



HAL
open science

Le recueil d'énoncés d'enfants. Enregistrements et transcription

Claire Blanche-Benveniste, Berthille Pallaud

► **To cite this version:**

Claire Blanche-Benveniste, Berthille Pallaud. Le recueil d'énoncés d'enfants. Enregistrements et transcription. *Recherches sur le français parlé*, 2001, 1 (16), pp.11-37. hal-00283577

HAL Id: hal-00283577

<https://hal.science/hal-00283577>

Submitted on 30 May 2008

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

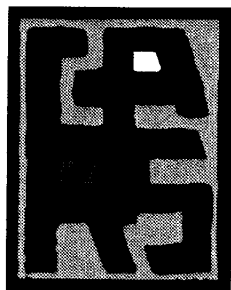
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe

Centre des Sciences du Langage

RECHERCHES
SUR
LE FRANÇAIS
PARLÉ

N° 16 – 2001



G.A.R.S.

PUBLICATIONS DE L'UNIVERSITÉ DE PROVENCE

Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe

Centre des Sciences du Langage

RECHERCHES SUR LE FRANÇAIS PARLÉ

N° 16 - 2001

G.A.R.S.

2001

PUBLICATIONS DE L'UNIVERSITÉ DE PROVENCE
29, avenue Robert Schuman - 13621 Aix-en-Provence cedex 1

Le recueil d'énoncés d'enfants : enregistrements et transcription¹

Claire BLANCHE-BENVENISTE* & Berthille PALLAUD**

*Université de Provence et EPHE

**Université de Provence et CNRS

1. Introduction

La situation d'enregistrement est une situation nouvelle et difficile pour beaucoup d'enfants (5 à 12 ou 13 ans en ce qui concerne nos études). Le fait de prendre la parole devant un micro, avec une assistance² qui écoute en silence est en soi un acte de « prise de parole publique ». Cet acte met en jeu de nombreuses capacités : se tenir corporellement devant le micro, concentrer toute son attention sur la réussite d'un acte de langage, surveiller sa prononciation, surmonter sa timidité. Nous avons vu à plusieurs reprises des enfants très à l'aise pour parler avec leurs camarades devenir très embarrassés face au micro. Certains enfants n'ont peut-être jamais eu l'occasion auparavant de parler, pendant une minute entière, devant un auditoire qui fait silence pour les entendre.

Il n'est pas possible d'avoir accès directement à la compétence des locuteurs. Seules leurs performances sont accessibles³. Nous avons l'hypothèse qu'une seule situation d'enregistrement ne suffisait pas pour aborder ces compétences et que la parole spontanée est, pour les locuteurs enfants, une assez mauvaise situation d'approche.

¹ Ce document a été établi notamment sur la base du Rapport de Romans (Blanche-Benveniste, Pallaud, & Hennequin, 1992); de nombreux exemples sont donc des énoncés d'enfants de 5 ans. L'étude à Romans a porté sur trois écoles situées en Zone d'Education Prioritaire et une école « témoin » situé dans un quartier à milieu moyen.

² qu'il y ait une ou plusieurs personnes

³ La distinction compétence/performance est essentielle dans la psychologie scientifique. Dans le cas de la communication, Cosnier (1970 : 45) précise : « si la compétence correspond à la définition de ce que l'opérateur peut faire compte tenu de ses contraintes génétiques et de son histoire, la performance s'applique à l'opérateur en fonction : ce qu'il fait ».

L'idéal est, dans la mesure du possible, de trouver les bonnes situations qui permettent d'avoir un maximum d'accès à la *compétence des enfants* (et pas seulement certaines performances, ce que fournit n'importe quel enregistrement de parole spontanée). Pour interpréter les résultats, nous avons distingué les fautes banales que font tous les adultes français et celles que produisent spécifiquement les enfants.

2. Les situations d'enregistrement

Elles sont délicates surtout avec de jeunes enfants ; plus ils sont jeunes (avant 5-6 ans en particulier), plus les enregistrements sont difficiles. C'est pourquoi, il est sans doute indispensable de suivre l'évolution technologique actuelle et de ne pas hésiter à employer, dans le cas d'enregistrement d'enfants, du matériel récent⁴.

Les conventions de transcription que nous avons adoptées sont celles du GARS. Elles prévoient une transcription en orthographe standard. Comme les énoncés d'enfants présentent parfois des difficultés plus grandes d'interprétation, nous avons dû avoir recours plus fréquemment à des solutions de « multi-transcriptions⁵ ». Cependant, il a paru plus juste, dans certains cas, de transcrire en phonétique dans le texte même les inventions lexicales propres aux enfants (*cf.* plus loin) plutôt que de fabriquer des néologismes. On a remarqué également la présence, assez fréquente, de pauses importantes. Les enfants ne répondent pas toujours « du tac au tac » aux questions posées, ce qui ne veut pas dire qu'une relance soit nécessaire. Il est, bien sûr, délicat de faire la distinction entre le temps nécessaire pour que la réponse soit émise et celui où l'angoisse de l'enfant apparaît devant le silence qui s'installe.

3. Classement des situations de parole

La situation de parole spontanée a des effets très différenciés selon les caractéristiques personnelles des enfants. On risque donc de mesurer des

⁴ Actuellement, ce sont les magnétophones numériques (type Minidisk) qui offrent les meilleures conditions d'enregistrement. Cet équipement permet une haute fidélité d'enregistrement, le stockage et le traitement directement sur ordinateur.

⁵ Les multitranscriptions permettent de ne pas trancher en cas d'hésitation sur l'établissement du texte : les différentes solutions possibles sont retenues et notées.

caractéristiques psychiques et non les compétences langagières. *La seule chose que mesure une situation de ce type est la facilité des enfants à prendre la parole spontanément* (Blanche-Benveniste *et al.*, 1992 : 54). Dans les situations d'entretien, nous avons veillé à ce que l'enfant ne soit pas enregistré seul en face d'adultes qu'il connaît peu, mais en présence de trois ou quatre camarades de classe. On sait en effet que cela permet des attitudes plus souples et « atténuées » l'inégalité du rapport qui lie l'adulte interrogeant à un enfant interrogé⁶. Le groupe d'enfants fait contrepoids, stimule celui qui est interrogé, lui rappelle des propos, lui signale des oublis, etc. Cela explique que des enfants très timides, rarement « entendus » par la maîtresse, puissent s'exprimer dans ces conditions.

Par ailleurs, la situation de « parole libre » est une situation à double difficulté puisque les enfants sont tenus d'improviser à la fois le contenu et la forme de ce qu'ils racontent.

Les situations où les enfants sont invités à reproduire un modèle de langage permettent en revanche de voir comment ils procèdent pour faire des acquisitions : s'ils sont attentifs aux mots nouveaux, ou comment ils se saisissent d'une tournure. Ainsi, dans l'épreuve des « trajets » faite à l'école Jules-Verne, on voit comment certains enfants se saisissent du verbe *longer*, qu'ils répètent en l'appliquant à de nouveaux contextes, ou comment ils reproduisent les constructions de verbes avec des *nous* comme sujets. Il est donc indispensable, si l'on veut juger les aptitudes des jeunes enfants, de créer des situations où ils sont dans une dynamique d'apprentissage. Les situations scolaires d'exercices traditionnels n'y suffisent pas : les enfants y sont souvent trop passifs, et on a peu d'occasions de les voir « s'approprier » des particularités de langage. Il faut arriver à créer des situations où contrainte et liberté s'équilibrent.

3.1. Situations peu rentables

Faire raconter une promenade ou une visite, sans préciser à quel résultat on souhaite aboutir, donne souvent des résultats peu exploitables. Prenons un exemple réalisé à Romans. Trois enfants de l'école Saint-Exupéry ont été invités par trois adultes à raconter leur visite au Palais du Facteur Cheval. L'enregistrement a duré 12 minutes, et la transcription occupe 33 pages. Les paroles des adultes qui les incitent à parler occupent la plus grande partie du temps d'enregistrement. Un enfant, par exemple, n'a produit que trois phrases qui dépassent la quinzaine de mots. Il n'a

⁶ *Cf.* Études du CRESAS : numéros de 1981, 1988.

utilisé qu'une douzaine de verbes, la plupart du temps à peine construits. Ce qu'il dit est surtout fait de petites répliques, ou de listes de mots. Il est impossible de se fonder sur un document de ce type pour évaluer la compétence de cet enfant.

3.2. Situations moyennement rentables

Deux enregistrements faits à Romans en juin 1991, par les instituteurs eux-mêmes appartiennent à cette catégorie. Nous leur avons donné pour titres : « Jeux psychomoteurs : le ballon » et « Jeux psychomoteurs : le cerceau ». Nous ne connaissons pas avec exactitude les consignes qui ont été données aux enfants, mais nous savons qu'ils avaient à décrire à leurs camarades un court trajet qu'ils venaient de faire (et que ceux-ci n'avaient pas vu). Cela les a conduits à employer un grand nombre de prépositions, à plus ou moins bon escient.

Ces enregistrements ont certaines caractéristiques qui pourraient les faire ranger parmi les « peu rentables » : l'instituteur intervient souvent, pour corriger ou relancer ; les groupes d'enfants sont assez importants (10 à 12). Dans de meilleures conditions, avec moins d'enfants et moins d'interventions de la part de l'instituteur, et avec une incitation plus forte à faire dialoguer les enfants entre eux, il nous semble que ce type de situations pourrait devenir plus rentable.

3.3. Situations rentables

Les situations qui nous ont paru très rentables pour étudier la compétence des enfants sont de deux sortes :

1. Pour les enfants qui parlaient facilement, comme certains de l'école des Récollets, les récits non préparés (c'est à dire ce qu'ils ont spontanément raconté, sans aucun travail préalable à l'école) étaient parfois d'excellents passages. Les enfants parlaient en enchaînant plus de cinquante mots, sans qu'on les relance, et nous pouvions observer leur maniement du vocabulaire et de la grammaire.
2. Pour les enfants qui avaient de la difficulté à prendre la parole, les meilleures situations étaient celles où leur tâche était assez nettement définie, et où ils avaient eu le temps de s'y préparer : épreuve du portrait⁷, épreuve du trajet⁸. Pour établir cette sorte de « contrat de

⁷ Portrait physique et indication d'adresse, d'après des modèles dits par l'instituteur.

travail » avec les enfants, il a fallu que les enseignants fournissent un grand travail, à la fois dans la préparation des séances et dans leur déroulement. De telles situations permettent de voir ce que les enfants retiennent des modèles qui leur ont été proposés.

Dans la même catégorie, nous plaçons les situations de parodie qui, avec des enfants de 10 ans et des adolescents, ce sont révélées particulièrement fructueuses et informatives sur leurs compétences linguistiques (Corpus des « Dames Snobs » et « Belle de mai » au G.A.R.S.).

3.4. Situations idéales et situations rencontrées

Il n'est pas facile de prévoir les situations de parole typiques qui vont provoquer des enregistrements intéressants, surtout avec des enfants de 5 ans. Les suggestions de situations peuvent être interprétées de façon fort différente, et c'est souvent le cas pour les récits. Par exemple, nous avons vu quels résultats donnait le récit de la visite au Palais du Facteur Cheval lorsqu'il était fait à partir de nombreuses questions des adultes, et sans modèle préalable. Mais, si un adulte donne un premier modèle de récit, on peut s'attendre à ce que les enfants en reproduisent certaines caractéristiques : soit la structure générale avec divers épisodes, soit certaines formules stéréotypées, soit quelques détails frappants. Une même consigne de récit sera donc interprétée de façon fort différente selon les cas.

Il est donc très important, pour celui qui veut étudier les prises de parole des enfants, d'avoir à sa disposition une description de l'ensemble de la situation et un relevé assez précis des consignes qui ont été données.

3.5. Aisance dans la prise de parole

Mesurer la compétence des enfants ne signifie pas, comme le croient trop souvent les enseignants, vérifier s'ils font des fautes ou s'ils parlent correctement. Encore faut-il voir s'ils parlent facilement et s'ils ont de l'aisance. En effet, les enseignants sont plus sensibles qu'ils ne le pensent à « l'aisance » des enfants, et il est intéressant de voir ce que cette notion

⁸ Description d'un trajet vers un lieu hors de l'école (piscine, bibliothèque, musée, etc.). A Romans cette promenade avait été préparée en classe sur des plans confectionnés avec les enfants : de nombreux échanges avaient donc eu lieu. Le récit en avait été fait avant la promenade, repris et complété après qu'elle ait eu lieu. L'enregistrement avait eu lieu après que cette élaboration ait été terminée.

recouvre. Il n'est plus seulement question de correction de la langue, mais de la façon dont ils la mettent en valeur.

Pour saisir cette qualité de la prise de parole, nous avons tenté de mesurer la fluidité du discours :

- la taille du discours que peut tenir un enfant sans qu'on le relance ;
- le nombre de relances nécessaires pour le faire parler ;
- le nombre et la dimension des pauses.

Dans la première situation (prise de parole sans préparation) avec 8 enfants :

- 3 enfants ont des prises de parole très courtes (taille moyenne de 4 à 5 mots) et il a fallu 11 à 15 relances de l'enseignant pour que le récit aboutisse.
- 3 enfants ont des prises de parole plus longues (20 à 30 mots) et terminent leur récit après une seule relance de l'enseignant.
- 2 enfants produisent des récits de 53 et 66 mots, sans avoir besoin d'aucune relance.

Dans la deuxième situation (la prise de parole préparée), les objectifs avaient été soigneusement définis par les enseignants : les élèves avaient d'abord acquis un nombre suffisant d'informations sur le trajet qu'ils devaient raconter ; puis, quand ils avaient été habitués à la situation d'enregistrement, leurs récits avaient été enregistrés. Voici quelques mesures des résultats de la fluidité de la parole, pour les 16 enfants :

- La durée moyenne des récits est de 4 minutes 45 secondes, sans relance des enseignants (sauf pour un des enfants). Certains ont parlé pendant 2 minutes 30 secondes et d'autres sont allés jusqu'à 7 minutes 10 secondes. Ils ont produit des récits qui vont de 63 à 229 mots. C'est un résultat étonnant pour des enfants de cet âge (nous voyons que le minimum correspond au résultat atteint dans les situations sans préparation).
- Les enfants font peu de pauses longues :
 - a. 9 enfants utilisent seulement 2 pauses longues ;
 - b. 3 enfants ont eu besoin de 3 pauses longues ;
 - c. 4 enfants ont plus de 3 pauses longues (dont un qui en a 6).

- Les enfants parlent lentement (entre 10 et 58 mots par minute⁹) :
 - a. 3 enfants : moins de 24 mots/minute ;
 - b. 9 enfants : entre 24 et 44 mots/minute ;
 - c. 4 enfants : plus de 44 mots/minutes.
- Les enfants, dans leur ensemble, ont une prononciation compréhensible.

Ces résultats sont sans commune mesure avec ceux qui étaient obtenus dans la première situation où la prise de parole n'a pas été préparée. On voit combien la préparation du discours et la familiarisation avec l'enregistrement peuvent influencer l'aisance des enfants.

4. Particularités dans les usages ordinaires de conversation, chez les adultes et chez les enfants

Nous avons dû faire ce catalogue des particularités dans les usages ordinaires de conversation pour montrer aux enseignants comment situer les réalisations des enfants par rapport à celles des adultes. Trois rubriques nous semblent rendre compte de ces caractéristiques :

1. Difficultés de perception par le transcripteur.
2. Particularités de prononciation.
3. Particularités de morphologie (nominale et verbale) et de syntaxe.

Il est bien évident que le classement d'un phénomène dans l'une ou l'autre de ces trois catégories est lui-même un choix de transcription. Selon les cas, ces choix peuvent être discutés. En particulier dans le cas d'énoncés enfantins, certains faits soulèvent des difficultés de classement et donc de transcription.

4.1. Difficultés de perception par le transcripteur

La transcription d'énoncés prononcés par des adultes a montré qu'en certains points des difficultés particulières surgissent même quand on

⁹ Dans les conversations ordinaires, les adultes que nous enregistrons ont des débits qui varient de 150 mots par minute à 330 mots par minute.

dispose d'enregistrements de qualité. C'est le cas par exemple lorsqu'il y a une suite de voyelles identiques ou proches [a, e, ε]. Doit-on transcrire :

1. *ça a grandi* ou *ça grandit*
2. *ça a été* ou *ça était vite fait*
3. *j'ai essayé* ou *j'essayais*

Le choix de l'une ou l'autre interprétation a de l'importance surtout lorsque ces énoncés sont prononcés par des enfants ou des personnes soupçonnées de présenter des difficultés langagières. Dans l'exemple n° 2, on voit bien que l'*a priori* du transcripateur poussera à opter, selon le cas, vers une solution normative (*ça a été vite fait*) ou non (*ça était vite fait*).

Chez les enfants mais aussi chez les adultes, il est souvent difficile de percevoir les voyelles et les consonnes, au début et en fin d'un groupe de mots. Par exemple, il est difficile de savoir si l'on entend *regarde* ou *garde*, *écrit* ou *cris*, *crie*). Exemples relevés chez des adultes (le premier terme est en fait le seul bon) (corpus Stg C41b) :

un foyer d'action /éducative, éducatif/

l'hypothèse que /l'inconscient, l'inconscience/ c'est quelque chose

au niveau de /cette, ces/ jeunesse(s)

le fait qu'il y ait niveau /bac et que, bas et que/

on /sait pas, sépare/ au fond ce qui fonctionne

Nous avons du reste noté que, chez les enfants qui s'appliquent beaucoup et qui ont suffisamment d'aisance pour le faire, les premières syllabes sont prononcées avec une netteté plus grande que les autres.

4.2. Catalogue des erreurs banales de prononciation

On retrouve chez les enfants la plupart des particularités déjà identifiées chez les adultes.

4.2.1. Le [l] des pronoms *il*, *ils*

Le [l] n'est pas prononcé devant un mot commençant par une consonne ; en ce cas *il* et *ils* se prononcent [i]¹⁰.

¹⁰ Bernard Clavel, dans son roman *Le Soleil des morts* (Albin Michel, Paris, 1998), utilise la forme *Y* pour transcrire la prononciation de *il* et *ils* (devant une voyelle ou non) par ses personnages de milieu populaire:

Devant un mot commençant par une voyelle, le pronom pluriel *ils* est prononcé [iz]. Il en est de même chez les enfants :

il [i] pouvait plus m'emmener avec la voiture (Cayolle 1,9, 25)

j'aime bien les animaux puis je préfère les laisser en liberté qu'ils [ki] meurent pas (Alaoui, p.30)

4.2.2. Le [l] dans *elle*, *quelqu'un*, *quelque chose*

Il arrive, mais de façon non généralisée, que *elle* soit prononcé, par des adultes, [ε], ou [a], surtout dans le Nord et l'Ouest de la France. Les enfants de toutes régions ont souvent cette prononciation.

A l'école Jules-Verne :

elle [ε] fait du travail (locuteur 9, 63,8)

ma mère elle [a] elle [a] fait le ménage et - le manger et - et elle [a] vient me chercher (locuteur 10 64,14)

4.2.3. Prononciation de *il y a*

Plusieurs prononciations sont possibles, en trois syllabes, en deux ou en une seule :

- [i - li - ja]
- [i - lja]
- [ja]

La prononciation en une seule syllabe est celle de tous les locuteurs, quelle que soit leur éducation, dans la conversation familière.

Chez les enfants, la prononciation de *il y a* est, selon les cas, [ija], [ja], [ila] ou [la]. Cette prononciation, [la] ou [ila], est typiquement enfantine et

si jamais y grogne on s'arrête (p. 395)

Par ailleurs seuls ces personnages ont des paroles dont l'écriture tend à rendre la prononciation:

qu'est-ce que t'as, Brutus (p. 389)

c'est l'chef (p. 390)

y a du poisson (p. 390)

j' vous vois venir (p. 391)

vous avez pas l'droit (p. 391)

alors m'sieur (p. 383)

Cette notation est absente pour les paroles tenues par les autres personnages de classe sociale plus élevée. L'expérience de la transcription a montré que cet artifice romanesque ne correspond pas à une réalité observée.

dure assez longtemps. Nous en avons notées chez des enfants de 5 ans ; Alaoui en a relevées à 7 ans :

[nous] tournons où il y a [la] les Ifs (Jules-Verne 102,6)
il y avait [ilave] un tremblement de terre (Alaoui 85,11)

Chez des enfants de 11 ans (Morillo et Allègre), on retrouve une prononciation de *il y a* avec *qui* courante chez des adultes :

on dirait qu'il y a [kja] des ouvriers (I, 15, 14)
pour qu'il y ait [kje] deux couleurs (III, 19, 14)

4.2.4. Le [i] du relatif *qui* sujet

Placé devant un mot commençant par une voyelle, le *qui* peut être prononcé [ki], avec une voyelle [i] très audible. Il peut aussi être prononcé [kj] ou [k], sans aucune voyelle : *qui avait* [kave] *été fait* ; *qui est* [kε] *très très riche*.

On retrouve chez les enfants de 7 ans (Alaoui) et même 11 ans (Morillo et Allègre) ces prononciations :

le pétrole qui est [ke] dans l'eau (Alaoui 45,11)
une petite maison qui est [kε] derrière (Morillo et Allègre I, 4, 3)
c'est pas toute la montagne qui est envahie [kε] d'eau (Morillo et Allègre IV, 18, 9)
il y a encore un qui a [ka] qui a [ka] une partie du bras (Morillo et Allègre IV, 12, 13)
on voit un sourcil qui est [kje] gros (Morillo et Allègre I, 7, 5)
on dirait qu'il est [kje] posé par terre (Morillo et Allègre III, 15, 5)

Si le relatif *qui* est en rapport avec un verbe pluriel commençant par une voyelle, il est parfois prononcé, par les adultes et les enfants, [kiz], avec un [z] qui signale le pluriel : *qui-z-étaient* [kizete] *eux payés*.

il y avait des animaux qui-z-étaient [kizete] morts (Alaoui 31,1)
on voit qu'elle a des poils dessous qui-z-ont (Morillo et Allègre I, 16, 3)
il y en a qui-z-ont qui-z-ont peint deux personnes (Morillo et Allègre III, 18, 12)
on les a prises pour ceux qui-z-avaient pas fini (Morillo et Allègre III, 2, 1)
il y en a d'autres qui-z-avaient porté des bananes (Morillo et Allègre III, 5, 14)

Et même, mais cela semble réservé aux enfants, avec une négation préservant cette construction du pluriel :

à propos des portraits qui ne-z-étaient pas déformés (Morillo et Allègre III, 5, 3)

4.2.5. Le [y] de *tu* avant une voyelle

Dans la conversation courante, il est assez fréquent que des locuteurs adultes élident la voyelle du pronom *tu* et prononcent :

- *tu as* non pas [tya] mais [ta]
- *tu es* non pas [tyε] mais [tε] ou [te]

On retrouve, chez les enfants, le même phénomène ; le pronom *tu* placé devant une voyelle est réduit à un [t] :

tu avais [tave] vu un grand monsieur (151,5) (École Saint-Exupéry, locuteur 3)

4.2.6. Le [i] de *si*

Le [i] est assez rarement réduit et on ne trouve cette prononciation que dans certaines formules comme *si tu veux* prononcée [styvø].

Chez les enfants, dans tous les exemples que nous avons pu recenser, la prononciation de *si* est toujours [si], sans réduction de la voyelle.

4.2.7. Prononciation des groupes consonne + [r], avec chute du [r]

Le [r] tombe dans la prononciation, surtout dans la partie nord de la France, où le phénomène est souvent à peine perçu : *un mètre* [mεt] ; *il faut être là* [εt] ; *c'est autre* [ot] *chose* ; *contre* [kōt]. On constate le même phénomène chez les enfants de toutes régions :

que moi pas les autres [lezot] (144,6) (École Saint-Exupéry)
les quatre [kat] chaises (8,17 et 10,10) (École Jules-Verne)
ça peut être [pøet] mieux (Morillo et Allègre III, 8, 4)

Certains enfants ont, avant 7 ans, des difficultés avec certaines prononciations de [r] et de [l]. L'une, très classique et très répandue, concerne la prononciation des mots qui commencent par *tr-*, qu'ils prononcent [kr], comme dans : *le train* [krε̃] ; *le travail* [kravaij]

Lorsqu'il y a un [r] placé avant une consonne, et que les enfants s'appliquent à le prononcer, comme dans le mot *herbe*, ils sont souvent

amenés à le prononcer deux fois : une fois à la place voulue, et une fois avant, par anticipation. A l'école Saint-Exupéry, nous avons :

dans l'herbe [ɛrbrə]

maternelle [marternɛl] (102,3 ; 106,14)

Autre prononciation rencontrée en cas de groupes de consonne + r ou consonne + l : les enfants déplacent souvent ces consonnes d'une syllabe à une autre. A l'école Jules-Verne, nous trouvons :

qui réfléchit [reʃɛfli] (52,1)

le rétroviseur [revetroviseur] (Morillo et Allègre I, 17, 9 ; et cela malgré le modèle fourni)

Lorsqu'un [r] est suivi d'une consonne, à la fin d'un mot, la consonne a tendance à tomber ; c'est une faute classique avant 7 ans. A l'école Jules-Verne :

elle regarde [rəgar] (73,7)

4.2.8. Prononciation du groupe consonne + [l] avec chute du [l]

On rencontre, moins qu'avec [r], une réduction de [l] dans un groupe consonantique final. Elle reste cependant assez fréquente dans la région parisienne et dans l'Est de la France.

Les enfants de quelque région que ce soit ont tendance à omettre ce [l] (*immeuble* [imœb]) :

des boucles d'oreilles [debukdɔrɛj] (61,14) (école Jules-Verne)

le spectacle [spektak] (88,15) - [petak] (92,10) (École Jules-Verne)

je voudrais compléter quelque chose [kɛkechoz] (Morillo et Allègre I, 18, 12)

4.2.9. Autres difficultés enfantines bien connues.

Il est bien connu que la prononciation du [ʃ] et du [ʒ] se met en place assez tard (au-delà de 8 ans pour certains enfants). A l'école Jules-Verne nous avons relevé :

chaussures [sosyr] (59,7 ; 67,8, etc.)

Le [ʒ] est régulièrement prononcé [z] :

j'ai quatre ans [zɛ] (62,3 ; 64,5, etc.)

une tige [tiz] (64,3)

Nous avons remarqué, particulièrement à l'école Jules-Verne, une tendance à prononcer des consonnes « sourdes » [f, ʃ], là où il faudrait des « sonores » [v, ʒ]. Quatre enfants ont nettement cette caractéristique :

- L2 :

travail [trafaj] (57,5)

jupe [ʃyp] (57,8)

livre [lifr] (57,11)

- L4 :

rouge [ruʃ] (58,9 et L.13, 69,12)

Dans la partie Nord de la France, [œ] et [ɛ̃] sont confondus et se prononcent [ɛ̃], et la plupart des jeunes enfants ont cette prononciation actuellement, dans le Sud aussi :

un brin [ɛ̃ brɛ̃].

Certains enfants de l'école Jules-Verne semblent avoir des difficultés avec ce [ɛ̃] qu'ils prononcent avec un [j] : *j'ai cinq* [sjɛ̃k] *ans*.

Beaucoup d'enfants ont une prononciation indifférenciée pour [ɔ̃] et [ã] ; ils prononcent les *on* comme des *an*, et vice-versa :

monter [mâte]

cinq ans [sɛ̃kɔ̃].

Il se trouve donc des enfants qui n'ont que deux voyelles nasales :

[ɔ̃] pour [ã] et [ɔ̃]

[ɛ̃] pour [ɛ̃] et [œ̃].

Lorsqu'il y a dans un mot de plusieurs syllabes deux syllabes qui se suivent, l'une ayant une voyelle nasale et l'autre une voyelle non nasale, les enfants ont tendance à les prononcer toutes deux non nasales. L'exemple-type est celui du mot *pantalon*, où les deux premières syllabes *pan-ta-* sont prononcées avec [a], dans presque tous les cas :

pantalon [patalɔ̃] (58, 7 ; 61, 12 ; 65, 6 ; 66, 12 ; 77, 13, etc.)

4.2.10. Élisision dans les mots de haute fréquence

Les mots de grande fréquence subissent, dans la conversation courante, des raccourcissements caractéristiques :

parce que [paskə]

maintenant [mēnā]

Comme chez les adultes, nous avons trouvé, chez des enfants de 7 et 11 ans des exemples de cette réduction :

maintenant [mēnā] on peut plus enlever le pétrole qui est dans l'eau (Alaoui 45,10 ; cf.47,2)

et bon aussi maintenant [mēnā] sur la femme (Morillo et Allègre 15, 4 ; entre autres)

4.2.11. Liaisons non normatives

Tous les Français sont amenés à faire des fautes étonnantes de liaisons dans un parler peu surveillé :

grand appareil [grāaparej] photo

des tas de-z-hommes

des machines à laver-z-italiennes

les pré-z-Alpes.

Mais on a pu trouver aussi chez des adultes :

la Corse a été-t-un très grand réservoir (Corse 3, 15)

parce que je ne suis pas trop-z-habitué (Puget VI, 5, 9)

Ces mêmes erreurs semblent apparaître surtout quand les enfants s'appliquent, dans un récit de type littéraire. Alaoui en a noté chez des enfants de 7 ans, mais on pourrait en faire une collection à tous les âges :

je suis-t-allé [zə sytale] le dire à ma mère (Alaoui 121,4)

4.2.12. Mots « difficiles »

Les mots « difficiles » sont bricolés du mieux possible¹¹. Sont difficiles pour les enfants les mots, de plus de trois syllabes, qui comportent des groupes de consonne +r ou consonne +l. Nous avons relevé à l'école Jules-Verne :

bibliothèque

[bebjotek] (84,12)

[bilotek] (106,9)

¹¹ Les approximations lexicales sont aussi faites par les adultes lorsqu'il s'agit de lexique peu connu entendu oralement.

publicité

[plyblisite] (86,14)

publicitaire

[plyblisiter] (87,2)

construction

[kōstryksjō] (100,1)

[kōstyksjō] (103,7)

[kōstrisjō] (108,5 ; 109,6)

rouleau compresseur

[kōpleksØr] (98,10)

[kōplesØr] (105,6)

[kōkrəsor] (110,1)

Le mot *puzzle*, qui fait difficulté aussi pour les adultes, est prononcé :

[pØzl] (59,13)

[pØs] (57,11)

[pØlz] (60,14 ; 77,11)

Ces difficultés ne sont pas absentes non plus chez les enfants de 11 ans (Morillo et Allègre) :

prosterné [prospærne] (IV, 10, 13)

retrovisueur [revetrovisueur] (I, 17, 9)

Dans l'épreuve du « trajet » enregistrée à l'école Jules-Verne, 2 enfants sur 24 (les locuteurs 22 et 24) rencontrent de grands problèmes de prononciation, au point que nous n'avons pu donner de leurs productions une transcription orthographique. Ils n'arrivent pas à répéter les mots à la suite de l'instituteur. Ces cas restent exceptionnels.

4.3. Catalogue de particularités banales et moins banales de morphologie et syntaxe.

4.3.1. Morphologie nominale

a. Les pluriels

Par exemple, certains adultes, dans la conversation rapide, emploient *animal* ou *animaux*, sans répartition stricte.

Chez les enfants de 5 ans, la répartition du type *animal/animaux* est mal connue. Nous avons rencontré à l'école Saint-Exupéry :

il y a un animaux (157,9).

On retrouve cette erreur chez des enfants de 11 ans (Morillo et Allègre) :

il y a que des dessins des dessins d'animal (IV, 3, 9)

On peut se demander si pour l'enfant, ce singulier n'est pas un collectif. C'est ce que suggère l'exemple suivant :

quand ils tuent leur nourriture ils ils les dessinent (Morillo et Allègre IV, 5, 6)

Les autres formes de pluriel nominal n'offrent rien de remarquable.

b. Les genres

On trouve très souvent, chez les adultes, un *ils* pluriel qui reprend un nom précédent féminin. Par ailleurs, même chez les locuteurs les plus cultivés, il y a de nombreux flottements pour l'accord du relatif *lequel* : on constate souvent un masculin à la place d'un féminin (Branca, 1977).

Chez les enfants, les difficultés de « genre » portent généralement, vers cinq ans, sur l'accord entre le nom (ou le pronom) et l'adjectif : nom (ou pronom) féminin, adjectif masculin ou féminin, avec hésitations.

Par exemple, à l'école des Récollets :

moi j'ai une idée très malin (173,9)

On peut distinguer chez les enfants (aussi bien de 7 que de 11 ans) plusieurs fautes de genre :

- L'emploi d'un déterminant, article, possessif, qui ne convient pas au nom qu'il accompagne :

le table, le chaise (Jules-Verne, « le cerceau »)

Ces erreurs-là sont assez rares ; on en trouve à peine 3 exemples chez les enfants des Récollets, et une vingtaine à l'école Jules-Verne, toujours sur les mêmes mots. Les enseignants nous ont signalé qu'ils pensaient en rencontrer plus souvent chez les enfants d'origine migrante récente. Au total, cela représente un pourcentage infime de fautes.

- L'emploi d'un adjectif, épithète ou attribut, mal accordé au nom ou au pronom¹² :

pour finir le décor j'ai mis des couleurs vifs (Morillo et Allègre III, 19, 10)

pour qu'il y ait deux couleurs vifs (Morillo et Allègre III, 19, 14)

la grand table elle est gris (Cerceau 14,3-4)

elle était noire aussi peint également (Morillo et Allègre II, 1, 15)

Le type *elle est gris*, se rencontre surtout avec les adjectifs de couleur ; les enfants ont tendance à les laisser invariables (*violet, gris, bleu, blanc*), comme nous le faisons pour les adjectifs formés sur des noms (*des chaussures marron*).

- L'emploi d'un pronom de reprise qui ne convient pas au nom repris (Jules Verne, 15) :

mes sandales ils sont blancs

mon père elle est grosse

Le type *mes sandales ils sont blancs*, se rencontre surtout avec un pronom *il* ou *ils* qui reprend un nom féminin précédent. C'est une faute que l'on rencontre aussi chez les adultes.

c. Problèmes particuliers

À l'âge de cinq ans, certains enfants ont une hésitation pour les formes *du* et *des*, qui représentent une contraction de l'article ; certains disent indifféremment *du* ou *de le, des* ou *de les*. C'est quelque chose de fréquent, qui se met en place naturellement, à des âges assez divers. C'est à l'école Jules-Verne que le phénomène est le plus fréquent :

à côté de l'atelier de le papa de F. [...] nous passons à côté de du marché (105,9)

j'étais en dessous de les deux bancs (33,3 ; 33,6 ; 34,9, etc.)

Ce type d'hésitation est fréquemment évoqué par les enseignants de maternelle.

Ce qui est souvent évoqué également, ce sont leurs « bons mots » c'est à dire leurs créations linguistiques dans les domaines nominal et verbal. Ces élaborations morphologiques qui témoignent de la construction active dans le langage sont diversement appréciées, bien sûr. Si ces « erreurs »

¹² De même lors d'un accord du participe passé conjugué avec « avoir » :
avec notre photo qu'on a pris (Morillo et Allègre III, 3, ?)

portent sur du lexique courant en ce qui concerne les enfants, les mêmes « petits monstres » linguistiques sont produits par des adultes en présence de lexique plus rare (Pallaud, 1999). Ces néologismes ne sont pas spécifiques des enfants ; ce peut être dû à quantité de phénomènes qu'on ne peut pas détailler ici.

Enfants de 11 ans :

ils sont beaucoup *observatifs* et ils la regardent (Morillo et Allègre I, 19, 5)

ensuite on *reroule* on montre un autre bout (Morillo et Allègre IV, 19, 4)

4.3.2. Morphologie verbale

a. L'indicatif

Les verbes qui se terminent graphiquement à la troisième personne du pluriel par *-oient*, *-ient*, *-aient* sont souvent prononcés avec un [j] final. Cette prononciation paraît vulgaire dans le sud de la France ; elle est très fréquente dans toute la partie nord.

Certains enfants mettent un [j] à la fin des verbes qui se terminent par *-oient*, à la troisième personne du pluriel :

s'ils voient [vwaj] des gens qui jettent des saletés (Alaoui 32, 14)

Parmi les fautes typiquement enfantines, on peut citer le cas le plus connu, qui est celui du verbe *boire* (qui, tout au long de l'histoire du français a été difficile à conjuguer). Les enfants construisent l'imparfait sur le radical de la forme de l'indicatif présent [bwaj] ou [bwav]. A l'école des Récollets, les enfants disent [bwaje] pour *buvait* :

il mangeait /et, ø/ il boyait [bwaje] (10,14).

ils boyaient [ibwawe] ils faisaient la fête (Alaoui,95,16 ; enfant de 7 ans).

Pour le verbe *voir*, des difficultés semblables se manifestent. Lorsqu'ils utilisent la personne *nous*, les enfants construisent leur forme verbale sur un radical erroné. A l'école Jules-Verne, nous avons remarqué à plusieurs reprises :

- *nous voilons* pour *nous voyons*, ((L15 106, 5 ; 106, 11) et (L16 107, 3 ; 107, 4))
- nous voilons l'immeuble (9, 6)

La première personne du présent et du futur pose parfois des problèmes aux enfants ; ils la construisent, semble-t-il¹³, en généralisant la forme plus fréquente pour la deuxième et troisième personne du singulier.

Pour le verbe *aller*, plusieurs enfants utilisent la forme *je vas* (qui a existé pendant longtemps en français), au lieu de *vais* :

eh ben je vas [zə va] à l'école (Alaoui 107,4)

C'est une forme fréquente chez les jeunes enfants qui, peut-être, généralisent là la forme plus fréquente [va] dans *tu vas il va*.

Il en est de même, dans le cas de la première personne du singulier, pour des verbes comme *acheter* :

puis j'en achètera [aʃtra] (Récollets 5,16).

Une difficulté particulière chez les jeunes enfants (on la retrouve même à 11 ans) : celle de certains infinitifs, qu'ils ont tendance à généraliser sur la forme des verbes du premier groupe et à mettre en *-er*, par exemple [syiv] au lieu de *suivre* :

ça peut faire des traces - on peut suivre [syive] (Récollets 6,1)

pas envie de sourier [surje] (Morillo et Allègre I, 23, 3)

elle ne veut pas sourier [surje] (Morillo et Allègre I, 23, 12)

Un enfant (l'enfant 9 de l'école Jules-Verne) a bien retenu la désinence en *-ons* pour la première personne du singulier, mais il la met avec le pronom *on*, comme, par exemple :

on sortons, on traversons, on passons (p.100).

On peut trouver également des verbes au singulier alors que les sujets sont au pluriel :

on voit que ces messieurs aussi sont : + ils a [iza] l'air âgé d'après celui qu'on voit qui est derrière (Morillo et Allègre I, 15, 10)

b. Le conditionnel après *si*

Ce qui est trouvé chez des enfants de 11 ans ne leur est pas propre. Les exemples ne manquent pas chez les adultes. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une difficulté morphologique. L'erreur consiste à employer le conditionnel dans chacun des verbes (principal et subordonné) :

la femme je pense pas qu'elle vient de se réveiller + parce qu'elle a du rouge à lèvres et ça me un peu bizarre + parce que si elle viendrait de se réveiller + pour se mettre le rouge à lèvres + faudrait qu'elle se soit déjà levée + hein +

¹³ Un autre hypothèse est que l'enfant reprend « en miroir » la forme qui lui est adressée dans l'interaction: *tu vas, elle va, tu achèteras, il achètera*.

bien qu'elle se soit mis + le soir le rouge à lèvres + quand même ça serait un peu parti hein (Morillo et Allègre I, 13, 7-13)

si elle se serait mis du rouge à lèvres elle se serait coiffée un peu + mais là elle s'est pas coiffée on dirait + donc c'est bizarre + c'est vraiment bizarre (Morillo et Allègre, I, 14, 1-3)

c. Le subjonctif

La marque de la première personne du subjonctif présent est un *e* final sur le radical de la forme de l'imparfait. Pour la plupart des verbes, la forme orale est donc la même au présent de l'indicatif et du subjonctif :

je ris [ri], que je rie [ri]

Pour des verbes irréguliers et courants comme *dire* et *lire* qui ont un radical de la forme de l'imparfait en consonne finale *s*, la forme orale du subjonctif présent diffère de celle de l'indicatif présent :

je dis [di], que je dise [diz]

je lis [li], que je lise [liz]

Chez les enfants, comme chez certains adultes, le subjonctif a parfois les mêmes formes que l'indicatif présent :

tu veux que je te le dis comme elles s'appellent ma grande soeur et ma petite soeur (Récollets 17,5).

Nous avons aussi observé l'emploi de l'indicatif imparfait à la place d'un subjonctif présent (enfant de 11 ans) :

il suffisait qu'ils tuaient un cheval alors ils dessinaient un cheval (Morillo et Allègre, IV, 4, 15)

Dans cet exemple l'emploi d'un subjonctif présent n'aurait pas posé de problème. Cependant l'enfant tenait sans doute à une concordance des temps (*tuaient*, *dessinaient*) correspondant à l'antériorité (très grande puisqu'il s'agit de préhistoire) de ces deux activités.

d. Passés simples

Une enquête sur le passé simple faite en 1987 auprès d'étudiants de l'Université de Provence (Dufau *et al.*, 1988) a montré que les Français, même adultes et cultivés ne sont pas très sûrs des formes de leurs passés simples. Ils proposent facilement de dire ils *croissèrent* pour le verbe *croître*, ou ils *cuisèrent* pour le verbe *cuire*, sans compter des formes comme ils *élisèrent* ou ils *acquérèrent*. On voit souvent dans la presse écrite des formes comme ils *rièrent*, ils *élirent*, qui ne font sursauter personne.

Il faut donc s'attendre à ce que les jeunes enfants ne soient pas non plus très sûrs de ces formes. Les erreurs se produisent cependant sur des verbes plus fréquents.

Lorsqu'ils utilisent des passés simples, ce qui est fréquent dans la reproduction d'histoires qu'on leur a lues, ils retiennent souvent une désinence en [a], généralisée pour tous les verbes :

la laisse céda et le chien s'enfuya (Fontvert 6, Évaluation p.32)

le petit cochon rencontra une petite - après il XX - il lui donnera /des, ses/sous

Dans une étude qu'elle avait consacrée aux passés simples chez les enfants de 10 à 11 ans à l'école primaire, Pazery (1986 :142) avait noté quelques grandes tendances : la quasi généralisation de la finale en [a], pour toutes les personnes du singulier et tous les verbes : *je décida*, *j'alla*, *j'appela* *je sauta*.

Le radical du verbe est souvent le radical long :

mon père deva partir - l'âne atterrisa sur la cabane

Au pluriel, c'est une désinence *-èrent* qui est généralisée :

mes parents connaissèrent un inventeur - ils s'endormèrent.

Mais il y a également une autre tendance, plus rare, qui consiste à mettre une désinence en [i] :

d'un bond je me réveillis

4.3.3. Syntaxe

a. Les redondances d'un nom et d'un pronom

Elles sont nombreuses et anciennes ; on les rencontre chez tous les locuteurs, à peu près sans exception.

Le nom qui fait redondance peut se trouver après le pronom :

c'est pas nous qui les avons décidés ces intervalles

Le nom peut aussi se trouver avant le pronom :

des bêtises tout le monde il en a fait

On retrouve la redondance du nom et du pronom dans de nombreux énoncés d'enfants :

sa mère elle l'a grondé (Jules Verne 54,9)

moi je vais parler de mon journal (Jules Verne 22,8)

je m'en souviens plus le nom (Morillo et Allègre III, 1, 3)

Certains de ces énoncés nous surprennent par la redondance du possessif et du sujet :

je vais parler de mes trois portraits que j'ai faits (Morillo et Allègre II, 1, 1)

sur la photo je me cache la moitié de mon visage (Morillo et Allègre II, 3, 14)

b. La négation *ne*

Elle est absente dans plus de 80% des cas dans la conversation ordinaire chez les adultes, et ce phénomène est si bien connu qu'il nous paraît inutile d'en donner ici des exemples.

Les enfants, comme les adultes, omettent généralement le *ne* de négation dans la conversation.

La négation *pour (ne) pas que* au lieu de *pour que ... ne ... pas* est assez fréquente, même chez les locuteurs les plus cultivés :

c'est-à-dire que pour pas que ça s'arrête il faut aller à un autre mot

Les enfants l'utilisent, comme les adultes :

il faut mettre la ceinture - pour se préparer pour pas qu'on tombe (Récollets 10,5)

c. Les prépositions et adverbes

Adverbes *sous/dessous, sur/dessus, dans/dedans* : les Français utilisent souvent *dessous, dessus, dedans* devant un nom, là où le purisme voudrait *sous, sur, dans*, comme par exemple dans :

il s'était caché dessous la table

C'est une faute que nous retrouvons de façon beaucoup plus fréquente chez les enfants. La confusion entre *sous* et *dessous dans* et *dedans* (préposition et adverbe) est fréquente dans les corpus que nous avons recueillis :

et après ils /vont, ont/ tous dessous le divan (Récollets 11,11).

et après je rentre dedans l'école (Récollets 175,11)

Les adverbes *très, beaucoup* sont employés par des enfants de 11 ans un peu indifféremment qu'il s'agisse de modifier un adjectif, un participe passé, un verbe infinitif, un nom ou même un adverbe. Cette façon de parler n'est pas réservé aux enfants :

il a l'air très triste (Morillo et Allègre I, 6, 12)

ils sont beaucoup observatifs (Morillo et Allègre I, 19, 5)

je suis beaucoup intrigué par ces jeunes (Morillo et Allègre I, 19, 3)

on peut pas très distinguer (Morillo et Allègre I, 6, 8)

très très beaucoup de gens aiment se regarder (Morillo et Allègre I, 22, 15)

Nous avons remarqué beaucoup d'hésitations pour l'emploi des prépositions de lieu ; les enfants, souvent jusqu'à 10 ou 11 ans, utilisent parfois *dans* comme une préposition « passe-partout », qui situe le point d'arrivée d'un mouvement :

ils vont jamais dans la France (Évaluation Chartreux 36)

Certains enfants ne font presque jamais de fautes sur ce point ; d'autres en font beaucoup. Nous en avons beaucoup d'exemples à l'école Jules-Verne ; voici, dans le jeu du « ballon » :

j'ai monté dans la grand - chaise (26, 10)

L'enfant désigné comme « L1 » en commet souvent :

je suis monté dans le banc - dans la table

D'autres (ce ne sont pas les mêmes) emploient plutôt *à* comme préposition « passe-partout » ; dans le jeu du « cerceau » :

je monte à la table (25, 6)

j'ai descendu à la chaise (26, 3).

La préposition *à* sert parfois à introduire uniformément les compléments d'un verbe ; ainsi le verbe *travailler* est utilisé par les enfants de l'école Jules-Verne avec la préposition *à*, de façon tout à fait correcte lorsqu'il s'agit d'un complément qui indique le lieu ordinaire de travail :

il travaille au café (59, 2).

Mais ce *à* sonne un peu faux dès qu'il s'agit de simples lieux, non définis ordinairement comme lieux de travail :

elle travaille à ma maison (60, 4).

et il est typiquement enfantin quand il s'applique à des objets, des animaux ou des noms de métiers :

il travaille aux poules (67, 5)

il travaille aux pommes (75, 16)

Les enfants ont des hésitations, qui peuvent durer fort longtemps, entre *à* et *de* pour introduire un infinitif complément d'un verbe :

j'ai préféré de faire Grease (Évaluation, Cayolle 2, 27)

eh ben il avait failli à se brûler (Récollets 174, 3).

Comme certains adultes méridionaux, les enfants mettent parfois une préposition à devant un complément qui marque la personne :

il va nous tuer à nous (Évaluation Fontvert 36).

Certains ont des difficultés à utiliser *chez* qu'il renforcent en *à chez* :

j'aime bien faire à chez moi des jeux (Jules-Verne)

On trouve parfois l'oubli de la préposition dans le cas de verbes qui en nécessitent une :

je m'en souviens plus le nom (Morillo et Allègre III, 1, 3)

d. Auxiliaires

L'auxiliaire *avoir* est souvent employé par les adultes là où, selon la norme, il faudrait *être* :

j'ai j'ai intervenu à l'hygiène

Comme certains adultes, les enfants de 5 ans, de quelque milieu qu'ils soient, ont tendance à utiliser l'auxiliaire *avoir* avec les verbes comme *aller, monter, descendre* :

j'y ai allé en train - j'y ai allé à la mer (école des Récollets 8, 6)

on a monté dans une - dans un bois (école Saint-Exupéry 149, 2)

A l'école Jules-Verne, les exemples sont nombreux :

j'ai monté sur la table (23, 4)

j'ai descendu du banc j'ai monté sur la table j'ai sauté dans le cerceau rouge (1,2).

je suis [zisi] monté (21,4) ; j'ai monté (21,5) (le même enfant)

La répartition normative des auxiliaires semble se faire à des âges très différents, et certains adultes ne l'acquièrent jamais.

e. *Ce que, qu'est-ce que*

Après les verbes dits « d'interrogation indirecte », comme *savoir, demander*, il arrive très souvent que des locuteurs, même très éduqués emploient *qu'est-ce que* (comme dans l'interrogation directe), au lieu de *ce que* : par exemple *je ne sais pas qu'est-ce que tu veux dire*

La faute est très répandue chez les enfants également. Ils ajoutent assez régulièrement *est-ce* ou *est-ce-que* dans ces formes d'interrogation indirecte, comme ils le feraient pour l'interrogation directe :

je sais pas moi qui est-ce cet homme (Évaluation pp.35).

je sais pas qu'est-ce que j'en ai fait (école des Récollets, 6)

Nous en avons rencontré chez les enfants de 7 ans et de 10 ans :

je me lève et je regarde qu'est-ce qu'ils font (Alaoui 115,3) (7 ans)

je fais qu'est-ce que je veux (Jeanjean 1977 : 198) (10 ans).

Chez des enfants de 11 ans, on trouve des formes en *ce que c'est* là où on attend *ce qui est* :

il y a des formes qui ressemblent pas à ce que c'est marqué (Morillo et Allègre IV, 4, 15)

f. Les formes de l'interrogation

A l'instar des adultes, les enfants n'utilisent pas spontanément, dans leurs conversations, les formes d'interrogation par postposition du sujet, comme : *où veux-tu aller ?*

Ils utilisent plutôt, comme les adultes, des formes avec *est-ce que* :

où est-ce que tu veux aller ?

ou simplement avec un mot interrogatif, placé en tête ou fin :

où tu veux aller ?

tu veux aller où ?

voire sans mot interrogatif, et sans aucune marque autre que l'intonation :

tu veux partir ?

Dans le « jeu de cartes » qui a été enregistré sur vidéo-cassette à l'école Jules Verne¹⁴, les enseignants avaient joué sur les formes d'interrogation pour inciter les enfants à utiliser la postposition du sujet en leur fournissant des modèles. La transcription de cet enregistrement montre que les enfants de 5 ans ont bien appliqué la forme du modèle qui leur était proposé pour l'interrogation ; les enseignants, pris par la bonne marche du jeu, ont employé majoritairement l'interrogation par intonation !

g. Les relatives

Dans les relatives qui devraient être en *qui*, on trouve parfois *que + il* ou *que + elle* : *c'est ma femme qu'elle s'occupe un peu de ça*.

Dans les constructions en *c'est nous qui...* ou *c'est moi qui...*, le verbe est parfois utilisé à la troisième personne, là où il faudrait la première du pluriel ou du singulier :

c'est moi qui s'occupe seul - je suis en somme patron

¹⁴ cf. Blanche-Benveniste *et al.* (1992).

Comme chez certains adultes, on trouve chez les enfants de 5 ans, à la place du relatif *qui*, une forme *qu'il*, *qu'elle*, où on voit bien l'élément subordonnant et un sujet *il*, *elle* ; nous en avons relevé un certain nombre d'exemples à l'école Jules-Verne :

j'ai un pantalon qu'il est bleu (60, 10)

j'ai une soeur qu'elle s'appelle S. (75, 11)

On trouve aussi, à la place de *dont* que les enfants de cet âge n'utilisent jamais, une forme en *que*, comme à l'école des Récollets :

et puis on a vu - une vieille maison que le toit il est tombé (176, 9).

5. Conclusion

Le recueil d'énoncés prononcés par de jeunes enfants de 5 ans a été obtenu à la suite d'une enquête demandée par l'Inspection Départementale de l'Éducation Nationale à Romans. Les enseignants alertés par les résultats de l'évaluation nationale de leurs classes en primaire voulaient savoir si ces piètres résultats scolaires ne provenaient pas de faiblesses dans l'usage oral de la langue française. Cette hypothèse leur semblait d'autant plus probable que, pour certaines écoles, les élèves se trouvaient en forte proportion d'origine migrante. Par ailleurs, une fois cette idée émise, leurs observations du français parlé par leurs élèves leur paraissaient également renforcer ce soupçon « d'un français mal maîtrisé ». Notre étude a montré que la plupart des « erreurs » commises par les enfants à l'oral sont banales en ce sens que tout locuteur adulte les produit aussi. Elles sont peut-être plus fréquentes mais elles ne sont pas spécifiques des enfants. Les difficultés d'enregistrement et de transcription liées à ces particularités de prononciation incitent à une grande prudence et nécessitent des transcripateurs une grande rigueur. On peut douter de conclusions hâtives visant à douter de la maîtrise du français parlé chez un enfant surtout quand ses énoncés sont comparés à un énoncé idéal adulte qui s'avère ainsi être non pas oral mais écrit.

Références

Blanche-Benveniste C., Pallaud, B. & Hennequin, M.-L. (1992). *Rapport, enfants de Romans. Les performances langagières d'enfants francophones et non*

- francophones d'origine, dans des classes de Grande Section maternelle. Aix-en-Provence : Université de Provence. (rapport de 157 pp. et 3 volumes de corpus).*
- Branca, S. (1977). *Quel lequel? A propos des formes en lequel/laquelle en français de Montréal. Recherches sur le français parlé, 1, 170-184.*
- Cosnier J. (1971). *Clés pour la psychologie.* Paris : Seghers.
- CRESAS (1981). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité.* Paris, ESF.
- CRESAS (1988). *Les uns et les autres. Intégration scolaire et lutte contre la marginalisation.* Paris : L'Harmattan.
- Dufau, M., Lagae, V., & Blanche-Benveniste, C. (1988). *Une enquête sur la conjugaison du passé simple. Revue Reflet, 13, 12-13.*
- Pallaud B. (1999). *Lapsus et phénomènes voisins dans la langue parlée : problèmes d'identification. Recherches en Syntaxe du Français Parlé, 15, 1-33.*
- Pazery, N. (1986). *Les enfants de l'école primaire et le passé simple. Recherches sur le français parlé, 8, 136-148.*

Le présent numéro de Recherches sur le français parlé s'inscrit dans les axes de recherches prioritaires lancés par le G.A.R.S.

Une préoccupation commune des auteurs est d'appuyer leurs articles sur l'examen de données authentiques de français parlé. Cette orientation méthodologique, traditionnelle dans cette revue, se trouve confortée par l'outil nouveau que constitue le corpus informatisé. Cet outil, en cours de développement, permet de passer d'une utilisation qualitative des exemples authentiques à une utilisation quantitative qui apporte une nouvelle force à la preuve par le corpus. Sur le plan de la méthodologie de l'analyse, les études présentées cherchent à tirer partie des outils descriptifs mis au point par le G.A.R.S., notamment la distinction entre niveau microsyntaxique et niveau macrosyntaxique, en les appliquant à des domaines empiriques nouveaux (corrélation, apposition, certains sujet, comme). La méthode distributionnelle classique est utilisée de façon novatrice dans l'approche de phénomènes de grammaticalisation (à part), dans l'approfondissement de la limite langue discours, dans l'analyse de discours d'aphasiques, ainsi que dans une application didactique.

