

STRATÉGIES DISCURSIVES ET COGNITIVES DANS L'INTERACTION DE DEUX ENFANTS BILINGUES. ÉTUDE LONGITUDINALE

Silvia Romeo¹
Université de Paris X, France

1. Introduction

Cet article tente une étude la plus concertée possible de la pratique des stratégies discursives (SD) face aux besoins cognitifs, repérables dans l'interaction de deux enfants bilingues. L'orientation est conceptuelle, évolutive et interactionnelle: le discours (D) est vu comme voie d'accès à la compréhension du fonctionnement cognitif de l'enfant; ce fonctionnement est en perspective longitudinale, i.e. elle tient compte de l'évolution dans l'orchestration des moyens linguistiques et cognitifs dans le temps; le D est considéré dans une dyade comme un "jeu d'action communicatif". Les phénomènes typiques du D bilingue comme les changements de langues sont analysés en liaison avec d'autres phénomènes discursifs comme relevant de la même compétence communicative. Comme le dit Romaine (1989: 121):

"(...) at the pragmatic level, all linguistic choices can be seen as indexical of a variety of social relations, rights and obligations which exist and are created between participants in a conversation".

La dyade étudiée ici est observée dans plusieurs contextes et avec les deux langues participant au développement. La présente contribution est un développement et un approfondissement d'un travail précédent (Romeo, 1997a) à laquelle on fera donc appel. On avait mis en évidence l'apport de la pratique du changement de langue et de registre dans le développement de ces deux enfants entre 2, 5 et 4 ans pour G et entre 2 et 3 ans pour E. Ici on se focalisera surtout sur la période la plus récente (période III) pour observer une évolution qualitative de ces mêmes stratégies (S). On essaiera de mettre en lumière plusieurs SD et de voir comment elles ont souvent une origine cognitive, c'est à dire qu'elles sont dictées, stimulées par le besoin de mettre en place et utiliser, essayer des notions en voie d'acquisition. En ce sens là on parle de stratégies cognitives (SC). Les SD employées ont mis en évidence la délinéation des SC sous-jacentes et des rôles expert-élève. La complexification observée dans le D de G est 1) intrinsèque à son développement cognitif, 2) a une raison d'être de type pragmatique: l'évolution d'E, et son progrès dans l'appropriation des moyens discursifs, oblige G, pour maintenir son status de chef et continuer à surprendre et être au dessus du

¹ GdR 113 du CNRS, Gral-Dir. 33 rue LaFontaine, 92260 Fontenay auxRoses, France; Tél.: 014683 85 09; E-

langage à la portée d'E, à élever son D à l'aide des S de plus en plus sophistiquées. On pourrait parler de a) "zone de développement proximal" des SD et SC b) induit par le stimulus offert par l'interaction avec un partenaire moins expert. Notre analyse ne pourra pas être exhaustive mais tentera de porter sur la variété des moyens et des méthodes employées, extrême variété pour des buts pragmatiques qui peuvent être mis en relation, dans leurs sens quotidien, avec les rôles joués par les enfants.

2. Cadrage théorique

Le cadre théorique est donné par la sémantique cognitive conçue comme un corps conceptuel qui satisfait à la fois aux contraintes du système linguistique et à celles du système cognitif (Denhière-Baudet, 1992). Du point de vue évolutif on reprend les idées de Vygotsky concernant le rôle du langage², du signe, du jeu dans la formation des concepts et le développement global de l'enfant. Pour ce qui relève plus directement de la communication en tant qu'évènement linguistique on prend en compte les théories de Gumperz, Hymes et Schmidt.

2.1. Dans le cadre d'une sémantique cognitive, (Denhière & Baudet, 1992: 162):

"Le texte est conçu comme la matérialisation d'une représentation cognitive occurrente qui se situe à l'interface des deux principaux sous- systèmes du système de communication: celui du locuteur et celui du destinataire. Le texte a une fonction de dispositif instrumental mis en oeuvre par le locuteur pour modifier le sous- système destinataire afin d'atteindre le but assigné au système de communication".

On emprunte aux mêmes auteurs l'explication "d'action complexe" conçue comme la condition de satisfaction de l'intention complexe:

"Elle (...) est décrite par un système intentionnel c'est à dire un système téléologique d'actions d'états et d'évènements dont la structure hiérarchique est définie par la structure du plan. Le plan est décrit comme une structure hiérarchique d'intentions préalables" (1992: 212).

La conception, cruciale, de plan nous conduit à prendre en considération le D planifié vs non planifié. Dans la définition de Ochs (1979: 55):

"1) Unplanned discourse is discourse that lacks forethought and organizational preparation. 2) Planned discourse is discourse that has been thought out and organized prior to its expression".

Définitions qui représentent les points extrêmes du concept de "planning". En effet le processus de planification a lieu aussi avec les actes individuels dans le cours de leur

mail: lehner@lpmi.polytechnique.fr

² On utilise ce terme avec les deux valeurs de "speech" de l'original (langage et discours).

production (Ochs, 1979: 57). Sur le versant évolutif Vygotsky avait souligné que le D acquiert graduellement un caractère de plan “reflecting possible paths to solution of the problem”

“Using words (one class of such stimuli) to create a specific plan, the child achieves a much broader activity applying as tools not only those objects that lie near at hand, but searching for and preparing such stimuli as can be useful in the solution of the task and planning future actions” (Vygotsky, 1978: 25, 26).

Pour ce qui est du jeu Vygotsky lui assigne une importance capitale: 1) il contient toutes les tendances développementales sous une forme condensée, 2) donne lieu aux transformations internes dans le développement de l’enfant.

En s’appuyant sur les principes de Vygotsky brièvement illustrés ici, nous avons abordé l’élément fourni par l’apport des deux codes qui complexifient la dialectique du jeu et du langage. On a utilisé également le concept de “formats qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel” (Bruner, Hickmann, 1983: 288).

2.2. Dans la taxonomie de Hymes (1974) on évoque ici seulement quelques notions qui touchent notre étude plus directement dans le cadre d’un acte / évènement / situation linguistique: 1) les constituants de l’activité linguistique comme a) forme et contenu du message, b) formes du discours, c) clé, d) genres, e) normes d’interaction, f) normes d’interprétation; 2) les règles de l’activité verbale; 3) fonctions du langage. On emprunte aussi à Hymes la notion de “compétence communicative”, à Grumperz (1982) celle de “stratégie discursive”; et à Schmidt (1973) celle “de jeu d’action communicatif”.

La notion de “jeu d’action communicatif” est prise comme catégorie élémentaire d’une Théorie du Texte: une “histoire” communicative délimitable, c’est à dire une quantité d’actes communicatifs circonscriptibles dans le temps et dans l’espace.

Pour ce qui relève plus particulièrement de la conversation bilingue, parmi les alternances codiques distinguées par Gumperz (1982), on a considéré seulement celles dues à un changement conversationnel, déterminées par des facteurs internes à interaction entre les locuteurs; parmi les fonctions jouées par l’alternance codique on s’est focalisé sur les exigences clarificatrices et stylistico-rhétoriques (but ludique, commentaire, stratégies)

“Chez l’enfant avec le temps l’alternance codique est utilisée comme une stratégie verbale ou communicative” (Grosjean, 1982: 206).

2.3. Cette contribution s’inscrit dans le cadre d’une recherche longitudinale et s’appuie sur un vaste corpus enregistré et filmé avec une fréquence hebdomadaire, et sur des notations

quotidiennes qui couvrent le développement observé chez ces deux enfants. Notre participation, en tant que parent, fondamentale à la construction des “savoir” de ces enfants a permis une interprétation contextuelle des énoncés et un aperçu de leurs “théories naïves sur le monde qui sont supposées elles –mêmes guider l’acquisition des concepts” (Cordier, 1994). Aucune analyse quantitative ne sera proposée dans cet article. Les SD sont observées en privilégiant les motivations et les buts, étant donné le caractère exploratoire de cette étude et l’approche conceptuelle de notre démarche. Dans le même esprit on utilise une modalité normalisée de transcription, notre attention étant plutôt dirigée vers les contenus et vers les fonctions du discours que sur les aspects morphophonologiques. Nous sommes d’accord avec Vygotsky (1978) sur l’intérêt d’une analyse explicative qui cherche à révéler les relations causales ou dynamiques, une analyse développementale qui retourne à la source et reconstruit tous les points dans le développement d’une structure donnée.

3. Les sujets, leur parcours linguistique

Deux enfants franco-italiens, avec un écart d’âge de 17 mois, de mère italienne et de père français habitant la plupart de l’année en France, mais séjournant longuement en Italie.

Gianni: de 0 à 2;6 –à la maison avec M (langue italienne); à partir de 2;6– à la crèche, école maternelle (langue française). On a remarqué: un développement équivalent et parallèle des deux langues; absence de mélange; développement d’une compétence pragmatique stimulée par l’effort de communiquer avec des interlocuteurs des deux langues; la capacité à traduire ses acquis d’une langue à l’autre en faisant des extensions. Le niveau de complexité linguistique atteint à un âge assez précoce (2;4) rend possible une exploration fine de l’organisation conceptuelle et des modifications évolutives.

Eva: de 0 à 1 an –à la maison avec M et G; à partir de 1– à la crèche, école maternelle. On a remarqué: un développement langagier et cognitif normal, une dominance de l’italien, la tendance au mélange des codes, graduellement surmontée.

3.1. Choix des langues et stratégies discursives

Au début de son développement G. avait tendance à initier son discours dans une langue et après, grâce au feedback reçu par son interlocuteur, il adaptait son code à la situation. A partir de 2;3 la répartition des codes selon l’interlocuteur et la situation ont toujours été respectées. E a été une interlocutrice privilégiée depuis sa naissance. G s’est adressé à elle en italien et en français mais, pour des raisons psychologiques subtiles et changeantes au cours du développement des deux enfants, il est assez difficile de marquer tin

parcours net. On essayera de schématiser l'histoire de ce rapport en trois périodes en tenant compte surtout du développement cognitif linguistique d'E.

3.1.2. Schéma longitudinal du choix codique entre les deux sujets

I. Jusqu'à: G 2;3 – E 10 mois E. phase prélinguistique, holophrase. G. choisissait de s'adresser à elle en changeant de voix et d'intonation –ce qui exprimait une manière d'adapter son message au jeune âge d'E– dans le code opposé à celui de l'interlocuteur adulte présent en s'imposant un exercice supplémentaire. Les raisons de cet effort peuvent être de nature cognitive, outre qu'affective. Le langage de G en s'adressant à elle pouvait jouer les fonctions instrumentale, régulatoire, interactionnelle et personnelle (Halliday, 1975).

II. a. Jusqu'à: G 3;5 – E 2 ans E: phase de deux- trois mots. G très bavard, s'adressait à elle en français. E répondait par des "oui" ou des "non" aux questions posées en guise de jeu par G, interagissait avec lui, répétait avec quelques variations en l'imitant, avait tendance à reformuler en italien ce qu'elle avait appris avec G. De son côté G: 1) donnait des ordres ou des directives, 2) expliquait à E le fonctionnement des jeux et en général lui faisait partager ses connaissances, 3) l'interrogeait, 4) parlait à la place d'E et brouillait ses vraies intentions à elle en ayant recours au discours rapporté. L'alternance de code remplissait toutes ces fonctions.

II b. Jusqu'à: G 4 ans – E 2;7. E était capable de structurer le discours dans les deux codes et commençait à être créative. L'italien restait la langue commune quand la M jouait activement avec eux ou en ambiance italienne.

III. Jusqu'à: G 5.2-E 3;8. E s'exprime bien dans les deux langues et emploie massivement le discours indirect. Autonome, elle réutilise créativement les jeux faits en II et en propose de nouveaux dont elle choisit le code. G et E utilisent les deux langues entre eux.

4. Analyse de données

Nous présentons ici quelques exemples significatifs tirés des textes de notre corpus.

Ex. 1 (G. (5;1) et E. (3;6) A à l'heure du goûter. G. veut ouvrir une boîte de biscuits, M est présente).

- 1. G. Mimi écoute moi! 2. Tu t'intéresses plus au lait ou au chocolat ↑**
3. E. au chocolat 4. G. alors ouvres ici

G appelle E en français, comme pour la faire participer à quelque chose en excluant M, et instaure le dialogue avec autorité. La question, posée à l'aide d'un verbe inhabituel dans ce contexte, veut surprendre E, qui, comme prévu, répond immédiatement et sans difficulté. Profitant de cette vitesse et de la réponse comme d'un résultat obtenu, G. lance un ordre

rapide introduit par la marque de la consécution, “alors”. La “mise en scène”, créée avec un but clair qui n’aurait pu probablement être atteint avec une simple question directe, témoigne d’une S qui se fonde sur les connaissances que G a d’E, de son “encyclopédie”, et sur les rôles joués par les deux enfants dans leurs “jeux d’action communicatifs”: G, en tant qu’expert doit garder sa dignité intacte et ne peut s’abaisser à lui demander une faveur, pour quelque chose qu’il n’est pas capable de faire.

Ex. 2 (G. (4;7) fait une flèche en utilisant deux bourrelets de porte et en explique A E. le fonctionnement 1. Tu vois la flèche Mimi ↑ 2. si la flèche va comme ça ↑ par la ↑ 3. ça veut dire que tu dois sortir ↑ 4. tu n’as que ↑ le droit, 5 d’aller vers la porte, 6. pour aller à l’école ↓ 7. si la flèche va comme ça, **voilà** (il le dit en faisant la flèche; la voix accompagne le mouvement et s’arrête quand la flèche est terminée) 8. tu n’as le droit que ↑ 9. d’aller dans ta chambre ↓ 10. pour te coucher ↓ 11. Alors maintenant il est matin. 12. la flèche va par là ↑ 13. et tu vas à l’école 14. **Va par la Mimi!** (voix plus basse) 15. après le soir la flèche va par là, 16 et tu te couches

Il s’agit d’une “représentation” de la journée des enfants à une époque où la M. avait du les laisser plus longtemps à l’école. La réduction du temps passé à jouer est perçue par G qui représente leur droit de rester à la maison par une flèche qui comme animée, donne des ordres à travers sa position sur le plancher. Il est clair que en opposant les deux moments, (coucher et sortir), G a résumé cognitivement les points cruciaux de sa vie comme ne laissant la place à rien d’autre. Le choix du français est indicatif; les choix de mise en mots (surtout 4, 5, 6, 8, 9, 10) soulignent l’impossibilité d’échapper à cette règle pré-établie; l’emploi d’une voix chuchotée (en 14) qui s’ajoute à celle qui décrit le système, témoigne du rôle qu’E est appelée à jouer: elle doit se déplacer en suivant les ordres de la flèche comme une actrice dans un théâtre. On peut voir ce texte comme une SC: l’emploi d’un outil pour représenter un signe nous permet de parler “d’activité médiée”. Dans la théorie de Vygotsky, la transition à l’activité médiée transforme toutes les opérations psychologiques en “fonctions supérieures”. Du point de vue pragmatique on pourrait supposer une intention de sollicitation envers la M.

Ex. 3 (A table. Eva crache des carottes.)

G. (5) à E.: 1. Tu crois 2. que c’est amusant ↑ 3. ce que tu viens de faire ↑ (G. rigole)

G exploite le registre soutenu des adultes français. En (3) l’acte d’E est indiqué sans être nommé (comme pour éviter d’en assumer les caractéristiques de vulgarité internes au mot) ce qui souligne le rôle que G. s’est donné, rôle qui contraste avec la “vraie” clé, moqueuse, explicitée par le rire. “Croire” pose une limite entre ce qu’E pourrait croire et ce qui en réalité est (pour G en tant que locuteur). G, en l’interrogeant réthoriquement sur son acte, donne à E l’occasion de réfléchir à une volonté de plaisanterie qu’elle n’avait pas. Ce D, repris tel quel de l’input, a un but en soi, celui de la plaisanterie jouée sur les deux clés.

Ex.4 (G (5;1) a deux lapins en bois dans la main. E. en veut un.)

G. à E.: 1. Tutti i conigli sono miei! 2. non ti piacciono le carote ↑ 3. e allora non prendi i conigli ↓

1. *Tous les lapins sont à moi* 2. *tu n'aimes pas les carottes* 3. *et alors tu ne prends pas des lapins.*

G base son argumentation sur l'association lapins-carottes, très présente dans les représentations cognitives d'E avec le but de justifier rapidement le fait que c'est lui qui garde tous les lapins. Ici il n'est pas important de savoir si G pense vraiment que son raisonnement est correct mais le fait qu'il est sur que pour E, pour son niveau de développement, il est suffisant et donc correct. Le D est simple et clair: (1) pose le problème et en même temps déclare un fait déjà accompli; (2) en explicite la raison à l'aide d'une négation; (3) marque la consécution, reprend la négation pour arriver au résultat précédemment présenté en (1).

Ex.5 (situation de jeu)

G (5) à E.: 1. Tiens ! 2. quand tu aura fait ↑ 3. tu prendra ça ↓

Le ton est soutenu. Le futur à valeur déontique (en 3) canalise le jeu d'E en lui indiquant à quel moment elle pourra se servir de l'objet que G lui donne.

Ex.6. (Dans la chambre le soir, M. est présente)

1. G (4;10): no! Voglio la luce sennò non vedo dov'è questo! 2. E. (3;5):no! la grande luce mi fa noia!

3. G. à M.: Lo sai che mi **fa** noja ↑ 4. è Eva quando dice **5. la grande luce mi fa noia!**

Il Non! Je veux la lumière sinon je ne vois pas où il est ceci 2. *non! la grande lumière me dérange*

3.1 *Il sais ce qui me dérange* 4 *c'est Eva quand elle dit* 5. **la grande lumière me dérange**

En (1) G s'oppose à l'acte de M d'éteindre la lumière, en exprime sa volonté de manière directe et en donne la justification; en (2) E s'oppose à la volonté de G en expliquant la raison mais elle fait une erreur linguistique: le verbe "fare" au lieu de "dare" en association avec "noia", erreur qu'elle a "fossilisée". En (3, 4) G l'exploite pour dire que l'erreur le dérange au même titre que la lumière dérange E, S - qui consiste à citer le D d'E (5) contenant l'erreur, après l'avoir introduit par une réponse (4) à une interrogation rhétorique posée à M (3) - capable de redoubler l'effet de l'erreur. La subtilité de ce D est fine car en (3) le Présent employé par G, contenant la valeur imperfective de la répétition, n'a pas la même valeur que celui d'E: donc l'erreur d'E est susceptible de déranger G beaucoup plus que la lumière E.

Ex. 7 (E utilise 'parce que' en fonction interrogative. G. plusieurs fois, et depuis longtemps, lui avait fait remarquer que on doit dire 'pourquoi')

G (5;2) 1 Ma perchè dici sempre 2. **parce que** ↑ **3 par ce que tu dis toujours par ce que** ↑

3. *mai pourquoi tu dis toujours parce que*

La même sensibilité pour les erreurs d'E s'exprime ici: G a recours à une S complexe mais claire pour que cette fois l'explication soit définitivement comprise et adoptée. Le D, qui se déroulait en italien, est interrompu par l'entrée du français, jugé plus apte à expliciter la différence entre "pourquoi" et "parce-que". La double fonction interrogative et causale de "perchè" peut être à l'origine, d'ailleurs, de l'erreur fossilisée d'E. Le français a ici une double fonction: en (2) s'oppose à la phrase italienne, "parce que" est souligné par le fait de se dresser dans une autre langue; en (3) il sert à expliciter la fonction de la phrase interrogative à travers une phrase interrogative: l'emploi faux de "parce que" sert à G pour faire écouter à E, au niveau sonore, la fausse note. En résumant, deux outils sont à l'oeuvre: le choix de la langue et la position dans l'énoncé, qui marque la fonction

Ex. 8 (O. et E. font des projets sur un circuit des voitures qui se trouve chez les grands-parents) G. (5;2) à E: 1. Si tu vaudras jouer beaucoup ↑ 2. il faudra pas 3. que tu tires sur le fil ↓

G reprend son rôle directif pour mettre en garde E en avance sur ses droits. L'emploi du Futur pour les deux modaux se charge d'impressionner E, comme d'habitude, pour que le message soit accepté sans discuter, en considération de la supériorité de G.

Ex.9 (G. et E. jouent avec des constructions) G (4;6)

G à E: 1. Se vuoi sai che puoi fare Eva ↑ 2. da una parte ci metti questo ↑ e da una parte ci metti questo *I Si tu veux tu sais ce que tu peux faire Eva* 2. *d'un côté tu mets ça et d'un côté tu mets ça*

Par opposition à l'ex 8, très récurrent dans le D français de G envers E, l'ex 9 montre un rôle plus démocratique de G, typique de son D italien. Le recours à l'italien avec les modaux "vuoi", "puoi", pourrait être compris comme un signal de collaboration, étant la langue utilisée habituellement par la M, pour proposer un aide (1 est typique de l'input de M). L'ex 10 témoigne du même esprit, d'offre d'aide de la part du plus expert.

"Vedi", "guarda" modulent l'injonction concernant la norme, "come si fa".

Ex. 10 (M. essaie de mettre E. au lit avec les couvertures.) 1. E. non voglio! *Je ne veux pas*

2. M: No Eva si sta sotto le coperte per fare la nanna! 3. G à E: Vedi Eva, guarda come si fa ↑ (geste).

2. *Non Eva on reste sous les couvertures pour faire dodo* 3. *Tu vois Eva regarde comme on fait*

Ex. 11 (Situation de jeu)

G. (3;10) à E.: Tu dois te mettre là dessous ↑ pendant que moi je vais chercher là - bas ↓

L'Ex 11 montre que les choix linguistiques associées au français pour le rôle directif de G s'étaient préfigurés depuis au moins un an. A la même époque G produisait en français, en s'adressant à P, un D prudent s'appuyant sur une S d'appel à une prise de position de la part de P.

Ex. 12 (à table) G. (3; 6) à P: Moi ↑ je trouve que c'est pas très sucré

Ex. 13 (E. se justifie avec P. pour avoir réveillé G.)

E. (3;2) à P.: 1. Je voulais prendre mes chaussons ↑ 2. c'était noir ↑ 3. et j'ai allumé la lumière

M.: 4. Che hai detto Eva ↑ 4. *Que ce que tu as dit Eva* ↑

E. à M.: 5. No io ho detto ↓ 6. **quando Gianni è sveglio** ↑ 7. **metto la luce** ↑ 8. **prendo le mie scarpe** ↑ 9. **chiudo la porta** ↑ 10. **e me ne vado** ↓ 5. *Non, moi j'ai dit 6. quand G. est reveillé, 7. je mets la lumière 8. je prends mes chaussures 9. je ferme la porte, 10. et je m'en vais*

L'Ex 13 montre comment E emploie une S différente avec P et M. Prudente en français elle se justifie, modalisant son désir de prendre les chaussures, (l'Imparfait atténué "vouloir"), en décrivant la situation qui a déterminée son acte d'allumer. La même scène donne le prétexte pour un D généralisant en italien. Le choix d'un Présent atemporel (6, 7, 8, 9, 10) contraste avec les temps du passé du français. La "granularité" fine³ de son D italien, découpant toutes les actions en séquence (7, 8, 9, 10), sert à rassurer E sur ses droits d'abord; à se donner confiance grâce à sa capacité de mis en ordre des différentes actions et de montrer aussi à M qu'elle est bien ordonnée.

Le D d'E témoigne d'une même assurance, des 2;6 (ex 14) avec des moyens linguistiques plus réduits. "Allora" marque la consécution et conclut "l'argumentation". Le passage au français se place ici comme un vrai parti pris: en soulignant le droit d'E et son acte en même temps (3), est provocatoire par rapport à l'autorité de la M.

Ex. 14 (M ne veut pas qu'Eva mange un gâteau)

E.(2;6) à M: 1. Questo papa dato, 2. mangio allora! **3. Moi fais ça** / *Ceci Papa donné 2 je mange alors*

Ex. 15 (G. veut une petite bouteille qui se trouve dans les mains d'Eva)

E. (3;2) A G.: Si tu fais pas le fou je te la donne ↑ si tu fais le fou je te la donne pas!

Dans ses interactions avec G, E sait profiter de ses points de force pour poser des conditions. C'est elle qui décide si G fait ou ne fait pas le fou: l'acte d'E serait la conséquence "objective" du comportement de G. C'est à lui de se comporter sel on les régies imposées cette fois par E. Aussi, implicitement, elle taxe G de fou. Du point de vue cognitif pour E semble important d'explicitier les antinomies en les verbalisant, non sans i'orgeu il de savoir contraster deux situations opposées, chacune renvoyant à son tour à une condition et une conséquence. La répétition de cette pratique dans le D d'E parle en faveur d'une utilité cognitive: contribuer à la mise en place et à l'activation des catégories cognitives concernées.

³ Pour le terme 'granularité' cfr. Noyau (1994, 1997): "le degré de différenciation du marco-événement en micro-process auxquels les renvoient les propositions constituant le texte".

Ex. 16 (Après quelques jours de forte fièvre pendant lesquels E avait dormi avec M., E. est considérée guérie. E. arrête de jouer, va sur le lit de M. et fait pipi. M. très fâchée demande une explication à E. (3;8).

1. M.: Perchè hai fatto pipi nel letto della mamma ↑ 2. E. Perché ho fatto pipi ↓ (après insistance de M, E admet): 3. Perchè volevo fare pipi nel letto della mamma

4. M: E perchè volevi fare pipi nel letto della mamma ↑ (M s'obstine à vouloir une réponse qui est toujours la même. Après plusieurs tentatives G (5;2) intervient en s'adressant à E.)

5. G à E.: **Maintenant Je t'explique 6. comment on pane Mimi 7. Si Maman te demande perchè ↑ pourquoi 8. tu voulais faire pipi dans le lit ↑ 9. tu réponds pas ↑ IO parce que je voulais faire pipi dans le lit 11. Tu dois dire par exemple ↑ 12. que c'est, parce que 13. c'était la dernière fois 14. que tu dormais dans le lit de Maman**

1. *Pourquoi tu as fait pipi dans le lit de M* 2. *parce que j'ai fait pipi*

3. *parce que je voulais faire pipi dans le lit de M* 4. *et pourquoi tu voulais faire pipi dans le lit de M*

E se trouve ici en position faible, consciente de n'avoir pas agi correctement. Sa connaissance du monde ne lui permet pas de trouver d'autres réponses que la verbalisation pure et simple de son acte, précédé par un connecteur causal; en (3) elle doit admettre que l'acte était volontaire. L'intervention spontanée de G essaie d'arrêter l'inutile questionnement et se charge de trouver une réponse. Son D, né comme une aide aux deux antagonistes, cherche à venir à la rencontre des besoins cognitifs d'E., de lui donner les instruments d'une compétence communicative. Il veut expliciter: I) les moyens discursifs utiles pour être pardonnée, comprise et excusée; 2) les relations causales. Le souci de clarté pénètre tout le texte: a) le passage au français semble avoir une motivation cognitive, l'utilité de contraster "pourquoi" et "parce que", de distinguer le D de G de celui de la M, de séparer aussi l'interaction G/E de celle M/E; b) L'insertion d'un mot italien dans un contexte linguistique français a, à son tour, la fonction de faire ressortir ce mot clé, "perché"; c) La structuration du texte (hiérarchisation de ce qui doit être dit et dans quel ordre): 1) l'encadrement de l'explication de G en guise d'introduction (5, 6); II) le positionnement du problème (7, 8); III) le discours d'E cité pour exemplifier une mauvaise réponse (9, 10); IV) la résolution du problème avec explication causale et exemple⁴ en guise de conclusion (11, 12, 13); d) l'emploi habile du discours rapporté, indirect pour M, direct pour E; e) l'opposition du D actualisé versus le D générique⁵; f) la distinction entre c'est (12) et c'était (13) (cf. point e), l'un se référant au moment virtuel de l'interaction imaginée (entre E et M) et l'autre au moment de l'évènement singulier passé; g) l'emploi du D dans le D: l'interaction E/M et G/E

⁴ "L'exemplification apparaît comme un moyen privilégié d'étayer une conclusion" (Arditty, 1995: 7). L'explication portée en guise d'exemple et non pas comme la "vérité", montre la prudence de G de ne pas assumer lui-même la raison, dans cette situation particulière.

⁵ Pour une définition des mécanismes d'actualisation ou de généralité cf. François et al. (1984: 60).

(cf. point a); h) l'emploi des pronoms personnels "tu" vs impersonnels "on" vs le nom Maman; i) l'exemple introduit clairement avec "tu dois dire".

Les modalisations, la hiérarchisation des phénomènes et les mécanismes d'actualisation présents dans ce texte sont caractéristiques du D complexe (cf. François et al., 1984: 61). Les points notés témoignent d'une réflexion qui précède la mise en mots, comme si le D avait été planifié (Ochs, 1979) en avance pour se présenter plus compact et cohérent.

G tient compte du vécu d'E et des derniers évènements pour inférer une raison capable d'expliquer l'acte en question: il synthétise le passé et le présent pour satisfaire ses buts. La mémoire de l'enfant aboutit à une nouvelle méthode pour réunir les éléments de l'expérience passée avec le présent (Vygotsky, 1978). Les efforts de G pour résoudre le problème mènent en oeuvre des relations causales, téléologiques, temporelles (Denhière & Baudet, 1992) et lui ont permis de créer des liaisons temporaires (Vygotsky, 1974) et donner un sens à des stimuli qui étaient précédemment neutres. Le résultat est une avancée cognitive.

Ex. 17 (en voiture pendant un voyage; G (5;1) conduit la conversation avec un ton calme. E (3;8) P. M.)

1. G. à P.: Tu sais que-ce qu'il faudra que tu fasses avec la colle ↑ 2. P: No ↑ 3. G. une cabane en bois (...)

4. G: Papa ↑ 5. P: oui 6. G: où tu voudras la faire la cabane en bois ↑ 7. Là où ta as déjà ta cabane 8. G oui

9. G à P.: Moi ce que j'aimerais que tu me fasses (...) 10. c'est une _voiture en bois avec le moteur

11. quand Je voudrai tu sais que ce que je ferai ↑ 12. Je partirai avec ma voiture (...)

13. G. à M.: Mamma lo sai che potrai fare quando Papà avrà fatto la macchina di legno

↑

14. Una pistola di legno e io mi farò una scatola con i proiettili di legno dentro 15. Te lo sai che farai ↑

16. M.: Si ↑ 17. G: vernicerai la mia macchina di verde 18. ma attenzione a quelli che faranno scherzi alla mia macchina! 19. prendo i proiettili, li metto_nella pistola (...)

20. G.: Devant il y aura moi et Papa (...) 21. G. à M: lo sai che fa Eva ↑ 22. fa gli animalini mentre io con Papa fo una sorpresa con i chiodi, la colla, il legno 23. E.à G.: **tu voulais dire un truc qui conduit** ↑ 24. G à P.: Tu sais en quoi j'ai envie de le faire le moteur ↑ 25 (...) et deux volants, un d'un coté et un de l'autre 26. E.à G: et avec la voiture on va acheter des biscuits vrais 27. G. à E. No! Un énorme gateau au chocolat! 28. E.: No! Des biscuits! 29. G.: **no! le gateau comme ça et les biscuits** 30. E: no! comme ça! 31. G.: **No! J'écoute plus**

13. Maman tu sais ce que tu pourras faire une fois que P aura fait la voiture en bois 4. un pistolet en bois et moi je me ferais une boîte avec les cartouches en bois dedans 15 toi tu sais ce que tu feras

16 Oui 17 Tu peindras une voiture en vert 18 mais attention à ceux qui feront des blagues à ma voiture 19 Je prends les projectiles Je le mets dans le pistolet (...) 20 tu sais ce qu'elle fait Eva 21 Elle fait les petits animaux pendant que moi avec Papa je fais une surprise avec les clous la colle le bois

Cet exemple nous amène à observer le comportement cognitif d'E qui, gagnant une compétence communicative de plus en plus efficace, devient un interlocuteur indépendant capable de remettre en question l'autorité de G. Une S (a E), qui représente le développement

des précédentes, est celle de chercher à prendre position par rapport au D de G en s'appuyant sur celui-ci. Le procédé astucieux, puisqu'E peut compter sur un texte articulé qu'elle peut comprendre mais pas produire, tend à l'exploiter, à l'aide d'un apport simple, pour créer confusion ou le remettre en question. Le but pourrait être celui de faire descendre G de sa tour (registre soutenu) en l'obligeant, par ex, à une discussion animée. Pour ce qui relève de la gestion et de la (co)-construction du texte par G, (P, M, E) grâce à des SD bien développées, on laisse cet exemple parler par lui-même et au lecteur l'analyse, à la lumière de notre démarche

Ex. 18 (M cherche à peigner G (5;6) qui s'échappe)

I. M: Via, fatti pettinare! 2. G: si ma mi stai **rastrellando** le orecchie

1. *S'il te plaît, laisses toi peigner!* 2. *oui nais tu es en train de me râteler les oreilles*

5. Résultats / en guise de conclusion

Avec une analyse de données tirées des périodes II et III, supportée par une observation longitudinale des textes produits par les enfants, nous avons essayé de montrer que dans la dernière phase, on relève chez G les phénomènes suivants:

5.1. au niveau discursif

1. une gestion du "topic" à travers l'emploi judicieux des questions 2. un emploi de plus en plus sophistiqué de: a) la modalisation; b) du D rapporté (D dans le D); c) du D hypothétique et contrefactuel; d) l'argumentation 3. le D planifié 4. la complexification de plans temporels; l'expression de la causalité et des relations téléologiques 5. les mécanismes d'actualisation et de généralité 6. le langage métaphorique employé avec pertinence, avec des effets colorés et humoristiques 7. la capacité de jouer différents rôles à l'aide de S efficaces pour l'affirmation du rôle choisi. Les rôles peuvent être reconduits a: a) maître / élève, chef / sulbalterne; ou bien b) de collaborateur. L'esprit didactique informe les deux types de rôles. La D peut être planifié en a) et / ou b) mais en a) il est directif; en b) accepte, cherche le compromis 8. capacité d'adopter une clé et de l'utiliser en contraste avec le rôle 9. la tendance à un D plus directif en français que en italien –nous conduit à émettre l'hypothèse que un code aurait tendance à recouvrir un rôle et que dans l'économie de cette dyade, changer de code pourrait être un signal de modification des relations entre partenaires. Avec l'esprit de généralisation, on rajoute aux domaines déterminés⁶ le rôle directif -vs coopératif envers E: les marques linguistiques déjà présentes au niveau sémantico / syntaxique se

⁶ Dans Romeo (1997a) on avait montré que le recours à l'autre code pourrait être lu comme un indice et on avait remarqué qu'il était souvent employé pour garder séparés deux domaines distincts (cf. 5.2 point 1).

trouveraient renforcées par le changement de code en produisant un effet plus fort, i.e. plus claire; **10.** développement proximal des Stratégies métapragmatiques.

5.2. Au niveau cognitive

1) *Le* capacité de tenir distinctes les deux langues a mis en relief les mécanismes cognitifs de contraste entre: le réel et l'imaginaire, les interlocuteurs, le langage "intrapersonnel" et le discours social, les contextes situationnels, les codes, les registres, les explications des informations obtenues en termes de "styles" didactiques (Romeo, 1997a).

2) capacité de réintégrer, comparer, re-élaborer les concepts à travers les deux langues. **3)** la fonction clarificatrice du changement de langue, du D rapporté, du D dans le D, du choix de registre. **4)** la capacité de variations des registres a mis en relief la fonction des clés comme capables de solliciter un feedback de la part des interlocuteurs (E, M, P) renforcement au niveau cognitif de la compréhension du fonctionnement des registres **5)** la capacité à planifier un D suscite une interrogation un bilingue fonctionne -t-il de la même manière qu'un monolingue au niveau de la planification du D? On pourrait suggérer que l'habilité à traduire d'une langue à l'autre lui donnerait un entraînement cognitif et discursif supérieur, capable d'influencer la réalisation verbale d'un plan en termes par ex, de temps d'encodage **6)** l'esprit didactique, motivé pragmatiquement par l'interaction avec E, en tant que réponse à un besoin cognitif de G, activerait des "mécanismes psychologiques supérieurs" capables de transformer la "zone de développement proximal" d'E en "zone de développement proximal" de G, dans son rôle de maître **7)** le développement proximal de la compétence métacognitive.

Le point **8)** qui découle des résultats précédents constitue aussi une conclusion: l'emploi conscient d'un outil pour représenter un signe, un "second order stimulus" (Vygotsky: 39), activité médiée capable de transformer toutes les opérations psychologiques en fonctions supérieures, nous conduit à faire l'hypothèse: la transition à cette activité médiée serait plus précoce chez les bilingues (au moins chez ceux bénéficiant de deux langues typologiquement très proches). Le besoin de comprendre un concept et de l'expliquer a poussé G à chercher un soutien dans la disponibilité de ses deux langues, langues qui ont commencé à fonctionner comme en étant, alternativement, l'une le soutien de l'autre, l'une le contenu obscur, chaotique de l'expérience et l'autre assumant la fonction d'éclairer, mettre en ordre, récapituler, résumer, distiller pour extraire le concept abstrait.

L'habilité précoce de séparer les formes des mots de leurs significations, contribuerait à la formation d'habits mentaux capables de concevoir les deux langues comme en étant l'une

le signe et l'autre l'instrument, l'une la signification et l'autre la forme, l'une l'objet et l'autre le sujet de l'observation.

En poussant cette idée plus loin on retourne à une affirmation de Vygotsky (1978: 26) concernant la fonction du langage:

“With the help of speech children (...) acquire the capacity to be both the subjects and the objects of their own behaviour”⁷.

Appendice:

G, E, M, P abréviations pour Gianni, Eva, Mamma, Papa.

S stratégie, D discours, SD stratégie discursive, SC stratégie cognitive.

Conventions de transcription:

() informations relatives au contexte

(...) séquence non transcrite

italique traduction de l'italien en français

gras changement de code de type conversationnel ou SD

gras souligné les mêmes conditions que dessus dans le cadre d'un changement de code

↑ ↓ intonation montante / descendante

! emphatique

, légère pause

; pause plus longue

Pour des raisons pratiques, de traduction et d'analyse, on a découpé le texte en segments numérotés.

Références bibliographiques

Actes du Colloque (1997), *Alternance des langues et apprentissage*, Paris, E.N.S. Credif

Arditty, J. (1995), “Acquisition et mise en oeuvre des moyens de l'argumentation”, *Table ronde du Gral*, Université de Paris 8.

___ (1997), “Dialogue”, *Colloque GdR 113*, La Baume lès Aix.

Auer, P. (1996), “Bilingual conversation dix ans après”, in *AILE 7*, Université de Paris 8.

Bruner, J.S. (1983), *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F.

Caron, J. (1987), “Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation”, in G. Piérait - Le Bonniec (ed), *Connaitre et le dire*, Bruxelles, Mardaga.

Cordier, F. (1993), *Les Représentations cognitives privilégiées*, Presses Universitaires de Lille.

___ (1994), *Représentations Cognitive et Langage*, Colin, Paris.

Denhière, G., S. Baudet (1992), *Lecture compréhension de texte et science cognitive*, Paris, PUF.

Deprez, C. (1994), *Les enfants bilingues: Langues et familles*, Paris Didier, Credif.

⁷ La représentation de cette façon de procéder n'est pas un cercle mais une spirale.

- Duranti, A., E. Ochs (1979), "Left-Dislocation in Italian Conversation", in T. Givon (ed), *Syntax and Semantics*, New York, Academic Press.
- François, F., C. Hudelot, E. Sabeau-Jouannet (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- François, J., G. Denhière (ed.) (1997), *Sémanlique linguistique et psychologie cognitive*, Grenoble, PUG.
- Grosjean, F. (1982), *Life with two languages*, Cambridge, Harvard University Press.
- Gumperz, J.J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Halliday, A.K. (1975), *Learning how to mean*, London, Arnold.
- Hickmann, M. (1991), "Le discours rapporté: Aspects métapragmatiques du langage et de son développement", *Bulletin de Psychologie* 399.
- Hymes, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics*, London, Tavistock.
- Noyau, C. (1990) "Structure conceptuelle, mise en texte et acquisition d'une langue étrangère", *Langages* 100, 101-14.
- ___ (1994) "Jeux textuels avec le temps des actions: 'Manual de instrucciones' de Julio Cortázar", in J. Stolidi (ed.), *Recherches en linguistique hispanique*, Aix en Provence, Université de Provence, 281-300.
- ___ (1997) "Granularité, traitement analytique / synthétique, segmentation / condensation des procès...", *Colloque GdR* 113, La Baume les Aix.
- Ochs, E. (1979) "Planned and unplanned discourse" in T. Givon (ed), *Syntax and semantics*, New York, Academic Press, 51-80.
- Romaine, S. (1989), *Bilingualism*, Oxford, Blackwell.
- Romeo, S. (1995), "La construction de la temporalité", Colloque International *Développement de la temporalité et du récit dans l'acquisition bilingue*, Paris X à paraître dans Linx.
- ___ (1997a), "La participation de l'alternance codique au développement: Observation de deux enfants bilingues en interaction. Etude longitudinale", Colloque International *Alternance des langues et apprentissage*, E.N.S. Fontenay-St. Cloud (Fev 1997), à paraître dans *Cahiers du français contemporain*.
- ___ (1997 b), "La granularité comme expression des schémas cognitifs dans les récits et les descriptions des systèmes techniques d'un enfant bilingue", *Colloque GdR* 113, La Baume lès Aix.
- Schmidt, S.J. (1982), *Teoria del texto*, Bologna, Il Mulino [Version originale allemande 1973].
- Slobin, D. (1985), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Hillsdale, Erlbaum.
- Vygotsky, L.S (1978), *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press.
- ___ (1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales.