

Michel HUPET
et **Yves CHANTRAINE**
Université Catholique
de Louvain
Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Éducation
Unité
de Psychologie Cognitive
Voie du Roman Pays 20
B 1348 Louvain-la-Neuve
Belgique

L'ACQUISITION DU LANGAGE ET LE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS CONVERSATIONNELLES

par **Michel HUPET** et **Yves CHANTRAINE**

Au cours de ces quinze dernières années, l'attention portée à la conversation n'a cessé d'augmenter chez tous ceux qui s'intéressent à l'acquisition et au fonctionnement du langage (pour une synthèse, voir Taylor et Cameron 1987, Clark, 1985). Leur souci commun est notamment de comprendre en quoi l'acquisition et le fonctionnement du langage sont déterminés par ce qu'on pourrait appeler sa nature fondamentalement conversationnelle. Cette préoccupation est évidente dans la plupart des travaux actuels relatifs à l'acquisition et au développement d'habiletés conversationnelles («habileté» traduit le concept exprimé en anglais par le terme «skill»), on signifie de la sorte que la compétence conversationnelle peut s'analyser en plusieurs composantes correspondant à autant d'habiletés conversationnelles telles que par exemple : l'aptitude à prendre son tour de parole, à initier un échange, à soutenir la conversation, à réparer un accident conversationnel, etc.

A première vue, cet intérêt pour l'acquisition d'habiletés conversationnelles peut surprendre. Un peu partout dans le monde, des chercheurs ont consacré beaucoup de temps à enregistrer, transcrire et analyser des échantillons de conversations impliquant de jeunes enfants : quelles peuvent bien être la raison et l'utilité de telles investigations ? Pour étudier l'acquisition du langage, ne doit-on pas essentiellement expliciter la maîtrise progressive des systèmes phonologique, morphosyntaxique et sémantique ainsi qu'éventuellement comprendre comment les enfants apprennent à utiliser les formes linguistiques qu'ils ont acquises d'une manière qui soit contextuellement appropriée ? Au-delà de ces compétences qui sont effectivement requises pour utiliser le langage, il ne semble pas y avoir d'autre habileté importante à acquérir. En réalité, comme le souligne très justement McTear (1985), la conversation est à ce point «naturelle» que pour beaucoup, elle ne demande ni même ne mérite d'être étudiée en détail. Cette idée selon laquelle la conversation serait quelque chose de naturel a vraisemblablement fait obstacle à l'investigation approfondie de la compétence conversationnelle, de même qu'à toute étude sérieuse de déficits proprement conversationnels.

Comment mettre à jour les ingrédients indispensables à la réussite d'une conversation ? Une première voie consiste à étudier des échanges que l'on soupçonnerait de violer certaines «règles conversationnelles» ; par exemple des conversations où l'un des participants ne dit manifestement pas ce qu'il faut au bon moment, ne répond pas ou pas quand il le devrait ou répond de manière inappropriée, interrompt ou parle en même temps que l'autre, ne précise pas ou pas assez de quoi il parle, etc. Ces déviations ou dysfonctionnements suggèrent qu'une conversation suit normalement un certain nombre de règles que des observations minutieuses devraient permettre de formuler. Cette démarche sous-tend des tentatives d'élaboration de grammaires conversationnelles*, et rappelle le recours aux notions d'agrammaticalité ou de semi-grammaticalité typique de toute élaboration de grammaires de phrase. Une autre voie consiste à retracer l'émergence et le développement de la compétence conversationnelle chez de jeunes enfants. En comparant le comportement de jeunes enfants (de 0 à 6 ans) à celui de sujets plus âgés, on peut dégager

* voir Taylor et Cameron, 1987.
Levinson, 1981

ce que doit acquérir un enfant pour devenir un partenaire conversationnel tout à fait opérationnel.

C'est cette deuxième voie d'étude qu'ont adoptée depuis une dizaine d'années un très grand nombre de travaux sur l'acquisition du langage. Ils ont rapidement conduit à soulever des questions fondamentales, dont certaines ont une portée générale. Notamment les suivantes :

1. Peut-on définir ce que l'on entend par conversation et préciser le type de comportements auxquels on s'adresse spécifiquement en parlant de conversation (par contraste avec «communication» ou «interaction») ? Quelles sont les contraintes méthodologiques d'une étude de la conversation ?

2. Le développement de la compétence conversationnelle est-il lié au développement du langage en général ? En quoi est-il plus particulièrement lié aux acquisitions d'ordre phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique ?

3. En quoi un tableau précis du développement de la compétence conversationnelle peut-il intéresser ceux qui, professionnellement (enseignants, logopèdes, psychologues), sont amenés à évaluer et/ou à intervenir sur le langage d'enfants ?

Dans ce qui suit, nous aborderons principalement le deuxième de ces points en présentant les diverses voies de recherche actuelles d'une manière qui permette au lecteur d'imposer un certain ordre au foisonnement de publications relatant des analyses conversationnelles.

1. Qu'est-ce qu'une conversation ?

Il est extrêmement difficile, et sans doute inutile, d'avancer une définition générale et précise de ce qui serait le prototype de la conversation. Nous nous contenterons ici de deux brèves mises au point. Tout d'abord, certaines définitions donnent à penser que le trait essentiel de la conversation serait le caractère oral de la communication. C'est non seulement ignorer la composante non-verbale dont on sait cependant toute l'importance dans la gestion des interactions sociales, mais c'est surtout perdre de vue que toute communication orale est loin de constituer une conversation : un exposé préparé, voire répété, ou même un débat dont les grandes lignes auraient été pré-établies, ne constituent pas une conversation. En fait, les chercheurs retiennent généralement comme trait essentiel d'un échange conversationnel le caractère naturel et spontané du comportement verbal qu'ils situent par ailleurs sur l'axe formel - informel pour en expliquer certains traits. En second lieu, nous devons également dénoncer la tendance à assimiler la conversation à l'échange d'idées, limitant ainsi la conversation à la transmission d'informations. L'observation des interactions précoces Mère-Enfant a cependant conduit les chercheurs à rejeter cette conception restrictive au profit d'une conception de la conversation qui intègre aussi bien tout ce qui relève de la gestion de la relation interpersonnelle que des procédures de transmission d'information. Nous nous contenterons pour l'instant de ces mises au point.

2. Analyses conversationnelles et étude de l'acquisition du langage

L'évolution des travaux en Psychologie du langage a eu pour effet de mettre en évidence le contexte éminemment interactif des premières acquisitions. Dès les années 70 se sont de ce fait multipliées les références aux premiers «dialogues», au point qu'on ne peut désormais plus envisager la construction du langage sans tenir compte de ses fondations conversationnelles. Cette référence obligée est typique aussi bien (a) des travaux relatifs à l'influence du langage que l'adulte adresse à l'enfant, que (b) des travaux relatifs à l'influence de styles interactifs maternels, ou (c) des travaux ayant pour objet d'expliquer l'émergence de structures linguistiques particulières, et bien sûr (d) des travaux qui se concentrent sur le développement d'habiletés conversationnelles proprement dites. Nous nous arrêterons plus spécialement à ce quatrième point dans la suite de cet article.

2.1 Influence du langage adulte

L'accent mis sur le développement d'une compétence communicative* et la mise en évidence du contexte interactif de ce développement, ont eu pour effet de susciter des analyses fouillées de l'environnement linguistique de l'enfant dont le langage est en plein

* Hymes, 1972

* Rondal, 1983, pour une revue en français

* Veneziano, 1987b

développement. Ces analyses ont établi que le langage adressé aux enfants, présente de nombreux traits spécifiques témoignant d'une adaptation de l'adulte au degré d'habileté linguistique de l'enfant*. La question de savoir s'il y a une relation de causalité entre cette adaptation et le développement du langage reste une question délicate et extrêmement controversée*. On notera toutefois que la plupart des explications avancées pour rendre compte des modifications successives du langage adulte reconnaissent l'ancrage conversationnel des progrès de l'enfant. C'est par exemple on ne peut plus clair dans les travaux de Snow (1977), elle considère en effet que la mère se comporte avec l'enfant, dès après sa naissance, selon un modèle conversationnel correspondant à celui qui préside aux échanges entre adultes. La mère non seulement structure ses interactions avec son enfant d'une façon extrêmement organisée et systématique mais elle tend à maximiser l'échange en recourant à des stratégies ad hoc du genre : aborder des thématiques simples, réduire la complexité formelle de ses propres énoncés, stimuler l'enfant, attirer son attention, et solliciter sa participation active par des questions et des requêtes.

2.2 Styles interactifs maternels

* Wells, 1980 et Howel, 1981

Le recours aux analyses conversationnelles est également caractéristique d'études relatives à l'effet que peuvent avoir les styles interactifs maternels sur le développement du langage*. Wells et Howel notamment ont proposé des analyses intéressantes où Wells par exemple décrit en détail deux types de styles interactifs en comparant le comportement d'une mère dite «supportive» à celui d'une mère dite «tutoriale». La première (supportive) produit une majorité d'énoncés qui s'articulent étroitement aux énoncés de l'enfant et sollicitent sa participation : la seconde (tutoriale) pose un grand nombre de questions dont elle connaît manifestement la réponse, et corrige abondamment les énoncés de son enfant. Wells ne va pas au-delà de la description de ces deux styles et dans l'état actuel de nos connaissances, aucune conclusion définitive ne s'impose quant aux effets à court ou long terme des différents styles d'interaction maternels. Un point intéressant, relevé par Wells (1980) et déjà noté par Lieven (1978), est que le style interactif ne produit pas que des effets à sens unique. En effet, certains enfants eux-mêmes sont en quelque sorte plus facilitateurs que d'autres, en donnant par exemple à l'adulte la possibilité d'utiliser un plus grand répertoire d'actes conversationnels : le style interactif de l'adulte peut ainsi être largement traduit par le comportement de l'enfant. De telles observations plaident indéniablement en faveur d'une analyse véritablement systémique des stratégies d'interaction adulte-enfant.

2.3 Emergence de structures linguistiques

On trouve également une référence directe aux comportements conversationnels dans un certain nombre de travaux théoriques et empiriques dont l'objet est de rendre compte de l'émergence de certaines formes linguistiques. Sans doute les travaux de Bruner et de ses collaborateurs sont-ils les plus exemplaires de cette voie de recherche. Dès 1975, Bruner publiait un article exposant le projet ambitieux de retracer l'ontogénèse des relations casuelles (agent, patient, instrumental etc) et des structures linguistiques organisant la distribution de l'information en thème-propos (topic-comment) depuis les premiers échanges Mère-Enfant caractérisés par des routines d'action conjointe (pour une présentation en français voir Bruner, 1983, voir aussi Lepot-Froment, 1980).

Les observations et analyses de Veneziano (1987a) vont dans le même sens. A 10 mois, elle observe des échanges (qu'elle qualifie de «réciproques non-sens») où la mère et l'enfant dirigent leur attention commune sur le même élément vocal (en l'occurrence le son vocalique «a» prolongé) ; Veneziano pose très explicitement la question de savoir si, du point de vue conversationnel, ces échanges (dans lesquels le contenu sonore du tour de rôle d'un partenaire est en relation avec le contenu sonore du tour de rôle de l'autre) ne constituent pas les premières manifestations d'une caractéristique fondamentale des conversations adultes, à savoir la relation entre les contenus des tours de rôle successifs. L'analyse d'échanges entre 10 et 19 mois permet à Veneziano de suivre ce qu'elle appelle le «passage» des échanges présentant des liens entre les contenus sonores aux échanges caractérisés par des liens entre les contenus significatifs. Le développement ultérieur des conversations témoigne ensuite d'une organisation particulière des échanges. Entre 2 et 3 ans, en effet, l'enchaînement des tours de rôle respecte le schéma suivant : (a) le premier

locuteur établit le thème de la conversation et attire l'attention de son interlocuteur sur ce thème .(b) l'interlocuteur manifeste son attention au thème proposé, notamment par la reprise sonore ; et (c) le premier locuteur ou l'interlocuteur enchaîne alors par un commentaire sur le thème en question. L'enfant se trouverait ainsi préparé à la maîtrise de structures syntaxiques qui ont précisément pour fonction d'organiser l'information que véhicule un énoncé en thème et propos.

On retiendra enfin de ces travaux que le savoir-faire conversationnel n'est pas que le reflet du développement d'un savoir-faire social de l'enfant. Au contraire, ces travaux soulignent combien l'évolution des capacités conversationnelles met en jeu des structures spécifiques récurrentes : on peut donc en conclure que cette évolution traduit en réalité des progrès dans le domaine de la communication spécifiquement langagière.

2.4 Etudes du développement de la compétence conversationnelle

Les domaines d'étude esquissés ci-dessus ont tous contribué à souligner combien la construction du langage repose sur des fondations conversationnelles. L'image, pour intéressante qu'elle soit, pourrait cependant laisser croire que ces fondations sont en quelque sorte données d'avance voire même qu'elles ne subiraient aucune transformation. Il n'en est rien, et la littérature de ces dix dernières années abonde de travaux qui se sont attachés à mettre en évidence l'émergence d'habiletés conversationnelles proprement dites*. En fait ces travaux relèvent de deux voies de recherche très différentes. La première voie s'intéresse à l'habileté conversationnelle en tant qu'indicateur du développement cognitif : la seconde voie s'intéresse spécifiquement au développement de la capacité à initier et soutenir une conversation de même qu'au développement d'un répertoire d'actes de parole de plus en plus différenciés.

*(voir en français * Gérard-Naef, 1987)*

2.4.1 Capacité de communication référentielle

La première voie de recherche s'est développée autour de discussions relatives aux concepts d'«égocentrisme» et de «décentration». Elle est presque exclusivement alimentée par des travaux expérimentaux qui portent sur ce qu'on a bizarrement appelé la «communication référentielle» ; il s'agit de travaux recourant au paradigme suivant : deux interlocuteurs séparés par un écran ont devant eux une série de stimuli (des objets, des images ou des mots) ; un stimulus de la série est choisi comme étant le référent ; un des sujets doit décrire ou parler de ce stimulus d'une manière telle que son interlocuteur puisse identifier duquel il est question. L'habileté conversationnelle abordée dans ces travaux a deux facettes : (a) l'aptitude à faire référence de manière efficace, i.e. d'une manière qui permette à un interlocuteur de distinguer un référent de non-référents également présents ; et (b) l'aptitude à adopter le point de vue de son interlocuteur, à tenir compte de ce qu'il sait déjà, ainsi qu'à tenir compte plus généralement de toutes les contraintes d'une situation de communication. On trouvera une bonne synthèse en français de ces travaux dans Beaudichon (1985). Nous nous contenterons d'ajouter à ceci le regain d'intérêt pour les procédures d'établissement de référent commun entre adultes, même chez l'adulte, s'agissant de cette opération fondamentale qu'est la référence, l'heure est aux modèles dits «collaboratifs» (par opposition aux modèles antérieurs, dits «autonomes») qui prennent en compte la façon dont les interlocuteurs collaborent pour établir une référence commune.

2.4.2. Capacité à initier et à soutenir la conversation

La seconde voie de recherche, nous l'avons dit, s'intéresse plus spécifiquement à l'acquisition d'habiletés qui font de l'enfant un partenaire efficace, capable d'assumer sa «part de travail» conversationnel. Contrairement à ce qui se passe pour d'autres types de communication écrite ou orale, une conversation «à bâtons rompus», se caractérise par une très grande indétermination des paramètres de la situation d'échange : en effet, ni le nombre des locuteurs, ni le temps de parole de chacun, ni l'ordre des prises de parole, ni le contenu des interventions, ni la durée globale de la conversation ne sont fixes. Malgré cette indétermination, les conversations semblent le plus souvent se dérouler sans heurts importants. Cela n'est possible que parce qu'elles sont sous-tendues par un certain nombre de règles assurant la régulation harmonieuse des prises de parole*. Depuis les travaux de Trevarthen (1977) et de Stern*, à qui nous devons des observations extrêmement fines et minutieuses d'interactions précoces Mère-Enfant, on sait que l'enfant apprend les règles

* Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974

* voir en français Stern, 1983

* Kaye et Charney, 1981

* French et McLure, 1981 ; Mc Tear, 1985 ch. 4

d'alternance qui fondent toute conversation dès ses premiers échanges avec sa mère ; on sait aussi qu'au début, c'est la mère qui, par son comportement verbal et gestuel hautement organisé dans le temps, structure ses échanges avec l'enfant sur un mode conversationnel permettant que se réalise une accommodation rythmique réciproque. Cette asymétrie peut, selon les situations, se prolonger jusqu'après 3 ans* mais il est clair que, bien avant cela, l'enfant est capable non seulement de suivre une conversation, mais même de l'initier en se servant d'une étonnante variété de moyens verbaux et non-verbaux*.

Nous nous contenterons de mentionner ici quelques données originales que nous tirons d'une observation longitudinale de deux enfants, et dont l'un des objectifs était de préciser la part respective de la mère et de l'enfant dans ce travail d'initiation et de maintien de la conversation. Le premier enfant a été observé chez lui une fois par mois de l'âge de 2.4 (2 ans 4 mois) à 3.3 ans et le second une fois par mois chez lui de 5.3 à 6.3 ans. Les séances d'observation ont été filmées et sont toutes relatives à des interactions mère-enfant en situation de jeu libre. Dans la transcription des échanges de chaque séance, nous avons retenu pour l'analyse 200 tours de parole consécutifs (100 pour la mère, 100 pour l'enfant).

L'analyse des énoncés nous a conduit à faire une première distinction entre (a) les énoncés qui initient un échange et (b) les énoncés qui constituent une réponse à l'initiation. Les énoncés qui initient un échange sont eux-mêmes répartis en 2 classes selon qu'ils contraignent ou non l'interlocuteur à répondre en poursuivant l'échange ; dans le premier cas, nous parlerons d'**initiation contraignante Ic** (par ex. questions, requêtes, ordres et autres sollicitations) ; dans le second, nous parlerons d'**initiation non-contraignante Inc** (par ex. simples commentaires ou descriptions).

- Exemple d'initiation contraignante (**Ic**) ;

M. **Et ici, qu'est-ce qu'il fait Musti ?**

E. Il travaille.

- Exemple d'initiation non contraignante (**Inc**) ;

E. **Ça veut pas sortir**

M. Tire plus fort.

Les réponses aux diverses initiations ont tout d'abord été analysées en cinq classes : réponse adéquate, inadéquate, ambiguë, demande de clarification ou de confirmation, absence de réponse. Nous laisserons cependant cet aspect de côté pour nous intéresser plus particulièrement à une autre propriété de ces réponses : leur capacité à «prolonger la conversation». Un énoncé peut en effet non seulement répondre au précédent, mais aussi favoriser la poursuite de la conversation. Nous parlerons d'initiation dépendante (Dc ou Dnc) pour désigner ce type d'énoncé (concrètement, un énoncé de A sera traité comme initiation dépendante si, au tour de parole suivant, B reprend au moins un élément de cet énoncé pour prolonger la conversation ; par contraste, nous parlerons d'initiations indépendantes (Ic ou Inc) pour désigner des initiations non liées au tour de parole précédent. Pour certains auteurs, seules des réponses à des initiations non contraignantes peuvent également être considérées comme initiations dépendantes, dans la mesure où seules ces réponses témoignent de la volonté du répondeur de soutenir le dialogue (considérant qu'il aurait pu ne pas répondre puisque l'initiation est de type non contraignant). Dans notre analyse, nous n'avons pas appliqué cette restriction qui, nous semble-t-il, trahit la dynamique conversationnelle. Illustrons ces notions par quelques exemples d'échanges mère-enfant tirés de notre corpus d'observations.

Enfant âgé de 2.10 ans

M1 - Regarde un peu là ce qu'il fait Copain (**Ic**)

E1 - (E regarde et voit les traces de pas du chien sur le parquet). Il peut (Réponse adéquate et **IDnc**)

M2 - Il peut ? (Réponse adéquate et **IDc**)

E2 - Oui (**Réponse adéquate**)

M3 - Tu trouves qu'il peut faire des crasses ? (**IDc**)

E3 - Ça fait rien. (Réponse ambiguë et **IDnc**)

M4 - Non mais c'est pour maman que ça fait (**IDnc**)

Enfant âgé de 2.10 ans

M1 - Et ici, qu'est-ce qu'il fait Musti ? (**Ic**)

E1 - Il travaille (**Réponse adéquate**)

M2 - Et là, qu'est-ce qu'il y a sur la table ? (IIc)

Enfant âgé de 5.3 ans

M1 - Où il est, Stéphane, maintenant ? (IIc)

E1 - A la Côte d'Azur (Réponse adéquate)

M2 - Et toi, tu va faire des calculs ? (IIc)

E2 - Oh ça, j'sais pas tellement. (Réponse adéquate et IDnc)

M3 - Tu sais quand même déjà un peu (IDnc).

Le tableau 1 indique le nombre d'énoncés initiateurs (indépendants et dépendants) qui sont le fait de la mère et de l'enfant (ainsi qu'en pourcentage par rapport au nombre total d'énoncés initiateurs), et ceci au début et à la fin de la période d'observation de chacun des deux enfants.

Tableau 1

Age enfant	Mère		Enfant	
	N	%	N	%
2.4	94	78	27	22
3.3	91	51	86	49
5.3	87	53	81	47
6.3	97	59	67	41

Dès 3.3 ans, la mère et l'enfant initient l'échange dans des proportions quasi équivalentes. La mère conduit l'échange, mais ne le domine pas ; l'enfant, en effet, prend une part très active dans le travail conversationnel, et ce dès le début : à 2.4 ans, près d'un quart des initiations sont le fait de l'enfant (observation par ailleurs confirmée sur d'autres enfants de même âge). On pourrait certes penser que, quel que soit l'âge de l'enfant, c'est en réalité la mère qui fait en sorte que les initiations soient justement réparties entre elle et son enfant. On pourrait en effet imaginer que les énoncés initiateurs de la mère sont le plus souvent des initiations indépendantes, alors qu'au contraire une part importante des énoncés initiateurs de l'enfant s'expliqueraient par le jeu du recodage. Ceci signifierait en clair que l'enfant n'est pas véritablement capable d'initier les échanges ; ses initiations seraient pour la plupart des initiations dépendantes, et n'auraient donc cette qualité d'initiation que parce que la mère reprend un élément des énoncés de son enfant pour poursuivre l'échange. Pour évaluer cette hypothèse, nous avons mesuré la proportion d'initiations dépendantes et d'initiations indépendantes. Le tableau 2 reprend cette information, en pourcentage du nombre total d'initiations de chaque partenaire.

Tableau 2

Age enfant	Initiations Indépendantes (en %)		Initiations Dépendantes (en %)	
	M	E	M	E
2.4	94	68	6	32
3.3	88	61	12	39
5.3	62	51	38	49
6.3	67	72	33	38

Ces données indiquent nettement que dès 2.4 ans, plus de la moitié des initiations de l'enfant sont des initiations indépendantes ; en moyenne, sur toutes les séances mensuelles d'observation, 66 % des initiations du plus jeune enfant sont des initiations indépendantes. Au début, certes, les initiations maternelles sont plus souvent des initiations indépendantes (en moyenne sur toutes les séances mensuelles, 84 % des initiations de la mère du plus jeune enfant sont des initiations indépendantes), mais l'enfant, dès le début, initie lui aussi de manière autonome un bon nombre d'échanges. On notera par contre que les initiations dépendantes maternelles sont nettement plus nombreuses chez la mère de l'enfant plus âgé ; il s'agit d'énoncés de la mère qui ont été recodés comme initiations pour exprimer le fait que l'enfant les a prolongés en reprenant une partie de leur contenu pour

poursuivre la conversation : cela reflète la part croissante du travail conversationnel accompli par l'enfant.

Il n'est pas sans intérêt de considérer la forme que prennent ces initiations : sont-elles de type contraignant (Ic) ou de type non-contraignant (Inc) ? La réponse à cette question figure au tableau 3 qui indique le nombre d'initiations de ces deux types, en pourcentage du nombre total d'énoncés initiateurs dépendants et indépendants de chaque partenaire.

Tableau 3

Age enfant	Mère		Enfant	
	% Inc	% Ic	% Inc	% Ic
2.4	16	84	89	11
3.3	34	66	77	23
5.3	36	64	78	22
6.3	33	67	77	23

De manière très nette également, lorsque la mère du plus jeune enfant initie un échange ou un sous-échange, elle le fait principalement (84 % des cas) par un énoncé de type contraignant ; au contraire, les initiations du plus jeune enfant sont majoritairement de type non contraignant. Cette asymétrie s'atténue légèrement, parce que la mère produit ultérieurement davantage d'initiations de type commentaire (jusqu'à 36 %), mais elle est loin d'être résorbée à 6 ans (ces données ont été confirmées sur d'autres enfants). Il faut toutefois souligner combien cette asymétrie peut varier selon les situations. Le tableau 4 reprend pour un même enfant (2.9 ans) les observations faites à quelques jours d'intervalle dans deux situations différentes.

Tableau 4

	Mère		Enfant	
	% Inc	% Ic	% Inc	% Ic
Situation de jeu	24	76	71	29
Situation de repas	18	82	59	41

Les initiations de type contraignant sont beaucoup plus nombreuses chez l'enfant dans la situation de repas : en effet, il en produit presque deux fois plus dans cette situation que dans la situation de jeu libre. Il faut donc être prudent dans l'interprétation de données comme celles du tableau 3.

Les observations dont nous venons de faire état sont loin de suffire à caractériser la compétence conversationnelle d'un enfant. En effet, une série de tours de parole constituant une conversation ne sont pas simplement juxtaposés, ils sont au contraire liés les uns aux autres par des moyens divers (la référence, la substitution, l'ellipse, la reprise lexicale, les connecteurs etc.). On manque d'études approfondies dans ce domaine qui permettraient de situer l'acquisition de ces divers moyens, de la mettre en relation avec ce qu'on sait d'une part du développement général du langage, et d'autre part de la complexité organisationnelle des échanges conversationnels*. De telles études sont également indispensables si l'on veut comprendre comment l'enfant acquiert un certain nombre de stratégies conversationnelles telles que : comment conserver le contrôle d'une conversation, ou comment le reprendre quand on l'a perdu, etc. ? Des travaux de ce genre s'apparenteront par ailleurs aux travaux qui ont pour objectif de mettre à jour l'acquisition progressive d'un répertoire d'actes de langage ainsi que les formes linguistiques variées permettant de les accomplir dans un cadre conversationnel*.

* Rowlet, 1985

* Costermans et Hupet, 1988

3. L'incompétence conversationnelle

Cette brève revue des voies de recherches relatives au développement de la compétence conversationnelle serait incomplète si on omettait de signaler cette voie particulière que constitue l'étude des dysfonctionnements éventuels de cette compétence. Parler comme nous l'avons fait jusqu'ici d'acquisition et de développement d'habiletés conversationnelles suggère l'idée qu'il pourrait y avoir des retards spécifiques d'acquisition ou même

des déficits spécifiques de cette compétence conversationnelle. Les études abordant le problème sous cet angle ne sont pas légion ; elles sont toutefois de plus en plus fréquentes, et commencent à produire des observations intéressantes.

En fait, au cours de ces 10 dernières années, l'approche des difficultés conversationnelles a presque toujours consisté à comparer l'activité conversationnelle d'enfants présentant des difficultés de langage à celle d'enfants normaux : par exemple on compare deux groupes d'enfants sur des paramètres tels que la fréquence et la distribution de divers types d'acte de langage, d'énoncés initiateurs, de réponses adéquates ou inadéquates etc. Cette approche suppose généralement, voire postule explicitement* que l'incompétence conversationnelle dérive des difficultés de langage ; de ce fait, elle exclut la possibilité théorique d'une incompétence conversationnelle qui soit indépendante d'autres difficultés de langage. On notera en passant que, dans cette littérature, la nature exacte des troubles ou difficultés de langage est rarement précisée ; le plus souvent, on parle de trouble pour signifier un retard d'au moins 1 an dans le développement du langage.

* Musselwhite et al., 1980

Plus récemment, certains auteurs* ont émis les plus vives réserves tant vis-à-vis de la démarche comparative que vis-à-vis de l'exclusion théorique dont nous venons de parler. Cette réserve conduit à poser très explicitement la question suivante : doit-on considérer qu'il y a toujours interdépendance des habiletés conversationnelles et des habiletés proprement linguistiques, ou au contraire peut-on parler de troubles de la compétence conversationnelle qui soient véritablement distincts de tout autre trouble du langage ? Concrètement : existe-t-il des cas d'enfants ou d'adultes incapables de converser (i.e., initier, soutenir, construire un dialogue) alors que leur langage se serait développé normalement sur d'autres plans (phonologique, syntaxique, sémantique) ? Inversement, existe-il des cas d'enfants ou d'adultes capables de participer activement et efficacement à une conversation en dépit de retards ou de difficultés entachant leur compétence proprement linguistique ? Dans l'état actuel de nos connaissances, on est loin de pouvoir répondre de manière tranchée à ces questions fondamentales.

* e.g., McTear, 1985

On trouve tout d'abord dans la littérature des études de cas de patients qui, en plus de troubles particuliers du langage, présentent un retard de développement de la compétence conversationnelle. Rom et Bliss (1981) par exemple ont comparé le répertoire d'actes de langage qu'utilisent des enfants normaux (âgés de 2.8 ans avec MLU* de 3.09, et âgés de 4.3 ans avec MLU de 5.48) et des enfants présentant un retard de langage (âgés de 4.3 ans avec MLU de 2.91) : ces derniers utilisent un répertoire aussi varié, mais se distinguent des enfants normaux par un retard dans l'acquisition et la maîtrise de ce répertoire. Van Kleeck et Frankel (1981), Conti et Friel-Pullt (1984) et plus récemment Leonard (1986) ou Brinton et al. (1988) rapportent des observations qui vont dans le même sens : la compétence conversationnelle se développerait de la même manière mais plus lentement chez des enfants présentant un retard de langage. Parfois, on relève néanmoins des différences qui mériteraient qu'on s'y arrête davantage. Par exemple, Rom et Bliss ont observé que les enfants retardés utilisaient l'acte de langage « Réponse » beaucoup plus souvent que les enfants normaux : Rom et Bliss ont suggéré que cela pouvait être dû au fait que les premiers ont plus de chance d'être mal compris, et donc plus de chance de se voir adresser des questions. Seule une analyse séquentielle de l'interaction conversationnelle permettrait de tester cette hypothèse, à condition de distinguer les réponses selon qu'elles suivent une demande d'information, de clarification, de confirmation ou de répétition. Bien peu de travaux malheureusement ont procédé à ce genre d'analyse de l'activité conversationnelle.

* MLU = Mean Length Utterance : longueur moyenne d'énoncés

D'autres observations suggèrent qu'il peut à tout le moins y avoir une certaine dissociation de la compétence proprement linguistique et de la compétence conversationnelle. Bien qu'étant parfois très démunis en termes de capacité à produire des énoncés bien formés, certains patients, adultes ou enfants, semblent bien être de bons « communicateurs » ; ils ressemblent à cet égard aux tout jeunes enfants qui, même au stade prélinguistique, sont capables d'interagir efficacement avec un partenaire adulte. Dans le domaine de la communication référentielle (voir ci-dessus), en situation de dialogue avec un partenaire physiquement présent, on a montré que des aphasiques, dont le langage est cependant atteint sur divers plans, n'avaient pas de difficultés à s'entendre avec leur partenaire sur un référent particulier*. A l'inverse, Blank et al. (1979) ont rapporté le cas

* Busch et al., 1988

d'un petit John de 3 ans qui, en dépit d'un langage normalement développé, se montrait incapable de converser adéquatement. Il produisait des énoncés bien formés, correspondant aux énoncés d'enfants normaux de cet âge ; il pouvait même, par de tels énoncés, initier des échanges. Mais sa façon de réagir aux tours de parole d'un partenaire adulte se révélait le plus souvent inadéquate : pas de réponse quand il en aurait fallu une, réponse inappropriée à l'énoncé précédent, rupture de thème, etc. En fait, il n'y avait de semblant de conversation que parce que la mère ou le père tentaient constamment d'intégrer les énoncés de John dans un échange dont ils assuraient seuls la construction.

Les travaux que nous venons juste de mentionner, et auxquels on pourrait ajouter des études de cas d'enfants psychotiques ou autistes, plaident en faveur de recherches dont l'objectif serait d'établir les inhabiletés conversationnelles susceptibles d'apparaître indépendamment de l'existence éventuelle d'autres difficultés de langage. C'est sans doute la seule voie permettant d'analyser plus finement ce qu'on appelle l'incompétence pragmatique comme si l'on avait affaire à un seul phénomène unitaire. Certains auteurs ont d'ores et déjà postulé l'existence de divers niveaux d'incompétence en ce domaine*. Prutting et Kirchner par exemple différencient les «inhabiletés» pragmatiques selon qu'elles témoignent de déficiences sociales, cognitives ou linguistiques. Les déficiences sociales recouvrent un manque de sensibilité au contexte social et aux règles essentielles de la conversation : les déficiences cognitives recouvrent une inaptitude à établir et à maintenir le thème d'un échange, de même qu'à identifier des référents dans le discours ; les déficiences linguistiques recouvrent l'absence ou l'incapacité à utiliser des formes linguistiques assurant normalement le lien entre énoncés successifs (ellipse, anaphore, substitution, etc). Force nous est cependant de reconnaître que la généralité de telles distinctions les rend très insatisfaisantes ; il n'est même pas sûr que ce soient les bonnes distinctions à faire. Ce sera à la recherche de ces prochaines années de nous éclairer sur ces questions.

* Fey et Leonard, 1983 ou Prutting et Kirchner, 1983

Références

- BEAUDICHON J. Que mesure-t-on dans les expériences consacrées à la communication référentielle ? In G. Noizet et al. (Eds). **La Communication**. Paris PUF, 1985.
- BLANK, M., GESSNER M. and ESPOSITO, A. Language without communication : a case study, **Journal of Child Language**, 1979, 6, 329-352.
- BRINTON, B., FUJIKI, M. and SONNENBERG, E. Responses to requests for clarification by linguistically normal and language-impaired children in conversation. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 1988, 53, 383-392.
- BRUNER J. **Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire**. Paris, Presses universitaires de France, 1983.
- BUSCH C.R., BROOKSHIRE, R.H. et NICHOLAS L.E. Referential communication by aphasics and non-aphasic adults. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 1988, 53, 475-483.
- CLARK H.H. Language use and language users. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds). **Handbook of Social Psychology**, Vol. 2, New-York : Random House, 1985.
- CONTI G. and FRIEL-PATTI, S. Mother-child dialogues : a comparison of normal and language impaired children. **Journal of Communication Disorders**, 1984, 17, 19-35.
- COSTERMANS J. et HUPET M. Dimensions pragmatiques du fonctionnement et de l'acquisition du langage. In J. Rondal et J.P. Thibaut (Eds), **Problèmes de Psycholinguistique**. Bruxelles, Mardaga, 1987.
- PEY, M.E. and LEONARD, L.B. Pragmatic skills of children with specific language impairment. In T.M. Gallaher and C.A. Prutting (Eds), **Pragmatic assessment and intervention issues in language**. San Diego : College-Hill Press, 1984.
- FRENCH P. and McLURE, M. **Adult-child conversation : studies in structure and process**. London : Croom Helm, 1981.
- GERARD-NAEF J. **Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer**. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1987.
- HOWE C. **Acquiring language in a conversational context**. London. Academic Press, 1981.
- HYMES D. On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), **Sociolinguistics**. Harmondsworth : Penguin, 1972.
- KAYE, K. and CHARNEY, R. Conversational asymmetry between mothers and children. **Journal of Child language**, 1981, 8, 35-49.
- LEONARD, L.B. Conversational replies of children with specific language impairment. **Journal of Speech and Hearing Research**, 1986, 29, 114-120.
- LEPOT-FROMENT, C. Guidance parentale et développement de la communication chez l'enfant : les prérequis de l'accès au langage selon Bruner. **Le Langage et l'Homme**, 1980, 42, 7-14.

- LEVINSON, S.E. Some pre-observations on the modelling of dialogue. *Discourse Processes*, 1981, 4, 93-116.
- LIEVEN, E.V. Conversation between mothers and young children : individual differences and their possible implication for the study of language learning. In N. Waterson & C. Snow (Eds.). **The development of communication**. New-York : Wiley, 1978.
- McTEAR, M. **Children's conversation**. Oxford : Basil Blackwell, 1985.
- MUSSELWHITE, C.R., ST-LOUIS K.O. and PENICK P.B. A communicative interaction analysis system for language disordered children. *Journal of Communication Disorders*, 1980, 13, 315-324.
- OCHS E. and SCHIEFFELIN, B.B. *Acquiring conversational competence*. London : Routledge and Kegan, 1983.
- PRUTTING C.A. and KIRCHNER D.A. Applied Pragmatics. In T.M. Gallagher and C.A. Prutting (Eds.), **Pragmatic assessment and intervention issues in language**. San Diego : College-Hill Press, 1983.
- ROM. A. and BLISS. L.S. A comparison of verbal communicative skills of language impaired and normal speaking children. *Journal of Communication Disorders*, 1981, 14, 133-140.
- RONDAL, J.A. **L'interaction adulte-enfant et la construction du langage**. Bruxelles : Mardaga, 1983.
- ROULET E. **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne : Peter Lang, 1985.
- SACKS H., SCHEGLOFF, E.A. and JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 1974, 50, 696-735.
- SNOW, C.E. The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 1977, 4, 1-22.
- STERN, D. **Mère et enfant : les premières relations**. Bruxelles, Mardaga, 1983.
- TAYLOR, T.J. and CAMERON D. **Analyzing conversation : rules and units in the structure of talk**. Oxford : Pergamon Press, 1987.
- TREVARTHEN, C. Communication and cooperation in early infancy : a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), **Before speech : the beginning of interpersonal communications**. Cambridge : Cambridge University Press, 1979.
- VAN KLEECK A. and FRANKEL T. Discourse devices used by language disordered children : a preliminary investigation. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1981, 46, 250-257.
- VENEZIANO E. Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (Ed.). **Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer**. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1987 a.
- VENEZIANO E. L'adaptation verbale : mère et enfants. In J. Gérard-Naef (Ed). **Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer**. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1987b.
- WEELS G. Apprenticeship in meaning. In KE. Nelson (Ed.). **Children's language**. Vol. 2, New-York : Gardner Press, 1980.