time around : cognitive and social strategies in second language acquisition*. Thèse de doctorat non publiée, Stanford University, Stanford CA.

WONG FILLMORE, L. (1991). « Second language learning in children : A model of language learning in social context », in E. Bialystok (éd.). *Language processing by bilingual children*. Cambridge : Cambridge University Press.

NOTES

1. « Undertaking is a very cooperative activity-type in which the child transacts an interpersonal negotiation with her partner such that an obligation to act is effected; and in fact, based on this interpersonal commitment, children tend to do what they say they WILL do. Planning is a much more cognitive activity-type - where children linguistically organize / represent activities without any commitment to acting. Moreover, this mode is completely non-negotiatory: children talk at each other unilaterally; no negotiation is effected. Given this absence of interpersonal cooperation, no commitment is set up: thus, when children plan, they typically do not do what they say they 're GONNA do. In short, PLANNING is more a mode of saying, and not doing - a mode of telling, but not sharing. »

RÉSUMÉS

Dans l'étude de l'acquisition du langage, les chercheurs se sont généralement intéressés à des domaines partiels tels que la phonologie, le lexique ou à la syntaxe. Les approches intégrant ces perspectives sont relativement récentes, et les dimensions pragmatiques et discursives ont été longtemps considérées comme faisant l'objet d'acquisitions tardives qui prenaient appui sur des formes acquises au préalable. La perspective inverse est proposée ici, où le contexte pragmatique est considéré comme le terreau sur lequel se construit la syntaxe. L'article passe en revue trois hypothèses : 1) l'hypothèse du contexte restreint (les formes sont d'abord utilisées dans des contextes restreints avant d'être progressivement étendues à d'autres contextes) ; 2) l'hypothèse indexicale (les formes acquises dans des contextes restreints acquièrent des significations contextuelles et sont alors disponibles pour signaler la nature des contextes) ; 3) l'hypothèse interactionnelle (les formes renvoient à des traits socio-interactifs de la communication avant d'exprimer des contenus propositionnels). Cet article examine les relations entre ces hypothèses et le développement.

Many studies of language acquisition have focussed on isolated aspects of language acquisition, be they phonological, lexical, syntactic. It is only recently that studies have attempted integrating various aspects. Pragmatic and discursive aspects of language acquisition are often treated as late developments, anchoring themselves upon the foundations of early learning of linguistic forms. In this paper, the opposite perspective is adopted: pragmatic context is seen as enabling the acquisition of syntax. Three hypotheses are examined: 1) the limited context hypothesis (early contexts of use are at first limited for each form and slowly expand to other contexts); the indexical hypothesis (forms acquired in limited contexts acquire contextual meanings, becoming available as indexes to context); and c) the interactional hypothesis (in the beginning of their acquisition, forms mark social-interactive features of communication rather than propositional content). This paper explores the relation of each of these hypotheses to development.

AUTEUR

SUSAN ERVIN-TRIPP

University of California, Berkeley