



**HAL**  
open science

## Les "culs-de-sac" de la grammaire enfantine

Marie-Christine Pouder

► **To cite this version:**

| Marie-Christine Pouder. Les "culs-de-sac" de la grammaire enfantine. 2004, 5 p. hal-00114783

**HAL Id: hal-00114783**

**<https://hal.science/hal-00114783>**

Submitted on 17 Nov 2006

**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.

XXIIIème colloque International de Linguistique Fonctionnelle, Faculté des Sciences de la communication, Lugano (Suisse), 22-24 avril 1999, Actes du Colloque, 2004.

## **Les "culs-de-sac" de la grammaire infantine,**

**Marie-Christine Pouder**

**CR1, CNRS LEAPLE – Université de Paris V.**

1- Les corpus à partir desquels j'observe l'acquisition du langage chez l'enfant sont construits à partir de conversations entre des enfants atteints de troubles du langage et leurs soignants (orthophonistes, psychologues, psychanalystes), situation de communication en général duelle, en libéral ou en milieu institutionnel qui inclue parfois un ou des parents (thérapie familiale) ou un ou des stagiaires (milieu hospitalo-universitaire). Ces corpus rendent compte à des moments réguliers des séances d'analyse ou de rééducation selon une dynamique diachronique qui va de quelques mois à quelques années et qui suit de près la dynamique du développement langagier des enfants.

Ces situations mettent en relation des individus qui, au départ, ne se connaissent pas mais qui, malgré les difficultés de communication, deviennent de plus en plus familiers ; elles font apparaître dans le discours de l'enfant (c'est d'ailleurs l'aspect constitutif des retards ou des troubles), mais également dans le discours des soignants de fortes variations.

Ces variations sont en partie liées au déroulement du temps ; après quelques mois de prise en charge les enfants parlent plus quantitativement, ils parlent d'avantage d'eux-mêmes, utilisent des formes plus complexes, ce qui occasionne bien sûr des variations intra-systémiques : stock lexical plus riche, développement des pronoms personnels, structures complexes plus abondantes et variantes également plus abondantes.

De son côté l'adulte est souvent moins réservé au bout de quelques semaines de prise en charge, il adapte en partie son parler à celui de l'enfant, lui rappelle des événements vécus en commun. Ces variations s'observent sur un large empan temporel.

D'autres variations vont être observables dans le cadre d'une seule séance et c'est alors l'incidence d'éléments situationnels, pragmatiques et énonciatifs qui se fait sentir, incidence d'un type de jeu, d'une activité, d'un événement, de la présence d'un objet ou d'un interactant, entre autres.

Cette situation de communication qui semble constituer un genre discursif de l'oral assez homogène présente donc divers types de variations et c'est seulement en prenant comme horizon l'ensemble de ces variations que l'on peut étudier plus précisément le phénomène acquisitionnel chez l'enfant en difficulté.

Précisons que tous ces dialogues sont enregistrés dans une zone non-méridionale, à substrat d'oïl.

2- L'étude de la variation de la forme orale des langues a été traditionnellement prise en charge par les composantes socio- ou ethnologiques de la linguistique.

Deux articles récents, tirés du dossier Aspects de la diversité linguistique, Revue Française de Linguistique Appliquée, vol III-1, juin 1998, de S.Wachs (L'influence de l'âge sur la prononciation du français en Ile de France, p.57) et de J-M.Eloy et M-R. Siméoni Aurembou (Variations et variétés en domaine d'Oïl, p.7), présentent ainsi les variations comme reflets des origines géographiques ou des appartenances sociales des locuteurs, de leur âge, de leur sexe ; les intérêts se portent également vers les catégories génériques et discursives des types de discours liés à telle ou telle pratique sociale, qui ne sont pas sans lien d'ailleurs avec les variations plus traditionnellement étudiées.

Les ethnolinguistes qui ont étudiés le baby-talk, langage adressé au bébé ont noté qu'à travers les langues du monde, les paramètres intonatifs, lexicaux et syntaxiques du langage oral étaient amplifiés et/ou simplifiés (lexique, prosodie, syntaxe). Ceux qui ont étudié le langage adressé à l'enfant plus âgé l'ont plutôt étudié en termes de caractéristiques sociolinguistiques et ont cherché à retrouver dans le parler des jeunes enfants les caractéristiques du parler de leurs mères ou de leurs proches (Bernstein, Lentin).

Bien que l'adulte dont il est question dans nos corpus ne soit pas parent avec l'enfant, son parler et ses formulations exercent une influence sur ceux de l'enfant, soit directement du fait de ses questions et de sa gestion de la communication, soit indirectement par imprégnation discursive.

Parmi les variations mises en évidence figurent les différents styles d'étayage langagiers fournis par les adultes. Psychanalystes, psychologues et orthophonistes ne conçoivent pas l'aide à apporter à leurs jeunes patients de la même manière, les uns l'amenant d'avantage à conceptualiser, penser, associer (par engagement de la subjectivité dans l'énonciation), les autres l'aident à organiser sa parole, à mieux formuler et parfois à mieux prononcer ; il y a une sorte de continuum exprimable entre les divers moyens qu'ont les adultes de gérer l'interaction.

Néanmoins chez les unes et les autres alternent des moments où le poids du signifiant oral s'allège ; ainsi des variables que l'on présente assez habituellement comme soumises à un conditionnement phonique ("t'as vu", "tu vois") voisinent avec des variations du type ("t'as pas vu", "tu n'as pas vu" et même "t'as vu", "tu as vu").

Nous observons alors que, dans ces cas, la forme pleine du signifiant peut être liée à une intervention spécifique du locuteur, une emphase, une focalisation sur un point précis ("qu'est ce que tu en penses, **toi** ?", "il faut que **tu** fasses attention" par opposition à "faut qu'tu t'dépêches maint'nant!"). Inversement, un rapprochement imitatif de connivence avec l'enfant ou une attitude un peu plus maternante induisent parfois une labialisation générale de l'articulation avec parfois utilisation de formes jugées plus enfantines.

Nous retrouvons ainsi dans le parler des soignants une partie des traits de relâchement défini par S.Wachs (p.60) :

"C'est un terme que nous avons choisi d'utiliser en le dépouillant de toute connotation péjorative. Nous avons ne pas avoir trouvé de termes plus appropriés que celui-ci pour décrire un ensemble de phénomènes, à savoir tout ce qui concerne les chutes et les affaiblissements de sons, à l'intérieur, à la finale ou à l'initiale d'un mot (ainsi que la disparition du mot entier dans le groupe rythmique.

La terminologie est très riche pour renvoyer à tous ces phénomènes en particulier (on parle de syncope, d'apocope, d'aphérèse, mais aussi de troncation, d'élision, etc. ...), elle devient plutôt pauvre lorsqu'il s'agit de trouver un terme générique à tous ces phénomènes. Nous nous sommes donc contentés du terme non technique de relâchement de la prononciation, tout en précisant que c'est par rapport à la conversation courante du français .... Est considérée comme courante toute prononciation d'un mot supérieure à 75% par rapport à la somme totale des prononciations de ce même mot (ou de la réalisation de ce phénomène phonétique), tous corpus confondus. Il s'agit par exemple de la disparition du ne de la négation, de la chute du [r] dans la conjonction parce que, de la chute du [y] dans la prononciation du "tu" en position pré-vocalique, des prononciations du type [Šyi] ou [Šy] pour "je suis", [ja] pour " il y a", etc ...".

La dénomination du problème est délicate car le terme de relâchement prête à confusion dans la mesure où le résultat articulatoire est non pas le produit d'une omission par rapport à une forme écrite par exemple (pour la plupart des locuteurs c'est plutôt le parler soutenu qui consiste en une succession d'ajouts, de répétitions et de redondances) mais le produit d'une interaction rapide, vive, dynamique dont le parfait fonctionnement dans la vie

quotidienne des adultes et des jeunes est avéré. On pourrait parler au contraire d'un resserrement de l'articulation.

Il est lié entre autres à l'abord et à la fréquentation prédominante des formes écrites ou orales des langues ainsi qu'à des dispositions intentionnelles ou imaginaires des locuteurs.

Nous avons retrouvé dans le parler des adultes une partie des traits de "relâchement" mis en évidence par les auteurs cités ci-dessus ("t'as gagné", "i faut la recette", "faut pas mettre les doigts hein ?", "ch'ais pas !", "j'l'avais pas, moi !", "y'a aut' chose encore ?", "(at)tends ! pas là !").

Ces phénomènes accompagnent des opérations de discussion, de mise en relation d'expériences, de descriptions rapides, teintées d'évaluations, d'appels phatiques pressants à l'interlocuteur, des extractions d'objets du réel dans un but d'exposition et de mise en commun ; il est préférentiellement lié au fonctionnement dialogique (moments dans la séance, fins, épisodes transitoires) et il utilise le potentiel d'économie de la langue.

3 - L'acquisition chez le jeune enfant s'appuie donc sur un fond de perception variationnelle du langage oral et un ensemble de faits concourent à entraver la (re)connaissance des éléments du code.

**L'aspect relâché**, si l'on garde ce mot, et **fluctuant** du langage **entendu** dans l'environnement car le langage des personnes qui l'entourent est loin de lui être toujours adressé (entendu vs adressé vs compris vs interprété).

**Une difficulté réelle à discriminer des indices sonores** signalant les unités codiques, du fait de leur apparition et de leur disparition irrégulières et relativement chaotique, ce qui nuit à la catégorisation des indices signifiants concurrents dans une position donnée

Dans ce contexte **la relation signifié/signifiant pose parfois problème** ; il n'est pas facile de mesurer ce que l'enfant comprend de ce que dit l'adulte sinon dans ses réactions d'incompréhension ou dans ses absences de réponses à des interrogations ou à des consignes.

Dans le sens inverse, l'adulte réagit en fonction de sa réaction reconstructive ou utilise des stratégies de reformulation, voire de questionnement, d'adaptation. Il y a donc des moments limites, des moments de quiproquo, des moments, rares cependant, d'incompréhension.

La difficulté de l'enfant est rarement isolée, elle est souvent liée à une économie communicative familiale difficile à déstabiliser. Elle est

maximalisée par la fréquentation de l'école, lieu où les idiolectes doivent se conjointre et s'adapter à une norme communicative médiane.

#### 4- Protoformes et variations en début d'énoncé :

Le fonctionnement du dialogue dans ces situations provoque chez les enfants et chez les soignants des énoncés syntaxiquement peu variés, surtout en ce qui concerne les débuts d'énoncés.

Nous retrouvons les formes d'énoncés à actualisateurs ("c'est", "il y a", "voici") et leurs variantes négatives ("y'a", "y'a plus", "y'a pas"), des énoncés injonctifs ("i faut(pas)") ou modalisés ("on doit, va, peut (pas)"), des questions ("quoi ?", "où ?", "pourquoi ?", "qui ?" ) et des réponses ("oui", "non"), des énoncés verbaux à sujets et objets essentiellement pronominaux ("tu l'as mis où le livre ?") au sein desquels l'ordre est souvent SOV ("ils sont bons les cornets, moi, j'en prends !") ; sont également utilisés des interjections ou des connecteurs ("ah mais", "alors", "ah", "oh", "euh non", "ah si" ..) lorsque dans les discours apparaît une certaine continuité interlocutoire.

Si l'on prend pour cible les formes initiales d'énoncés chez ces enfants, on s'aperçoit que s'y joue au début une sorte d'homonymie presque généralisée et qu'apparaissent des suites de phonèmes qui ne sont pas toujours segmentables de manière univoque et constante.

Les pivots de ces débuts d'énoncés sont surtout des vocoïdes liés aux timbres [a], [e] [i] et [o] avec en position prévocanique surtout [n], [l], [t], [s] devant [e] et [a] et [t], [v],[s], [z], [ʃ] plus variantes occlusives devant [i] ([atwaz], [itusoel], [ekase]).

Dans les phases ultérieures, des contextes de répétitions de situations fortifient l'articulation et de plus en plus de reformulations, entre bredouillement et formulations parallèles, se produisent, marquant la difficulté qu'ont les enfants non seulement à articuler des signifiants mais aussi à choisir un point de vue : phrase verbale, actualisation, phrase exclamative nominale, modalisation Cette phase peut prélude à une phase argumentative ou descriptive.

On note ainsi toute une série de débuts d'énoncés inachevés à la suite, sans qu'ils aient la caractéristique du bégaiement [isyisi] ... [ilajapjed] ; "(a)tois ans, l'a 3 ans, elle a trois ans, y'a trois ans" ; "é commencé par là, pas commencé par là, [se] commencé par là".

On voit ainsi apparaître à partir de signifiants peu différenciés des sortes de proto-formes qui semblent tout d'abord rentrer en concurrence puis s'excluent peu à peu pour faire place à des formes différenciées.

Ainsi autour du [a] :

Ah ! , figure de jubilation et d'étonnement.

(Ç)a, (l)à, déictique lié au geste de montrer ou de prendre.

a pour y'a, y'en a / j'ai (= moi l'a); la, l'a (il ou elle), ma; (n)'a pas, za (vous avez, j'ai), n'achète (découpage lexical).

Zone du [e] e / ε :

(il, elle, ça, tu) es(t), (j)'ai(j'ai un peu raté, c'est un peu raté), et, énaplu, énalé (y'en a plus, y'en a des, y'a).

sé : c'est ; té : t'es, c'est, les ; lé : il est, l'ai pas, les ; né : les, il est, à cause de ne pas, il n'est pas.

Zone du [i] vs absence :

I = je, moi, moi icri = moi j'écris (aspect lexical).

I c'est marqué, i beau, i tout noir.

Zone du [o] : moins attesté, avec des réalisations phonétiques centralisées entre , o, œ et ∂.

Oh !, oh moi, on, on a pas (je, moi, nous, on).

Suivant les réactions des adultes, qui favorisent ce genre de formulation (jeu avec le parler bébé), qui au contraire la méconnaissent (indifférence apparente), ou qui vont reprendre , corriger et conscientiser des oppositions chez l'enfant de manière ludique (pronoms, modalités, sujet/complément, nég. /affirm., temps) l'enfant va continuer à utiliser des formes aux contours indéfinis ou dans des contextes préférentiels, va pouvoir commencer à opérer des distinctions qui lui permettent de généraliser des oppositions stables.

Ces formes transitoires et fluctuantes ne ressemblent qu'en partie aux formes qui apparaissent chez l'enfant plus jeune (bébé) à qui l'adulte ne parle pas de la même façon et qui n'a pas des activités identiques cognitivement et métalinguistiquement organisées (influence du travail scolaire de maternelle, étayage psychologique).

Elles ne sont également qu'en partie à mettre en relation avec les variations à l'oeuvre dans le parler des adultes qui les environnent.

Elles réclament des adultes soignants une triple réaction, d'imitation projective (pour comprendre la forme du point de vue de l'enfant), de formalisme modélisant (pour analyser les formes en compétition dans une situation et dans une position phrastique donnée) et de légère hypercorrection linguistique (afin de favoriser chez l'enfant l'analyse de la réception de leurs propres messages).

## Bibliographie

- B.Bernstein, (1975). Langage et classes sociales, Eds. de minuit, Paris.
- J-M.Eloy et M-R.Siméoni-Aurembou, (1998). Variations et variétés en domaine d'Oïl, p.7, Aspects de la diversité linguistique, Revue Française de Linguistique Appliquée, vol III-1, juin 1998.
- L.Lentin, (1974). Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans. Où , Quand ? Comment ?, ESF.
- L.Lentin, (1975). Comment apprendre à parler à l'enfant ; aperçu d'une expérience en cours, ESF.
- L.Lentin, J.Hebrard, I.Jan, (1977). Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant, ESF.
- M-Ch.Pouder, (2000). Grammaire de l'enfant, grammaire d'un enfant ? Pour une grammaire des interactions ; Actes du XX1ème colloque SILF, Iasi, Comment concevoir une grammaire ?, 1996, Publication de l'Université Al.I. Cuza.
- S.Wachs, 1998. L'influence de l'âge sur la prononciation du français en Ile de France, p.57, Aspects de la diversité linguistique, Revue Française de Linguistique Appliquée, vol III-1, juin 1998.