



**HAL**  
open science

**La syntaxe : un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de parce que**

Emmanuelle Canut

► **To cite this version:**

Emmanuelle Canut. La syntaxe : un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de parce que. textes réunis par Emmanuelle Canut et Martine Vertalier. L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle : réflexions théoriques et pratiques de terrain : mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin, l'Harmattan, pp.71-128, 2009. hal-00523583

**HAL Id: hal-00523583**

**<https://hal.science/hal-00523583>**

Submitted on 9 Mar 2011

**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.

# **La syntaxe : un socle indispensable à l'apprentissage du langage**

## **Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de *parce que*.**

Emmanuelle Canut<sup>1</sup>

### **Un peu d'histoire...<sup>2</sup>**

Dans les années 70, les recherches en France de L. Lentin et collaborateurs (1971, 1973, 1975 pour les textes fondateurs) ont donné lieu à une approche que l'on a pour habitude maintenant de nommer la linguistique de l'acquisition<sup>3</sup>. Elle s'inscrit dans la lignée des monographies du début du siècle (et notamment des travaux de linguistes comme O. Bloch, 1913, O. Jespersen, 1922, M. Cohen, 1925, A. Grégoire, 1937) et rejoint le point de vue anthropologique d'É. Benveniste (1966) et M. Bakhtine (1929/1977) affirmant que le langage est une fonction humaine et sociale. Le langage est certes une capacité biologiquement déterminée, mais le « centre nerveux de toute énonciation » est à considérer d'un point de vue socio-historique :

*Le langage est un fait social, parler est un acte individuel... L'équipement génétique de l'être humain comporte la possibilité d'apprendre à parler, difficilement discernable de la faculté d'apprendre à penser (...) L'extrême complexité et le nombre infini des mises en relation et combinaisons possibles des éléments que produisent ces facultés supérieures ne se rencontrent que chez l'homme, à l'exclusion de tout autre être vivant. Il s'agit donc de phénomènes anthropologiques, qui demeurent assez mystérieux. Il ne serait pas réaliste de tenter de les saisir autrement que dans leurs manifestations observables (...) La fonction-langage, fonction humaine par excellence se réalise tangiblement dans la langue, ou plutôt dans les langues dites naturelles qui sont conventions vivantes, en constante évolution. C'est ce domaine socialement, historiquement et culturellement déterminé qui est notamment le champ des études empiriques de certains linguistes (...). Le linguiste de l'acquisition se donne pour objectif d'étudier l'observable du développement de la fonction-langage chez l'enfant depuis la naissance. (Lentin, 1982, p. 58-59).*

La linguistique de l'acquisition se démarque ainsi nettement des conceptions cognitivistes qui émergent sous l'égide de N. Chomsky dans les années 50 et qui ont connu un succès grandissant jusqu'à nos jours. Ainsi que le souligne M. Berthoz-Proux dans sa synthèse du contexte de l'époque (1975), psycholinguistique (discipline de la psychologie) et sociolinguistique (discipline des sciences du langage) ne coïncident pas, ni d'un point de vue théorique, ni d'un point de vue méthodologique, dans l'étude du langage enfantin :

- la psycholinguistique, après s'être appuyée sur les thèses béhavioristes, est, dès les années 50, essentiellement tournée vers la recherche des universaux du langage et ancrée dans le débat sur l'origine des facultés de langage comme processus cognitif général ou strictement linguistique (on pourra y retrouver le débat entre N. Chomsky et J. Piaget). Son objectif est de dégager les étapes de développement communes à tous les enfants. Les études sont comparatistes et reposent sur des méthodes quantitatives issues de la psychologie expérimentale béhavioriste (épreuves standardisées, études transversales avec répartition par classe d'âge, échantillonnage des données...);

---

<sup>1</sup> Maître de conférences en Sciences du langage, ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française), Nancy-Université, CNRS.

<sup>2</sup> Au risque d'ôter une partie de l'essence des travaux de L. Lentin et ses collaborateurs, je me concentrerai dans cet article sur les aspects théoriques de la linguistique de l'acquisition, en me focalisant plus particulièrement sur les modalités de la première acquisition. Je laisserai ainsi de côté les implications didactiques de la réflexion, sans oublier toutefois que ce sont les observations et les pratiques de terrain qui ont permis ces considérations théoriques. L'objectif de L. Lentin a toujours été de proposer une démarche réflexive pour favoriser le développement du langage oral et écrit de l'enfant, en particulier de l'enfant scolarisé à l'école primaire française (maternelle puis élémentaire). D'autres que moi dans cet ouvrage, à travers le témoignage de leurs expériences de terrain, montrent ce lien constant et vital des relations entre pratique et théorie.

<sup>3</sup> Terme proposé par Laurence Lentin à Jean Perrot, alors directeur de l'ILPGA (Institut de Linguistique et de Phonétique Générales et Appliquées, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3), qu'il a approuvé en 1975.

- en sociolinguistique, au-delà des processus mentaux, c'est la prise en compte de l'individu dans la société qui prime. Pour étudier le langage de l'enfant, les procédures expérimentales ne sont pas considérées comme valides et d'autres moyens d'investigation (de type monographique) sont mis en œuvre : observation « naturelle » *in vivo*, recueil de données longitudinales, transcription *in extenso*, analyse qualitative de corpus...

Le parti pris d'une étude (socio)linguistique empirique des processus d'apprentissage du langage n'implique pas un rejet des phénomènes cognitifs en jeu dans l'apprentissage, ni à l'inverse une adhésion aux conceptions béhavioristes. Au contraire,

*ce qui est fondamental dans l'acquisition, c'est la mise en fonctionnement de la fonction langage, et non l'apprentissage de la langue. Si on refuse de faire cette distinction radicale, on en vient à penser que, pour l'enfant, apprendre à parler, c'est recevoir plus ou moins passivement les recettes du maniement d'un simple outil, à travers une succession de couples erreurs/corrections, et on perd de vue l'essentiel : l'enfant qui apprend à parler se livre à une activité personnelle originale et créatrice qui seule peut lui assurer par la suite une authentique autonomie de son fonctionnement mental et langagier. (Lentin, 1975, p. 21).*

Néanmoins, ce sont les fondements, non de la psychologie cognitive, mais de la psychologie sociale (et notamment les écrits d'Henri Wallon) qui ont été les points d'ancrage à partir desquels L. Lentin a cherché à comprendre les processus d'apprentissage du langage : en les inscrivant dans les interactions entre adulte et enfant, elle a refusé de réduire le développement langagier aux seules capacités intellectuelles de l'enfant :

*Le nœud de la question réside dans l'interaction adulte-enfant. C'est cette interaction qu'il faut observer activement. Le problème ne consiste pas à contrôler ce qui constituerait relativement à l'enfant des paramètres d'entrée, afin d'évaluer les effets produits. Il s'agit de définir et de mettre en œuvre une véritable linguistique de l'acquisition centrée sur l'échange, et non sur une situation de laboratoire. (Lentin, 1975, p. 22)*

De fait, la linguistique de l'acquisition partage certains points de vue de la psychologie culturelle développée par J. Bruner (1983, 1991) à la lumière des travaux de L. S. Vygotski (1934) : l'activité cognitivo-langagière est culturellement située, elle n'est jamais isolée ou menée sans assistance. L'évolution, l'organisation et l'appropriation des ressources langagières s'établissent dans une relation « d'étayage » qui rend possible la transformation d'un niveau actuel par rapport à un niveau potentiel.<sup>4</sup>

Dans les recherches en acquisition, les divergences pointées dès les années 1960-70 renvoient à des oppositions d'ordre épistémologique qui n'ont fait que se renforcer au fil du temps. Des synthèses récentes en psycholinguistique (discipline phare des recherches actuelles en acquisition) montrent qu'il existe, quelle que soit la terminologie utilisée, une opposition entre deux démarches :

- D. Ingram (1989) oppose *child language* à *language acquisition* pour différencier les démarches inductives (description du langage de l'enfant à partir de l'observation des données, qui permettra l'élaboration d'une théorie) des démarches déductives (construction d'une théorie explicative des processus d'acquisition du langage basée sur des catégories et des règles présupposées, telle celle développée par N. Chomsky) ;
- Hirsh-Pasek et Golinkoff (1996) opposent les démarches *inside-out* à *outside-in* pour identifier deux conceptions de l'apprentissage du langage, lequel est soit considéré comme le résultat d'une maturation ou dépendant du caractère d'« apprenabilité » de la langue, soit considéré comme une construction à partir des données que l'enfant reçoit de son environnement ;

<sup>4</sup> C'est également dans la lignée de cette réflexion épistémologique que J.-P. Bronckart (1996) développe le courant de l'interactionnisme socio-discursif. Pour une tentative de synthèse de ces courants et un rapprochement avec la linguistique de l'acquisition, voir E. Canut, 1998a.

- B. Lust (2006) oppose les paradigmes rationaliste et empiriste pour montrer les différences de point de vue entre les conceptions strictement cognitivistes, modularistes (basées sur la déduction), et les conceptions connectionnistes, plus fonctionnalistes (basées sur l'induction) ;
- H. Jisa et F. Richaud (2005) opposent les approches nativistes aux approches développementales dans l'explication de la variation interindividuelle. Cette variabilité de stratégies des « comportements » linguistiques est liée à des contraintes d'organisation interne aux langues, à des adaptations du langage des adultes s'adressant aux enfants et à des différences culturelles.

Loin de correspondre à une stricte dichotomie entre psycholinguistique et linguistique de l'acquisition<sup>5</sup>, les différences mises à jour dans ces synthèses ont des implications pour la vision que l'on peut avoir de l'enfant apprenant à parler : soit un enfant « cérébral » dont on s'attache à déterminer des étapes de développement, soit un enfant « social » dont on veut expliquer le processus d'évolution en fonction des apports dont il bénéficie dans son environnement proche (Canut, 2004).

### **L'acquisition de la syntaxe**

Si les dimensions linguistiques en jeu dans les processus d'acquisition sont multiples, il en est une dont l'importance fait l'unanimité en raison du rôle qu'elle joue dans le fonctionnement de la langue : la *syntaxe*, considérée comme indispensable à la structuration du langage et à son abstraction<sup>6</sup>.

C'est essentiellement à travers le langage que nous pouvons appréhender le raisonnement de l'enfant : la fonction langage, lorsqu'elle est actualisée, permet avec le temps un cheminement de pensée de plus en plus abstrait. Cela ne signifie pas qu'une absence d'actualisation du langage est synonyme d'absence de fonctionnement de la pensée mais plutôt que le potentiel cognitif n'est pas exploité s'il n'y a pas de mise en fonctionnement du langage. Et le développement de tout ce potentiel cognitif est inextricablement lié à la structuration syntaxique du discours de l'enfant. Au-delà de la maîtrise des marques morphologiques et du lexique, les marques syntaxiques étant porteuses de relations logiques, « les faits les plus importants et les plus significatifs en matière d'acquisition concernent la manière dont l'enfant se sert des différents éléments de son énoncé (de son discours), les organise, les ordonne, les déplace, les articule les uns aux autres pour verbaliser une activité mentale » (Lentin, 1975, p. 16).

### ***Des recherches cognitivistes et fonctionnalistes...***

Curieusement, les études sur l'acquisition des constructions syntaxiques entre trois et six ans – période durant laquelle la structuration du langage de l'enfant se complexifie et se diversifie - ont jusqu'à présent reçu relativement peu d'attention et leur inscription dans une perspective socio-interactionniste est encore plus rare, en dehors de travaux francophones en linguistique de l'acquisition tels ceux de L. Lentin et collaborateurs et, dans une certaine mesure, ceux de F. François et collaborateurs (voir *infra*).

En revanche, nombre d'études, majoritairement anglo-saxonnes, ont porté, et portent toujours, sur l'émergence grammaticale chez des enfants de moins de 3 ans. Ces études sont réalisées dans des perspectives cognitivistes, dans la continuité de la grammaire générative (par exemple Radford, 1995

<sup>5</sup> Ces synthèses montrent davantage des divergences épistémologiques au sein de la psycholinguistique développementale entre orientation cognitiviste (avec ses variantes) et orientation socio-interactionniste. S'il est fait référence à un courant en linguistique, seule la grammaire générative est citée, ce qui traduit le poids des recherches anglo-saxonnes dans le domaine de l'acquisition. Il faut dire que la linguistique de l'acquisition, prenant sa source dans les sciences du langage et non en psychologie, est une discipline inexistante aux yeux des psycholinguistes actuels, probablement par manque de visibilité internationale (tout comme elle reste peu connue de la communauté des sociolinguistes).

<sup>6</sup> Cette affirmation renvoie aux considérations sur les relations entre langage et pensée : non seulement la langue n'est pas un catalogue de mots (F. De Saussure), mais sans le langage, c'est-à-dire sans la faculté de manier les signes de la langue, *la pensée se réduit sinon exactement à rien, en tout cas à quelque chose de si vague et de si indifférencié que nous n'avons aucun moyen de l'appréhender comme « contenu » distinct de la forme que la langue lui confère. La forme linguistique est donc non seulement la condition de transmissibilité, mais d'abord la condition de réalisation de la pensée. (...) Hors de cela, il n'y a que volition obscure, impulsion se déchargeant en gestes, mimique.* (Benveniste, 1966, p. 64).

pour une synthèse), ou des approches fonctionnalistes (*functional-cognitive approach* rattachée au connectionnisme) avec la prise en compte des contraintes de la communication dans les procédures de traitement du langage (Bates et Mac Whinney, 1989 ; Tomasello, 2000, 2003). La tendance la plus récente consiste à tester expérimentalement la compréhension des relations grammaticales entre 0 et 3 ans (Hirsh-Pasek et Golinkoff, 1996). En production, depuis le travail fondateur de R. Brown (1973), quelques études longitudinales se sont concentrées sur les premiers stades d'acquisition des structures syntaxiques, du passage des énoncés à deux mots aux phrases coordonnées et subordonnées (notamment Bloom, 1991). Pour le français, on pourra se référer, entre autres, au travail de E. Clark (1998, 2003) sur l'acquisition des premières combinaisons de mots et l'intégration du lexique dans des structures de phrases de plus en plus complexes. Le MLU (longueur moyenne des énoncés), doublé parfois du Mc Arthur CDI (questionnaire parental) sont les outils méthodologiques de base servant au repérage des stades d'acquisition.

Les études expérimentales mettent en évidence que les enfants ont de grandes difficultés à comprendre les phrases complexes, or les études faites à partir du langage « spontané » montrent qu'ils en produisent dès l'âge de deux ans. Malgré des disparités dans les résultats, les études sur l'émergence grammaticale ont dégagé un ordre général d'apparition : pour l'anglais, les structures coordonnées et subordonnées émergent entre deux et quatre ans sans que certaines formes ne soient acquises avant l'âge de 4 ou 5 ans (voir par exemple Eisenberg et Cairns, 1994 sur le développement des *object embedded clauses*). Dans un premier temps, apparaissent les constructions infinitives avec *to* et les coordinations avec *and* (Bloom et al., 1980, 1984 ; Peterson et McCabe, 1987 ; Diessel, 2004). Dans un deuxième temps, entre 27 et 36 mois, apparaissent les constructions relatives, causales et temporelles (*when, while, because*) les complétives avec *that* (Bloom et al, 1987, 1989 ; Diessel, 2004). L'ordre d'apparition est cependant très variable selon les enfants, de même que le degré de maîtrise de ces complexités. Pour le français, E. Clark (2003) indique des similitudes avec l'anglais : apparition des constructions infinitives avec leurs différentes combinaisons centrées autour des verbes (verbe suivi de l'infinitif, préposition à suivi de l'infinitif), puis vers deux ans et demi, les enfants commencent à employer *que* pour introduire les relatives et les complétives, le temporel *quand*, ou encore le conditionnel *si*, et *parce que* pour marquer les relations causales.

Chez l'enfant de plus de 3 ans, l'étude des constructions syntaxiques complexes (grosso modo la subordination) est essentiellement expérimentale : il existe une longue tradition de recherche pour la compréhension et la production des phrases passives et le traitement de la compréhension des phrases relatives (pour le français voir Amy, 1983 ; Kail, 2000 pour une revue). Ces études transversales portent généralement sur un seul phénomène.

H. Diessel (2004) souligne la rareté des études portant sur la production des constructions complexes dans le langage spontané : la base de données sur laquelle s'appuie sa propre étude des complexités chez l'enfant (12000 énoncés référencés dans la base de données CHILDES : CHILd Language Data Exchange System) serait selon lui la plus importante à ce jour, bien que seulement deux enfants soient étudiés au-delà de la période de 3 ans 5 mois (jusqu'à 5 ans 1 mois). Dans d'autres langues, le constat est le même : en espagnol par exemple, M. Aparici et collègues (2001) indiquent le peu d'études à disposition sur la production « spontanée » des complexités syntaxiques au-delà de 3 ans, en raison, entre autres, du manque de corpus disponibles.

Le français fait peut être figure d'exception dans la mesure où, dès les années 70, les travaux de L. Lentin et collaborateurs, se sont focalisés sur l'évolution de la syntaxe dans les productions attestées d'enfants entre 3 et 7 ans, en s'appuyant sur de nombreux corpus recueillis dans diverses situations conversationnelles.

### **... à la recherche en linguistique de l'acquisition**

Considérant que le système syntaxique joue « un rôle essentiel et le plus généralement méconnu dans l'apprendre à parler-penser » (Lentin, 1984, p. 21), le choix des chercheurs en linguistique de

l'acquisition a été de faire, comme les chercheurs sur le français parlé, une « exploitation maximale du grammatical avant le discursif, du syntaxique avant le lexical » (Blanche-Benveniste, 1990, p. 10)<sup>7</sup>.

Au cours d'une étude longitudinale préliminaire comportant une soixantaine de corpus d'enfants français de 3 à 6 ans (le recueil de données avait commencé en octobre 1969 dans une école maternelle), L. Lentin (1971) s'est attachée à observer l'évolution syntaxique du langage de l'enfant en étudiant :

- l'allongement des énoncés, qui va de l'association de deux à plusieurs éléments, à la lumière de la distribution des longueurs d'énoncé (médiane, 3<sup>ème</sup> quartile, énoncé le plus long) ;
- l'organisation des syntagmes dans les énoncés (syntagme nominal, syntagme verbal, syntagme adjoint), qui préfigure la construction de « phrases »<sup>8</sup>, lesquelles ont été répertoriées dans des catégories assez vastes : *phrases simples, phrases simples multiples, phrases complexes, extractions, essais et divers*.

Les résultats issus de l'analyse de cette étude longitudinale préliminaire montrent que :

- au-delà de 4 ans ce n'est plus l'augmentation du nombre de « mots » dans les énoncés qui indique une évolution mais leur organisation syntaxique (non pertinence de la mesure de la longueur de l'énoncé) ;
- à partir de 3 ans et demi le pourcentage des phrases complexes prend le pas sur celui des phrases simples selon une progression constante (à défaut d'être complètement régulière) ;
- parmi les constructions syntaxiques répertoriées dans l'ensemble des corpus qui présentent une évolution globale, les constructions complexes, appelées *Introduceurs de Complexité* (terme emprunté à M. Gross), ont une progression significative ;
- la distribution de ces introduceurs de complexité est variable selon les enfants : le pourcentage de certains d'entre eux (dénommés *Introduceurs de Complexité Sélectionnés*) présente une augmentation significative - comme les relatives, les temporelles et les complétives - alors que les autres (dénommés *Introduceurs de Complexité Non Sélectionnés*) interviennent en pourcentage à peu près constant, comme les constructions infinitives ;
- entre 3 ans et demi et 4 ans ce n'est pas seulement le pourcentage d'introduceurs de complexité qui différencie le langage des enfants mais aussi la variété d'emploi de ces éléments et la diversité des contextes linguistiques dans lesquels ils s'inscrivent.

Si l'évolution générale repérée a, semble-t-il, depuis été confirmée par des travaux récents de la psycholinguistique (voir par exemple Clark, 2003 citée plus haut), ces résultats ont surtout été complétés et affinés par les études qui ont été poursuivies en linguistique de l'acquisition (par exemple Lentin et Bonnel, 1985 ; Lentin et al., 1984, 1988, 1995 ; Vertalier, 1992 ; Karnoouh-Vertalier, 1998 ; Canut, 2001, 2006 ; Heurdier, 2007). Bien que portant sur des sujets divers, ces études - sur lesquelles nous reviendrons - ont par exemple montré l'adéquation et la pertinence de la notion d'introduceurs de complexité au fil des analyses et du repérage des constructions syntaxiques dans les corpus. La liste des introduceurs de complexité a certes connu quelques ajustements, mais elle n'a pas été fondamentalement remise en cause. Elle représente ce que l'on pourrait considérer comme un maximum pour l'enfant « sachant parler ». On en trouvera ci-dessous le répertoire dans une mise en forme méthodique (réalisé par M. Vertalier), dont le contenu reste très proche de la liste alphabétique originale publiée pour la première fois en 1971 (*Études de Linguistique Appliquée*, p. 33).

---

<sup>7</sup> Cela ne signifie pas que les autres composantes de la langue comme le lexique soient négligées, ou encore que l'aspect sémantique soit évincé. Syntaxe et lexique sont considérés comme indissociables, car l'un et l'autre ont pour fonction de faire fonctionner la langue et de créer du sens en situation (voir Clark, 2003 ; Lentin, 1989).

<sup>8</sup> La notion de « phrase » à l'oral a été depuis largement discutée par les chercheurs en syntaxe du français parlé. Pour une discussion voir Canut, 2001, p. 157-159. L'avancée actuelle (et très récente) de la réflexion, dont cet article se veut un reflet (partiel), aurait plutôt tendance à orienter l'analyse des énoncés selon une configuration micro-syntaxique et macro-syntaxique dans la lignée de l'analyse de C. Blanche-Benveniste et collaborateurs (voir *infra*).

<b>INTRODUCTEURS DE COMPLEXITÉ</b> (d'après L. Lentin, 1998)		
<b>Relation de dépendance syntaxique</b> <b>Dépendance du verbe</b>	<b>Complétives</b>	<b>Infinitives :</b> Verbe + verbe à l'infinitif à / de + verbe à l'infinitif
		<i>Que</i> <i>Il faut que</i>
		<b>Discours indirect :</b> <i>Dire de + infinitif</i> <i>Dire (raconter, expliquer...) que</i> <i>Demander - si</i> <i>- ce que</i>
		<b>Interrogation indirecte</b> avec verbes autres qu'introducteurs de discours indirect : <i>Je sais, je ne comprends pas... ce que / si / quand / comment / où...</i>
	<b>Circonstancielle</b>	<b>Causalité :</b> <i>parce que, puisque, comme</i>
		<b>But :</b> <i>pour + verbe à l'infinitif, pour que</i>
<b>Temporalité :</b> <i>quand, autres : pendant que, après que, dès que, gérondif...</i>		
<b>Condition/hypothèse :</b> <i>si</i>		
<b>Comparative :</b> <i>comme + verbe</i>		
<b>Relation de dépendance syntaxique</b> <b>Dépendance du nom</b>	<b>Relatives déterminatives</b>	<b>À valeur de syntagmes adjectivaux :</b> <i>qui / que / où</i> <b>Exemples :</b> - J'aime la poupée que tu m'as donnée / qui parle - La poupée que tu m'as donnée / qui parle est cassée. - Le camion est dans le coffre où tu ranges tes jouets - La boîte où on met les gâteaux est vide
<b>Relation de dépendance syntaxique</b> <b>Dépendance de l'adjectif ou de l'adverbe</b>	<b>Quantitative adjectivale ou adverbiale</b>	<b>Comparatif d'adjectif ou d'adverbe + complément :</b> - <i>aussi/plus/moins grand que... ou</i> - <i>meilleur/mieux/pareil que...</i>
<b>Divers</b>	<b>Relation de corrélation</b>	<i>tellement vite que...</i>
	<b>Opposition</b>	<i>alors que, tandis que...</i>
	<b>Dispositifs</b>	<b>Extractions ou constructions clivées :</b> - <i>il y a... qui/que</i> - <i>c'est... qui/que/où</i>

Les connecteurs, tels (*et puis*, (*et après*, (*et alors*, *mais*, n'apparaissent pas dans cette liste. L'étude de M. Chambaz (1975) sur les « petits mots » de coordination montre que leur apparition précède celle des « introducteurs de complexité » et que leur fréquence reste concomitante à celle des introducteurs de complexité. Ces connecteurs ne peuvent à eux seuls structurer un discours car ils ne permettent pas toujours de dépasser un enchaînement chronologique linéaire, accompagnant le plus souvent l'évocation des procès dans l'ordre de leur occurrence. En ce sens, ces connecteurs ne sont pas les plus significatifs d'une mise en fonctionnement maximale du système langagier permettant l'expression de raisonnements et d'enchaînements logiques.

Rechercher les « introducteurs de complexité » dans les verbalisations des enfants ne signifie cependant pas qu'il faille montrer l'existence d'une opération mentale différente entre le fait d'énoncer deux propositions juxtaposées ou coordonnées et deux propositions enchâssées. L'objectif est de repérer l'étendue du répertoire linguistique de l'enfant, et donc de voir s'il dispose *aussi* dans son

fonctionnement langagier des constructions impliquant des « introducteurs de complexité » seuls ou en combinatoire, ce qui justifie l'intérêt d'une investigation du champ de la complexité syntaxique<sup>9</sup>.

Outre la mise en œuvre d'une nouvelle méthodologie d'analyse, toujours possiblement critiquable et critiquée, l'originalité du premier travail de L. Lentin, marquant les débuts de la linguistique de l'acquisition, est surtout d'avoir posé les jalons d'hypothèses sur la « genèse du système linguistique de l'enfant », mais sans que l'objectif ait été de rechercher des stades, ou de comparer les enfants entre eux pour dégager une norme de développement :

*(...) il ne nous semble pas opératoire d'envisager la différence entre les langages de nos (...) sujets en termes d'« avance » ou de « retard » par rapport à un quelconque stade. Nous pensons que cette différence est à chercher dans les modalités de fonctionnement du système de chacun, plutôt que dans le système lui-même. (Lentin, 1973, p. 43).*

Pourquoi ce parti-pris ? Parce que les données elles-mêmes ont montré, non seulement des procédures d'apprentissage et des évolutions différentes selon les enfants, mais également une impossibilité à déterminer des étapes fixes du fait d'un chevauchement, voire d'une simultanéité, dans le fonctionnement de systèmes linguistiques successifs : il n'y a pas simple remplacement d'une structure plus ancienne par une nouvelle de façon instantanée mais une substitution progressive impliquant une réorganisation du système laissant place à un/des nouveau(x) sous-système(s).

L'observation des données a également mis en évidence que la mise en fonctionnement de ce système évolutif, conduisant à des généralisations ayant de plus en plus de convergences avec le système linguistique de l'adulte, ne se réalise pas par simple répétition de « blocs figés », par imitation passive, mais est en grande partie originale et créatrice. Cette construction personnelle de « schèmes créateurs » est une condition indispensable au fonctionnement du langage mais elle présente des variations individuelles importantes puisqu'elle est fonction des hypothèses que l'enfant fait à partir du langage qu'il reçoit<sup>10</sup>.

Sans chercher à donner une explication du processus cognitif, mais toujours dans l'idée d'exposer les données d'un problème général en partant des « observables », un autre des objectifs de L. Lentin a été de ne pas s'appuyer sur des catégories *a priori* afin d'éviter de comparer le langage de l'enfant au français standard de la grammaire traditionnelle comme le font le plus souvent les psycholinguistes :

*D'un point de vue strictement méthodologique, il nous semble désastreux de comparer un langage oral en voie d'acquisition à un langage écrit élaboré (...). Prendre la langue écrite comme référence amène presque inévitablement à parler du langage enfantin en termes de « fautes ». (...) Il serait par contre très éclairant de comparer (au sens que les linguistes donnent à ce mot) la langue parlée de l'enfant à celle de l'adulte. (Lentin, 1971, p. 22)*

Cette dernière affirmation concernant la prise en compte du langage de l'adulte, aussi anodine qu'elle puisse paraître aujourd'hui, est pour l'époque novatrice dans le domaine car, si on admettait l'idée d'une influence du milieu socio-culturel dans l'acquisition, l'étude de la *nature* des différences linguistiques entre les enfants en comparaison du langage qui leur est adressé est, si l'on excepte G. Wyatt (1969), quasi inexistante. C'est le travail que va alors entreprendre L. Lentin, recherchant dans les interactions adulte-enfant les facteurs de l'apprentissage du langage, dont les premiers résultats seront publiés en 1973 dans *Études de Linguistique Appliquée*.

## **Le rôle du langage adressé à l'enfant dans l'émergence d'une organisation syntaxique**

---

<sup>9</sup> Sans qu'il n'y ait pour autant de rapport à chercher entre complexité syntaxique et complexité du contenu (voir Gadet, 1997, p. 8).

<sup>10</sup> Nous reviendrons sur cette notion de *schèmes* esquissée en 1971, et qui est centrale dans les thèses de L. Lentin.



De nos jours, une des questions sous-jacente à laquelle cherche à répondre la plupart des chercheurs en acquisition est : pourquoi l'évolution (générale ou spécifique) du langage de l'enfant se fait dans tel ou tel ordre ? Plusieurs réponses sont envisageables :

- certaines constructions ont plus d'importance que d'autres d'un point de vue fonctionnel ;
- elles sont sémantiquement ou syntaxiquement plus ou moins complexes ;
- certaines constructions demandent moins de mémoire et de planification de l'information ;
- ou encore cette évolution est liée à la fréquence de l'*input* (c'est-à-dire des données que l'enfant reçoit des adultes qui lui parlent).

C'est cette dernière réponse qui sera la plus pertinente pour les approches socio-interactionnistes, avec toutefois un bémol : la prise en compte du Langage Adressé à l'Enfant (désormais LAE) dans l'appropriation des constructions syntaxiques chez l'enfant de plus de 3 ans est relativement rare.

### *Des études conversationnelles...*

Dans les études sur l'*input*, un état des lieux montre que la quasi-totalité des recherches porte sur des enfants de moins de 3 ans (Gallaway et Richard, 1994 ; Snow, 1995). L'objectif est d'établir quantitativement des corrélations entre le langage de l'enfant et celui qui lui est adressé dans la construction du langage. Cependant, bien que le LAE prend ici son sens dans le contexte conversationnel, les études sur l'*input* comportent quelques limites : mesures trop générales qui ne tiennent pas compte du contexte discursif ou encore analyse disjointe des énoncés de l'adulte et de l'enfant.

Dans une perspective plus strictement pragmatique, et s'appuyant notamment sur les travaux précurseurs de Bruner (1983, 1987), d'autres études ont tenté de dépasser ces limites en analysant le déroulement des dialogues et leurs liens discursifs au-delà des seules paires adjacentes y compris chez des enfants plus âgés (François et *al.*, 1984 ; Hudelot, 1987 pour le français). Ces études ont pour objectif de montrer que l'insertion de l'enfant dans le dialogue est une condition *sine qua non* du développement langagier.

Cette implication dans le dialogue est aussi le moyen pour l'enfant de s'approprier les constructions de la langue. C'est ce que cherche par exemple à montrer E. Veneziano (1997, 2000) combinant la dimension pragmatique à une perspective socio-constructiviste. Elle repère dans des dialogues entre des mères et leur enfant (moins de 3 ans) des séquences de plus d'un tour de parole avec des mouvements discursifs de reprises interprétatives de la mère, qui comportent des reformulations dans des énoncés grammaticalement bien formés, associées aux reprises imitatives de l'enfant. Pour les enfants de plus de 3 ans, nous ne connaissons pas d'études dans ce cadre théorique qui tentent de combiner évolution des constructions syntaxiques (notamment les complexités) et le LAE. Certes, certains auteurs (par exemple Apparici et *al.*, 2001 pour l'espagnol, Diessel, 2004 pour l'anglais) peuvent se référer au LAE pour expliquer certaines caractéristiques des énoncés des enfants et leur inscription progressive dans des co-textes linguistiques différents et peuvent même décrire certains types de reprises chez l'enfant (comme les *main clauses*). Ces différences d'utilisation des formes selon les contextes linguistiques et les situations dialogiques renvoient notamment aux travaux de S. Ervin-Tripp (2002 et 2005 pour une synthèse) sur l'impact du cadre interactionnel (pragmatique) dans l'acquisition des constructions syntaxiques chez des enfants d'âges variables (jusque 5 ans). Les explications fournies ne constituent toutefois pas une description des caractéristiques linguistiques des reprises et reformulations chez l'adulte et l'enfant.

### *...à l'analyse des formes linguistiques dans le dialogue*

La position adoptée par la linguistique de l'acquisition est plus résolument interactionniste et elle dépasse le « seuil » de l'émergence des constructions syntaxiques entre 0 et 3 ans pour observer ce qui se passe au-delà, dans la continuité. Dès 1973, L. Lentin déduit de ses observations de corpus de dialogues adulte-enfant que l'acquisition du langage est tributaire des caractéristiques linguistiques du

LAE et avance une hypothèse concernant le processus dynamique d'élaboration du fonctionnement cognitivo-langagier de l'enfant : en verbalisant en situation, l'adulte permet à l'enfant de faire inconsciemment des hypothèses sur le fonctionnement de la langue et de s'approprier des raisonnements qui déclenchent chez lui des représentations mentales. En produisant des énoncés comportant des constructions syntaxiques adaptées aux capacités langagières de l'enfant, l'adulte lui offre la possibilité de les réutiliser de façon autonome dans ses propres verbalisations en procédant par tâtonnements et ajustements. Ainsi, au cours de ces interactions, le locuteur expert offre des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs »<sup>11</sup>. Si l'offre langagière de l'adulte n'est pas adéquate, il peut alors exister un réel décalage entre le potentiel cognitif et les réalisations langagières de l'enfant :

*Nous avons formulé l'hypothèse que la capacité de l'enfant à structurer son langage pour communiquer sa pensée à autrui de la façon la plus adéquate et la plus explicite ne pouvait être rendue possible que par l'exploitation autonome des schèmes créateurs que lui offrent « ses » adultes au moment voulu. Si une telle offre n'a pas lieu, ou si elle a lieu insuffisamment, ou trop tard, il peut se produire à un certain moment un décalage important entre le potentiel cognitif et le potentiel langagier de l'enfant. (Lentin, 1973, p. 10).*

Ces schèmes sémantico-syntaxiques créateurs ne sont pas des modèles, mais « des stimulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables. Ce fonctionnement mental permet à l'apprenant, dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système langagier un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience » (Lentin, 1988, p. 20). On retrouve cette idée chez le sociologue A. Schütz avec la notion de « schèmes d'expérience » : les schèmes d'expérience sont « sédimentés dans les réserves d'expérience comme des empreintes d'expériences passées, ils sont ré-activés dans le travail de configuration des situations comme des matrices d'expériences nouvelles » et s'inscrivent dans un contexte de sens et d'interaction sociale (Céfaï, 1994, p. 114).

De cette hypothèse cognitivo-langagière découle une définition du « savoir parler ». S'appuyant sur une conception sociolinguistique de la langue<sup>12</sup>, *Apprendre à parler* est considéré comme la mise en œuvre de variantes énonciatives diversifiées, y compris celles comportant des caractéristiques de structuration syntaxique et de complétude pouvant fonctionner aussi bien à l'oral qu'à l'écrit<sup>13</sup>, et impliquant l'appropriation de schèmes sémantico-syntaxiques créateurs :

*L'enfant « sait parler » lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage verbal une pensée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation. (...) Le fonctionnement autonome du système syntaxique (...) ne peut apparaître que si l'enfant a été approvisionné dès la naissance par l'adulte en matériaux langagiers appropriés. Ce fonctionnement en autonomie doit être nettement distingué d'un mécanisme ou d'un conditionnement acquis par montage ou dressage, par exemple à partir d'exercices structuraux. Il s'agit d'un fonctionnement intelligent et créateur, non du maniement (même très raffiné) d'un outil. Un feedback permanent, approprié à l'enfant, lui offre ce que nous avons appelé les « schèmes créateurs ». (...) Ils lui permettent, au moyen d'hypothèses et de tâtonnements successifs (...) de développer sa propre aptitude au langage. Il maîtrise peu à peu une capacité d'engendrer des combinaisons en nombre pratiquement illimité des différents éléments du discours (...). Entre la quatrième et la cinquième année de sa vie, l'enfant élabore ce système verbal maximal qui se réalise par le jeu des articulations syntaxiques du discours, assurées par ce qu'on appelle ici « introducteurs de complexité » et par la*

<sup>11</sup> Dans ses premiers écrits, L. Lentin utilise la notion de *schèmes créateurs*, mais dès 1979 est ajouté le terme *sémantico-syntaxique*. En effet, la mise en fonctionnement du système langagier de l'enfant est un processus d'ordre sémantico-syntaxique : les productions syntaxiques de l'enfant ne sont pas désincarnées, hors du sens, indépendantes des circonstances de leurs emplois ou des rapports sémantiques qu'elles manifestent ; les verbalisations de l'adulte adressées à l'enfant et celles de l'enfant sont porteuses de signification dans la mesure où elles sont produites dans un contexte qui leur donne sens. D'ailleurs, si l'on considère la sémantique comme l'étude de la signification des unités, la syntaxe fait partie de la sémantique : « c'est une fausse forme d'exigence de rigueur de vouloir faire comme si l'on pouvait décrire une langue sans s'occuper de sa signification » (François, 1978, p. 50).

<sup>12</sup> La langue est régie par un même système syntaxique, constitué de genres de discours où les modalités de l'oral et l'écrit s'interpénètrent (Biber, 1988 ; Gadet, 1992 ; Blanche-Benveniste, 1997).

<sup>13</sup> Qu'on me pardonne encore ici le peu de cas que j'accorde à tout le pan des thèses de L. Lentin qui s'inscrivent dans la perspective de l'accès à l'écrit. Pour un développement de ces aspects d'un point de vue théorique, voir notamment L. Lentin, 1990 et ici même M. Vertalier.

*profondeur du discours (emboîtements ou enchaînements de complexités). (Lentin, 1975, p. 11-12, repris en 1988 et 1998).*

Dès lors, s'il est clair que l'enfant doit apprendre à utiliser le langage, il doit aussi pouvoir maîtriser les éléments linguistiques qui lui permettront d'expliquer les différentes situations auxquelles il est confronté et d'articuler des événements présents, futurs ou passés. Cette conception suppose de rendre compte de l'évolution des formes émergentes vers celles mieux établies en les mettant en lien avec les reprises et reformulations de l'adulte au cours du dialogue. Depuis les années 70, les travaux de la linguistique de l'acquisition se fixent l'objectif d'éclairer ce processus interactionnel de mise en fonctionnement du langage de l'enfant.

### **Étudier le développement des constructions syntaxiques en linguistique de l'acquisition : quelle méthodologie, quelles données, quels résultats ?**

#### ***Des recherches sur les jeunes enfants...***

En linguistique de l'acquisition, la majorité des études se sont focalisées sur l'appropriation des constructions syntaxiques chez des enfants français âgés de 3 à 6 ans. Quelques études ont porté sur de plus jeunes enfants. Ainsi, la monographie de C. Nicolas-Jeantoux (1980), témoigne du rôle primordial des verbalisations de l'entourage dans l'évolution langagière et l'appropriation linguistique de sa fille entre un et deux ans. Elle montre que l'enfant est capable de saisir l'intentionnalité de l'intervention de l'adulte et sa teneur linguistique quand celui-ci propose des formulations en adéquation avec les tâtonnements de l'enfant. Dans cette relation d'étayage, l'enfant peut ainsi vérifier les hypothèses non conscientes qu'il fait sur le fonctionnement de la langue. À travers l'étude longitudinale du langage de deux enfants de deux ans et demi, J. Gendrin (1971) montre également que les tâtonnements et les répétitions ne correspondent pas à « un automatisme sensori-moteur » ni à « une imitation servile et fortuite », mais sont une manière d'intégrer « analytiquement » le langage de l'adulte. Les confirmations et les infirmations par l'adulte des tentatives de l'enfant vont l'amener progressivement à une autonomie langagière, qui n'est pas une « création sui generis » mais une « distanciation » par rapport au langage de l'adulte, et qui ne se fait pas dans l'instant, par reprise immédiate, mais après une assez longue période de tâtonnements (p. 60). On notera également le travail de C. Le Cunff (1983) sur l'acquisition des marques de première personne chez Mathieu entre 2 et 3 ans. Par ailleurs, les observations des chercheurs du « groupe bébé », groupe de travail du *Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Écrit* de l'Université Paris 3, constitué dans les années 80, n'ont pas donné lieu à une publication collective, mais elles ont pu fournir des analyses intéressantes sur telle ou telle production réperée dans des dialogues entre la mère (ou le père) et son bébé.

Ces études qualitatives sont peu nombreuses et pourtant les observations qui s'en sont dégagées convergent avec des résultats d'analyses quantitatives (par exemple Nelson et *al.*, 1984), en ce qui concerne notamment :

- les corrélations entre évolution du langage de l'enfant et stratégies d'ajustements intuitives chez l'adulte : le recours pour l'adulte à des expansions, qui maintiennent la référence de l'énoncé de l'enfant en la reformulant dans un énoncé grammaticalement bien formé ; le recours à des extensions, qui, tout en reprenant la signification supposée de l'énoncé de l'enfant, ajoutent des éléments nouveaux et des précisions syntaxiques ;
- les corrélations entre élargissement du répertoire langagier et activité d'imitation de l'enfant, avec reprise non pas d'éléments déjà couramment utilisés, mais d'éléments qui, au contraire, ne sont pas encore complètement maîtrisés.

Il existe plusieurs explications au peu d'observations dont nous disposons sur la période 0-3 ans :

- la relative difficulté de recueillir des données (problèmes liés à la durée de captation des jeunes enfants, à leur capacité de verbalisation, etc.) ;

- le coût de la transcription en temps (données souvent peu intelligibles, nécessité d'une transcription phonétique) ;
- la volonté de se focaliser plutôt sur l'appropriation des constructions complexes ;
- le choix d'observer le lien entre maîtrise du système linguistique et apprentissage du lire-écrire.

Actuellement, une monographie d'un enfant entre 2 et 6 ans (Canut, 1998b, sous presse et ici même) et une étude de grande envergure portant sur la production des « fillers » chez des enfants entre 1 et 3 ans (Bertin, 2008) sont en cours d'étude et devraient combler en partie le manque de données en la matière.

### *... aux recherches sur l'acquisition du langage après 3 ans*

Les données dont disposent principalement les chercheurs en linguistique de l'acquisition sont des corpus longitudinaux d'interactions individuelles entre adultes et enfants âgés de 3 à 7 ans. Ils sont constitués de dialogues libres et le plus souvent de narrations à partir de livres illustrés<sup>14</sup>. Les recherches se donnent globalement pour objectif de :

- repérer une évolution dans la production de constructions complexes des premières tentatives jusqu'à leur verbalisation maîtrisée en identifiant les critères linguistiques qui la caractérisent ;
- donner une explication du processus d'évolution repéré en s'appuyant sur les données du langage adressé à l'enfant ;
- déterminer les processus généraux et les variabilités individuelles de cette évolution.

Le but n'est donc pas de savoir à quel âge est acquise telle ou telle complexité - question qui n'aurait pas de sens sauf à considérer l'acquisition d'un point de vue normatif, en envisageant un passage de l'absence à la présence d'une forme qui serait acquise puisque produite - mais de considérer le développement dans une dimension qualitative en prenant le cadre conversationnel comme explication du processus d'appropriation.

Pour cela, l'analyse s'appuie sur le repérage dans les énoncés de l'enfant :

- de catégories syntaxiques (éléments isolés, association de 2 ou 3 éléments, juxtaposition et coordination de constructions simples et complexes, profondeur syntaxique des complexités) et de leur évolution dans le temps ;
- des reprises par l'enfant de fonctionnements syntaxiques présents dans les verbalisations de l'adulte, dans des interactions immédiates ou différées ;
- des tentatives d'appropriation (les essais) ;
- des verbalisations autonomes.

Sans pouvoir établir une liste exhaustive<sup>15</sup>, les recherches réalisées dans ce cadre ont toutes cherché à valider le rôle des interactions dans l'apprentissage, et plus précisément à démontrer que l'adulte en position « d'étayeur » s'adapte aux capacités langagières potentielles de l'enfant pour qu'elles deviennent source d'appropriation pragma-linguistique, pour que s'établissent progressivement l'organisation de ressources langagières. Ces recherches ont donc implicitement cherché à éclairer les processus d'appropriation de schèmes sémantico-syntaxiques créateurs. Par exemple, B. Bonnel et L. Lentin (1985) mettront à jour le rôle des complexités (et notamment leur profondeur syntaxique) dans la maîtrise des fonctionnements langagiers susceptibles de permettre l'accès à l'écrit ; B. Bonnel (1988) identifie les procédures utilisées par l'adulte (acceptation de l'énoncé de l'enfant en lui proposant une formulation différente quasiment équivalente du point de vue sémantique, reformulation

<sup>14</sup> Sur la spécificité de l'activité narrative comme forme de discours intrinsèquement liée à la future maîtrise du fonctionnement grammatical, se développant et se structurant dans l'interaction avec l'adulte, et sur l'importance de la triade adulte-enfant-livre pour la mise en fonctionnement de variantes énonciatives, voir la synthèse de M. Vertalier ici même.

<sup>15</sup> Que les personnes oubliées veulent bien m'excuser.

en procédant à un allongement, à une explication supplémentaire, ou bien en énonçant une construction syntaxiquement plus complexe, etc.) ; J.-M. O. Delefosse (1998) se penche (entre autres) sur les caractéristiques pragmatiques des formats d'échanges entre l'adulte et de l'enfant (offres ajustées, reprises, reformulations, évaluation...). Notre propre travail de recherche (Canut, 2001 et 2006) cherchera à vérifier le principe d'une acquisition progressive s'accompagnant d'un degré de complexité syntaxique croissant (et d'un plus haut degré de « décontextualisation » et d'abstraction) en lien avec les énoncés de l'adulte. Dans une dimension plus « pathologique », l'étude longitudinale d'É. Sépulchre-Manteau (1999) révèle comment des enfants sourds parviennent à s'appropriier la langue française en s'appuyant sur les données fournies par l'adulte en langue des signes française et à l'oral ; M.-R. Minost-Mousset (1989) fait également apparaître le rôle décisif des interactions langagières dans les tâtonnements pour apprendre à parler de l'enfant peu intelligible parce que porteur d'une fente palatine, et conclue à la nécessité d'une « guidance parentale » pour ces interactions.

### *Des approfondissements théoriques...*

Très récemment, la réflexion théorique a vu naître la volonté d'une tentative de généralisation des résultats accumulés au fil des années : plutôt que de continuer à étudier des phénomènes isolés dans des corpus dédiés à une recherche particulière, l'idée est de (re)travailler les points communs à tous ces travaux de la linguistique de l'acquisition. De cette réflexion, il ressort que trois axes sont à explorer plus spécifiquement :

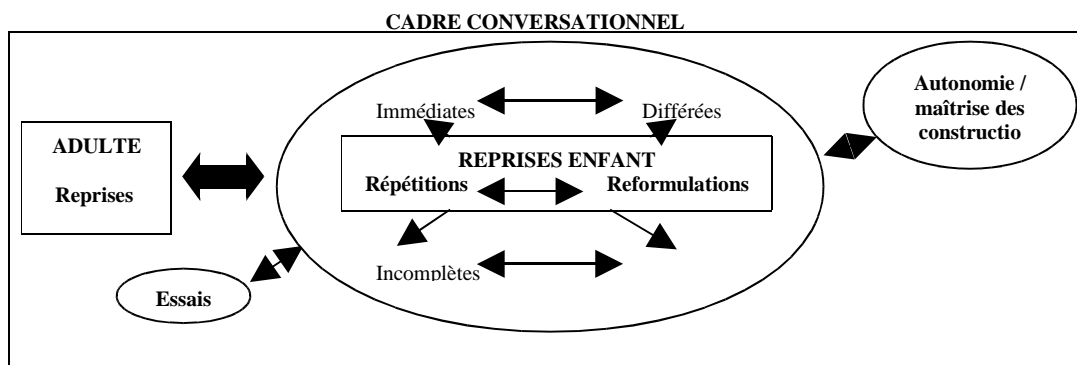
- les reprises et reformulations, considérées comme le facteur clé de l'appropriation des constructions de la langue ;
- les essais c'est-à-dire les tentatives de l'enfant sur les complexités syntaxiques, considérés comme un fonctionnement cognitivo-langagier essentiel lié à une future maîtrise de la langue ;
- les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs, dont la mise en œuvre dépend des deux axes précédents, et qui renvoient au processus d'apprentissage du langage dans ses aspects dynamique et progressif.

À partir de corpus longitudinaux d'enfants âgés de 3 à 6 ans, nous avons commencé à travailler plus spécifiquement dans cette direction (Canut et Vertalier, 2005 ; Canut et André, 2007 ; Canut, à paraître). Ainsi, si l'appropriation des constructions syntaxiques dans l'interaction avec l'adulte est faite de multiples mouvements d'aller-retour et est sujet à une variabilité individuelle non négligeable, une analyse quantitative, doublée d'une analyse qualitative des interactions, permet toutefois de retracer un processus général allant des premières tentatives (les essais) à une production autonome non dépendante des verbalisations antérieures de l'adulte : pour une construction donnée, l'enfant procède d'abord à des reprises identiques (des répétitions) avant d'introduire des variations linguistiques (incluant de multiples types de reprises jusqu'aux reformulations), selon un mouvement d'évolution qui va de l'incomplétude vers la complétude et de l'immédiateté vers le différé<sup>16</sup>. Parallèlement, les reprises par l'adulte des tâtonnements de l'enfant favorisent cette évolution.

Cette explication générale du processus a été proposée essentiellement pour l'émergence des constructions complexes : dans un premier temps, les constructions complexes ne sont pas indépendantes du contexte mais sont reliées aux propositions précédentes de l'adulte. Dans un deuxième temps, ces constructions deviennent indépendantes du contexte interactionnel à côté d'autres qui continueraient à dépendre du contexte conversationnel. Ces mouvements d'évolution dans la dynamique interactionnelle, rendant compte de l'appropriation des constructions de la langue, des essais jusqu'aux formes linguistiques stabilisées et maîtrisées, et du pouvoir « catalyseur » des reformulations adaptées de l'adulte, peuvent être schématisés de la façon suivante :

---

<sup>16</sup> Est considéré comme reprise immédiate, toute construction reprise (ou reformulée) au cours d'un même tour de parole, et comme reprise différée, toute construction reprise (ou reformulée) au-delà d'un tour de parole, dans le même corpus ou dans les corpus antérieurs. Si la verbalisation de la construction est partielle elle sera dite incomplète, si elle est intégrale elle sera dite complète (pour une définition plus précise de la complétude voir *infra*).



Mouvements d'évolution dans la dynamique interactionnelle (Schéma tiré de Canut et André 2007)

Ce regain d'intérêt, ou du moins le souhait d'approfondir la réflexion théorique, pour expliquer la genèse du système linguistique chez l'enfant trouve des concordances avec des travaux très récents s'inscrivant dans l'approche *usage-based grammar* (les « grammaires de construction »), considérant la grammaire comme un système dynamique en lien avec les mécanismes psychologiques de l'utilisation du langage (Tomasello, 2003 ; Diessel, 2004). Par exemple, H. Diessel utilise une notion très proche de celle de schème sémantico-syntaxique créateur : la notion de *abstract constructional schemas* (« schémas constructionnels abstraits »), pour rendre compte de l'évolution du langage de l'enfant allant des *prefabricated chunks* (comme les blocs figés et les infinitifs) vers des complexités croissantes (constructions complétives puis circonstanciées), ce qui semblerait coïncider avec l'évolution de la production d'introducteurs de complexité non sélectionnés vers celle des introducteurs sélectionnés.

De la même façon, les observations faites dans le cadre des études qualitatives sur des corpus longitudinaux convergent avec des études quantitatives récentes. Il en est ainsi du questionnement sur les stratégies de reprises des enfants : alors que les reprises semblent être une stratégie commune à tous les enfants, pourquoi les enfants ne s'emparent-ils pas de toutes les propositions de l'adulte ? En effet, l'adulte peut verbaliser des constructions que l'enfant ne reprendra pas de suite, voire même assez longtemps après (laps de temps qui peut se traduire en mois). De ce point de vue, le facteur « quantité » s'est avéré non pertinent : une verbalisation massive d'un élément par l'adulte n'est pas forcément à l'origine du déclenchement des tentatives des enfants, et c'est plutôt la « qualité » de ce qui est proposé à l'enfant qui joue un rôle. Cela rejoint la notion de *rare event* (Nelson et al., 2002) : s'il est vrai qu'une privation d'*input* peut sévèrement retarder l'acquisition, une quantité limitée de verbalisation d'éléments pertinents est souvent suffisante pour jouer un rôle catalytique dans l'acquisition. L'enfant a la capacité de s'approprier très vite des éléments alors même qu'on ne les trouve que rarement dans le langage de l'adulte. Cela dépend entièrement de la manière dont ces éléments sont insérés dans le discours :

*Crucial events - the rare events that make for change - are seen as combinations of readiness by the child, in terms of prior linguistic structures in place, prior cognitive structures in place, and current, momentary, attention and processing tendencies, together with a flow of conversation which makes available in input those examples which challenge the current level of the child and do so in a way that makes attention and processing easy. (p. 52).*

Ces avancées dans la réflexion ne doivent pas masquer le fait qu'il existe encore de nombreuses zones d'ombre dans l'explication du processus d'acquisition. Il est, par exemple, encore difficile de savoir quelle est la saillance des éléments repris. L'évaluation du rôle de l'adulte reste aussi à déterminer plus précisément, autant quantitativement que qualitativement, en particulier du point de vue du degré d'adaptation des verbalisations de l'adulte dans la zone proximale de développement langagier de l'enfant, pour que l'on puisse mieux cerner les mouvements d'évolution et donc englober l'ensemble des phénomènes d'acquisition dans un processus général interactionnel.

### *... aux avancées technologiques*

À l'heure actuelle, on peut raisonnablement s'appuyer sur l'hypothèse des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs pour expliquer comment l'enfant intègre à son fonctionnement cognitif les éléments linguistiques qu'il est capable de capter - cette intégration étant fonction de son développement potentiel (qui lui est propre) et de l'adaptation du discours de l'adulte - cette hypothèse ayant été vérifiée sur de multiples corpus longitudinaux. Néanmoins, outre les limites que nous avons évoquées juste avant, le travail est loin d'être achevé car cette vérification porte sur des corpus ponctuels, plus ou moins importants, et isolés les uns des autres. Pour une généralisation des processus cognitivo-langagiers dans l'apprentissage, il faut éprouver cette hypothèse sur de « grands corpus ».

A partir des années 60, les avancées technologiques (comme le magnétophone et la caméra) ont profondément bouleversé le recueil audio et vidéo des productions orales d'enfants, permettant d'avoir des données plus nombreuses, relativement fiables et diversifiées, même si le travail de transcription reste extrêmement coûteux en temps (et non reconnu au plan scientifique). Plus récemment, un nouvel essor des moyens audio-visuels et surtout informatiques provoque encore davantage de changements dans notre vision de la recherche : l'informatisation des données permet de stocker un nombre très important de données numérisées, d'aligner le texte et le son et dans certains cas de faire du traitement automatiquement (via un codage).

L'une des manifestations les plus significatives de cette révolution informatique est la création de bases de données. Pour l'acquisition, le CHILDES (*CHild Language Data Exchange System*) fondé par B. MacWhinney et C. Snow en 1984, est la plus connue. Elle comporte un nombre croissant de corpus transcrits de dialogues adulte-enfant (essentiellement anglophones même s'il existe un élargissement à d'autres langues) et des programmes informatiques pour l'analyse automatique des données dans le format CHAT (instructions et normes destinées à assurer une standardisation des procédures de transcription et de codage phonologique, morphologique et en actes de parole). Pour les enfants français, nombreux sont les chercheurs qui disposent d'une base de données personnelle dont l'accès n'est pas public. Par exemple, D. Bassano et son équipe ont constitué une base de données de « corpus français de productions langagières précoces » comportant, entre autres, deux corpus longitudinaux et un corpus transversal codé selon un système approprié aux objectifs de la recherche (voir Bassano, 2005, p. 66-67 pour une description).

Très récemment, des chercheurs, prenant conscience de la nécessité de mutualiser les acquis et de favoriser les échanges, commencent à constituer des bases de données qui se veulent accessibles à l'ensemble de la communauté. C'est le cas du projet *Léonard (acquisition du langage et grammaticalisation)*<sup>17</sup> qui devrait comporter à terme de nombreux enregistrements d'enfants monolingues et bilingues (français/anglais) entre 12 mois et 3 ans, filmés dans leur famille. Pour les enfants plus âgés, nous avons commencé à rassembler au sein de l'UMR (Unité Mixte de Recherche) ATILF (*Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française*, Nancy Université - CNRS) des corpus de dialogues entre adulte et enfant de moins de 7 ans dans le cadre du projet *Traitement de corpus oraux en français. Description et comparaison de productions langagières (interactions entre adultes, entre adulte et enfant)*<sup>18</sup>. L'idée générale de ce projet est de pouvoir travailler sur de nombreux corpus (équivalent à plusieurs millions de mots), autrement dit sur un nombre de données statistiquement pertinent, et, si possible, d'utiliser des outils informatiques qui permettraient de pallier une analyse « à la main ». Sa vocation première est d'archiver les données existantes dans un format moderne (sous forme numérique avec un alignement texte-son) pour ensuite les mettre à disposition de la communauté scientifique. L'objectif de recherche est pour nous de mettre au jour des processus généraux d'apprentissage :

---

<sup>17</sup> Projet financé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), coordonné par A. Morgenstein et actuellement rattaché à la base CLAPI (Corpus de Langue Parlée en Interaction) de l'Université de Lyon 2.

<sup>18</sup> Ce projet est géré depuis deux ans par E. Canut, J.-M. Debaisieux et E. Jacquey. Pour une présentation de la partie acquisition, voir Canut 2008.

- enrichir les analyses existantes (description linguistique portant essentiellement sur des aspects syntaxiques) en les confrontant à d'autres corpus de dialogues narratifs ou de vie quotidienne ;
- comparer (du point de vue de leurs caractéristiques linguistiques) les verbalisations d'adultes dans des situations de communication ordinaire (récits, conversation, explication, etc.) et les verbalisations des adultes adressées aux enfants.

La constitution d'une telle base de données est un investissement important car elle implique la préparation et la vérification des données et toute une réflexion autour de leur archivage. Comme le souligne P. Cappeau (2005), B. Habert (2000 et 2005), ou encore plusieurs des auteurs de l'ouvrage édité par M. Bilger (2000), il ne suffit pas de collecter des données au hasard pour constituer un corpus exploitable. Un corpus ne contiendra jamais la totalité des possibles (les exemples recueillis à la volée sont encore bien utiles !), même si on peut espérer qu'il fournisse les grandes tendances des principaux faits de langue (et donc l'assurance d'une relative objectivité des données). Pour pallier l'écueil de l'« incertitude » (un corpus trop petit) et de la « déformation » (corpus trop uniforme), un corpus exploitable suppose une taille suffisante (c'est-à-dire des échantillons représentatifs) et une certaine diversité (c'est-à-dire des situations de production hétérogènes) :

*On peut légitimement douter qu'il soit possible, dans l'état actuel de nos connaissances, de donner un contenu effectif à la notion de 'corpus représentatif' dans l'absolu ou même de 'corpus de référence', malgré le succès de la notion dans la linguistique de corpus anglo-saxonne. À défaut de pouvoir disposer de corpus représentatifs, il faut dans l'immédiat savoir ce que représentent les corpus dont nous disposons. C'est une démarche de « profilage » de corpus destiné à évaluer de manière précise leur homogénéité interne. (Habert, 2005 p. 58)*

À ce jour, la réflexion sur les nouvelles données à recueillir en vue d'obtenir un corpus « représentatif » est en pleine effervescence. De même, l'archivage des corpus en acquisition (avec alignement texte-son) n'est pas encore complètement terminé. Dès lors, nous ne pouvons pas encore faire une étude quantitative de grande envergure en comparant plusieurs corpus longitudinaux. C'est un travail en cours pour les années à venir.

Dans le cadre de cet article, nous allons plus modestement nous focaliser sur un seul corpus longitudinal (une monographie) d'un enfant assez jeune afin d'essayer de détecter l'émergence et l'apprentissage d'un phénomène déjà bien décrit en français parlé : *parce que*.

### **Pourquoi et comment étudier *parce que* dans une perspective linguistique de l'acquisition ?<sup>19</sup>**

Notre choix d'étudier *parce que* dans le langage en cours d'acquisition réside en grande partie dans l'intérêt que les chercheurs portent à ce morphème :

- son émergence est relativement précoce dans le langage de l'enfant et il apparaît en quantité suffisante pour permettre un repérage aisé, et ce quelque soit le type de situation dialogique ;
- dès que l'on aborde le développement du langage de l'enfant, il fait régulièrement l'objet d'observations (au moins en français et en anglais) qui peuvent être l'occasion d'une confrontation ;
- outre sa description en grammaire traditionnelle et en linguistique de ses emplois à l'écrit, il a aussi fait l'objet d'une analyse fine en français parlé.

Par ailleurs, l'acquisition de *parce que* a été jusqu'à présent considérée soit uniquement du point de vue de son âge d'apparition (généralement via des analyses quantitatives et transversales), soit comme processus d'appropriation dans une perspective longitudinale mais alors englobé dans le cadre général de l'étude des complexités (au mieux de la causalité). L'analyse linguistique des valeurs de *parce*

<sup>19</sup> Nous remercions vivement Jeanne-Marie Debaisieux pour son aide précieuse dans l'explication du fonctionnement de « parce que » et l'analyse des données.



que selon ses co-textes<sup>20</sup> d'apparition a été très peu prise en compte dans l'explication d'une évolution du langage de l'enfant. Par ailleurs, exceptées quelques corrélations succinctes sur le LAE et des remarques portant sur quelques extraits de dialogue, il n'y a pas eu d'étude spécifique sur les interactions favorisant le développement de cette complexité syntaxique.

Le point de départ de notre travail est d'étudier l'émergence et l'appropriation du morphème *parce que* dans le langage d'une enfant entre 2 et 4 ans en tenant compte :

- de l'avancée des travaux sur le français parlé, en nous appuyant sur les analyses sémantico-syntaxiques déjà réalisées pour mieux identifier les différentes positions et valeurs prises par *parce que* dans les énoncés de l'adulte et de l'enfant<sup>21</sup> ;
- du LAE, en considérant non pas seulement l'inscription du morphème dans le dialogue (d'un point de vue pragmatique) mais aussi et surtout l'appropriation de ce schème via les interactions adulte-enfant (incluant les reprises et reformulations de l'un et l'autre des locuteurs).

### ***Apports et limites des études en psycholinguistique sur l'expression de la causalité chez l'enfant***

En psycholinguistique, les premières recherches d'envergure concernant *parce que* sont anglo-saxonnes, en particulier celles de L. Bloom (1979 et 1980) s'appuyant sur des données attestées de dialogues « spontanés » entre adulte et enfants âgés de 2 à 3 ans. Elles montrent la précocité de l'emploi des relations causales, en particulier celles impliquant *because*, équivalent anglais de *parce que*<sup>22</sup>:

- *because* exprimant une relation de causalité apparaît entre 26 et 34 mois, que ce soit dans une réponse à la question *pourquoi ? (why)* de l'adulte ou bien dans un seul et même énoncé de l'enfant ;
- *because* est une des premières formes (après *and* et *then*) que l'enfant utilise dans un contexte de connexion véritable entre deux propositions. La première proposition renvoie à une action ou un état et la seconde donne la raison ou le résultat ;
- cette fonction de conjonction (*conjunction*) assumée par *because* est antérieure à l'apparition des constructions relatives et des complétives ;
- dès 2 ans l'enfant a la capacité d'exprimer des relations causales entre des événements et/ou des états, et en particulier de faire référence à trois formes d'expression dans le contenu sémantique effet-cause de *because* : la négation, la direction (invitation plus ou moins explicite à une action) et l'intention (souhait d'une action ou exposé d'un événement) ;

---

<sup>20</sup> On utilisera dorénavant le terme de co-texte pour désigner l'environnement linguistique de l'élément considéré (la construction dans laquelle il s'insère), et le terme de contexte pour désigner le dialogue et le type de situation dans lesquels s'insère une production.

<sup>21</sup> Certains pourraient trouver surprenant cette référence explicite aux analyses du français parlé. Mais c'est justement celle-ci qui nous permettra de préciser le contenu des productions langagières de l'adulte s'adressant à l'enfant. L. Lentin avait souligné dès le début de ses travaux la nécessité de tenir compte de l'avancée de ces travaux :

*Il est raisonnable de considérer que la langue parlée présente jusque dans ces fameux fragments, ambiguïtés, faux départs, reprises, etc., des régularités possibles à décrire au moyen de grammaires. Cela amènerait à reconsidérer, ou tout au moins à nuancer, les affirmations de Chomsky sur le matériel grammatical dont dispose l'enfant. Du point de vue de l'acquisition, il faudrait étudier tout particulièrement dans ses différentes réalisations la langue employée par l'adulte pour parler à l'enfant. Elle aussi sans doute présente des régularités qu'il serait indispensable de prendre en compte. (...) Soulignons donc vigoureusement (...) la nécessité urgente de connaître les grammaires du français parlé et les règles de l'énonciation. Cela ne résoudrait pas les problèmes soulevés ici, mais permettrait de délimiter ce qui est fonctionnement du français parlé et ce qui est spécifiquement phénomènes de mise en fonctionnement de la syntaxe au cours de l'acquisition.* (Lentin, 1975, p. 15-16).

<sup>22</sup> À noter que dans ces deux études les formes de *because* pour lesquelles il n'a pas été possible d'attribuer la valeur sémantique effet-cause, comme les formes ininterprétables ou sémantiquement non canoniques (tel le couple inversé cause-effet), ont été écartées de l'analyse statistique (formes qualifiées d'erreurs [errors]).

- l'enfant exprime d'abord la causalité de son propre état (le plus souvent intentionnel ou motivationnel d'un point de vue sémantique) avant de pouvoir faire des réponses appropriées à la question *pourquoi*.

S'appuyant sur des corrélations entre le langage de l'adulte et celui de l'enfant (en fréquence d'occurrences), L. Bloom met également en évidence le rôle du dialogue dans la mise en œuvre d'une cohésion discursive participant au développement des relations causales chez les enfants : *because* en particulier est l'élément le plus fréquemment utilisé par l'adulte et l'enfant et il intervient le plus dans l'établissement d'une cohésion discursive entre l'adulte et l'enfant, entre autres parce qu'il est le plus souvent une réponse à *pourquoi*.

D'autres études ont par la suite confirmé en grande partie ces résultats (par exemple McCabe et Peterson, 1988 ; Orsolini, 1993). Levy et Nelson (1994), prenant en compte toutes les occurrences, précisent que les premières apparitions de *because* sont des répétitions strictes des verbalisations des adultes auxquelles il est difficile d'attribuer une réelle valeur sémantique. Dans une étude récente du développement des complexités syntaxiques chez des enfants plus âgés (entre 2 ans 3 mois et 5 ans 1 mois), H. Diessel (2004) parvient quasiment aux mêmes conclusions que les études antérieures : *because*, en tant que connecteur établissant un lien entre deux propositions indépendantes, apparaît en faisant d'abord pour l'essentiel référence à des causes ou raisons psychologiques (les intentions propres de l'enfant). Il montre également que l'émergence précoce de *because* est en corrélation avec la fréquence d'utilisation dans le langage de la mère. De la même façon, H. Diessel se réfère à la configuration du dialogue pour expliquer certaines caractéristiques des énoncés. Ainsi, *because* est initialement produit en réponse à *why*, comme routine spécifique du discours, avant de décroître progressivement entre 3 et 5 ans et d'être donc utilisé dans des co-textes (contextes ?) différents : « as the children grow older, the use of *because* is gradually extended to other discourse contexts » (p. 162), sans que ces « contextes » ne soient toutefois identifiés par l'auteur.

Les travaux de S. Ervin-Tripp (2002 et 2005) permettent de combler en partie ce manque puisque son objectif est justement de tenter d'identifier les contextes conversationnels pour montrer que les complexités syntaxiques apparaissent d'abord dans des conditions pragmatiques spécifiques. Ainsi, l'expression de la causalité se développe dans un premier temps dans des actes de parole impliquant une justification personnelle : « Give me the green one 'cause I need it » (*Donne-moi le vert parce que j'en ai besoin*). Les « véritables » subordinées causales sont verbalisées dans un deuxième temps dans des récits et des explicitations (au-delà d'un besoin pragmatique propre). Elles apparaissent (avant 3 ans) dans des « actes de contrôle » où le locuteur tente d'expliquer ou justifier des actes ou des refus : « Take the gloves off, because they'll get dirty » (*Enlève tes gants parce qu'ils vont se salir*). S. Ervin-Tripp dira que les « préoccupations interactionnelles » (formes et significations des interactions et des actions) précèdent « les préoccupations idéationnelles ».<sup>23</sup>

Au-delà de ces explications d'ordre pragmatiques, c'est le contexte social (et en particulier le sexe de l'enfant et le type d'activité) qui influencerait sur le développement plus ou moins important des subordinées causales :

- les filles entre 4 et 7 ans justifient davantage leurs actes que les garçons du même âge : elles présupposent l'information de la proposition principale en y adjoignant plus fréquemment une causalité (sans rupture intonative entre les deux propositions) ;
- la proportion des subordinées causales varie selon les activités : elles sont par exemple plus fréquentes dans les situations de jeu de rôle.

Le travail de S. Ervin-Tripp ne nous donne cependant pas d'indications supplémentaires sur les contextes linguistiques dans lesquels se construisent les constructions causales impliquant *parce que*, mentionnant simplement que la variété des emplois et leur degré de complexité repose sur l'aptitude

<sup>23</sup> « Le plan de l'idéation est fondamentalement référentiel et recouvre des aspects comme le thème conversationnel, la dénomination, la déixis et les propositions. Le plan de l'action inclue les demandes d'actions à effectuer dans la situation de discours » (Ervin-Tripp, 2005, p. 7, se référant à Schiffrin, 1987).

des enfants à prendre en compte les « modèles » fournis par les données auxquelles ils sont exposés (2005, p. 11).

Pour le français, outre le travail de E. Clark (2003) qui confirme la verbalisation vers deux ans et demi de *parce que* pour marquer les relations causales, ce sont les recherches de E. Veneziano et C. Hudelot (2002) sur les conduites explicatives/justificatives qui renouvellent le plus la problématique d'un point de vue pragmatique et sémantique. Toute conduite explicative/justificative comporte l'association (ou la mise en relation réciproque) d'un *explanandum* et d'un *explanans*<sup>24</sup>. Dans la conduite justificative, l'*explanans* « porte sur la raison d'accomplir l'acte même de dire ou de faire : « elle est rentrée parce que je l'ai vue », alors que dans la conduite explicative, « l'*explanans* porte sur le contenu de l'*explanandum* comme dans « je me dépêche parce que je suis en retard » (p. 220). La distinction concerne donc la portée de la relation et non sa nature. Par ailleurs, la conduite explicative/justificative diffère d'une simple explication causale :

*D'un côté, [elle] ne fournit pas seulement causes ou raisons derrière les phénomènes, mais concerne tout autant des relations justificatives fournissant les raisons ou les motivations psychologique du dire, de l'action ou d'actes communicatifs plus en général. De l'autre, comme pour l'argumentation et pour la relation d'étayage, une explication causale peut être fournie sans qu'il y ait un explanandum interlocutif au point de départ de l'énonciation. (p. 221).*

L'analyse de données attestées chez des enfants entre 1 et 6 ans montre un mouvement allant de *explanandum* vers l'*explanans* avec parfois un enchaînement direct sur les propos de l'interlocuteur (comme dans les réponses à *pourquoi* ?), mais, chez les très jeunes enfants (moins de 2 ans), la valeur sémantique de causalité peut apparaître bien avant que le morphème *parce que* ne soit attesté dans le répertoire de l'enfant. Dans cette perspective, la recherche de M. Dubost (1998) apporte quelques éclairages : cherchant à identifier dans quelles situations se produisent les actes d'explication avec *parce que* chez un enfant entre 1 an 8 mois et 3 ans, elle repère que la verbalisation de *parce que* s'ajoute à une conduite explicative connue de l'enfant puisqu'avant 2 ans il avait déjà expérimenté l'expression des relations causales au moyen de la parataxe. À partir de 2 ans, les explications avec *parce que* apparaissent le plus souvent suite à une sollicitation de l'adulte, sous forme de question *pourquoi* ou de demande de confirmation, et leur contenu porte essentiellement sur des connaissances et des croyances de l'enfant.

Aussi intéressants qu'ils soient, l'ensemble des travaux que nous venons d'évoquer comportent des limites (non forcément cumulées entre elles) :

- est attribué d'emblée à *parce que* une valeur de « cause-effet », ou du moins seuls les *parce que* qui ont cette valeur supposée sont retenus pour l'analyse ;
- au-delà du repérage de son apparition avec cette valeur de causalité (âge moyen estimé entre 2 et 3 ans), les études s'attardent peu sur le développement linguistique ultérieur. Les quelques auteurs qui le font s'orientent vers des considérations pragmatique et sémantique mais aucune ne se penche sur l'organisation syntaxique (en s'intéressant par exemple aux différents contextes de *parce que*) ;
- outre quelques corrélations entre langage de l'enfant et langage adressé à l'enfant, il n'y pas véritablement d'étude sur les interactions langagières pour chercher à expliquer le développement de ce morphème en particulier.

### ***Apports et limites de l'étude de l'introducteur de complexité parce que en linguistique de l'acquisition***

---

<sup>24</sup> L'*explanandum* est défini comme « un événement ou une action ou un acte communicatif (exprimé de manière verbale ou non verbale, ou pouvant rester implicite) », l'*explanans* comme « la composante qui fournit la cause, la raison ou la motivation de l'*explanandum*, en répondant au « pourquoi » sollicité de façon implicite ou explicite par celui-ci » (Veneziano et Hudelot, 2002, p. 220)

En linguistique de l'acquisition, *parce que* a été étudié dans le cadre général des complexités syntaxiques, et son évolution dans le langage de l'enfant n'a pas fait l'objet d'un travail en particulier. Néanmoins, plusieurs observations dans l'analyse de corpus longitudinaux montrent qu'il y a eu au fil du temps une prise en compte différente de cet élément selon ses co-textes d'apparition. Dans les années 70, le répertoire de l'introducteur de complexité *parce que* ne précisait pas la complétude ou l'incomplétude des constructions. Ainsi, M. Chambaz (1975) dans son étude longitudinale de quatre enfants (entre 2 ans 11 mois et 7 ans) montre la précocité d'apparition de cet introducteur de complexité (dès le premier corpus), simultanément à l'emploi de *mais* et *alors*, et ce quelque soit la valeur sémantique de *parce que* et sa position syntaxique dans l'énoncé (non précisées par ailleurs). Dès le début des années 80, sans qu'il soit fait spécifiquement mention de la notion d'incomplétude, les recherches ont jugé utile de distinguer les *parce que* qui sont une réponse à *pourquoi* des autres emplois (non précisés) (Bonnell et Lentin, 1985). Plus tard, bien que la notion d'incomplétude ne soit pas définie dans le cadre méthodologique de la recherche, elle apparaît néanmoins dans les analyses. Ainsi, en 1995 (Lentin et al.), dans l'étude des corpus longitudinaux de trois des enfants suivis, les auteurs (F. Luxereau, D. Monsel et C. Baruth) précisent si *parce que* est employé dans des constructions complètes ou incomplètes. Depuis, les études ont systématiquement intégré à l'analyse la distinction entre complétude et incomplétude des constructions, tout en cherchant à mieux définir ces notions (par exemple Canut, 2001).

### Définir l'incomplétude et la complétude des constructions...

Une construction syntaxique est dite « complète » si elle est produite « entièrement » (avec l'intégralité des contextes gauche et droit) par un même locuteur dans un seul et même énoncé<sup>25</sup>, et ce quelque soit sa valeur sémantique. Ainsi, dans l'exemple suivant, la construction avec *parce que* est considérée comme complète :

S- là le bébé i(l) pleure parce qu'il a faim

Une construction est dite « incomplète » si elle est produite dans deux énoncés différents : une partie est verbalisée par un locuteur dans un énoncé et l'autre partie est verbalisée soit par l'interlocuteur soit par le même locuteur dans un énoncé antérieur ou postérieur. Ainsi, dans l'exemple suivant, la construction verbalisée par S. est considérée comme incomplète, le contexte gauche ayant été produit par A. dans un énoncé précédent :

A- Karim appelle Dorothée  
S- parce qu'elle arrête pas de pleurer

D'après une étude récente (Heurdière, 2007), il semblerait que les constructions complexes incomplètes ne mobilisent pas les mêmes introducteurs de complexité, et que ceux exprimant la causalité (comme *parce que*), la conséquence et la finalité (comme *pour* + verbe à l'infinitif et *pour que*) seraient les plus sujets à l'incomplétude, entre autres parce qu'ils sont des éléments potentiellement introducteurs de réponses à la suite d'une question partielle.

La distinction entre complétude et incomplétude n'a pas pour objectif une description fine du dialogue ou des phénomènes syntaxiques mais permet de voir une première tendance dans la production des complexités : l'adulte qui s'adresse à l'enfant propose-t-il des fonctionnements syntaxiques ayant des caractéristiques de complétude ? L'enfant produit-il des constructions syntaxiques complètes ou bien ses verbalisations ne sont-elles que des suites d'énonciations préalablement produites par l'adulte ? Ces questions renvoient, entre autres, à l'observation d'une évolution chez l'enfant dans la production de variantes énonciatives diversifiées, comportant aussi bien des constructions syntaxiques complètes qu'incomplètes (comme on en retrouve dans le fonctionnement langagier des adultes), donc

<sup>25</sup> L'énoncé est défini ici de façon large comme le discours tenu par une seule personne tant que sa prise de parole n'est pas poursuivie ou interrompue par un autre locuteur (« énoncé » équivaut alors à « tour de parole »).

D'après cette définition, un énoncé peut comporter une seule construction syntaxique formant une entité unique d'un point de vue grammatical (on pourrait dire une seule énonciation) : C- *Bébé-Leïla essaye de consoler sa soeur*, ou bien plusieurs constructions syntaxiques qui sont juxtaposées (ou coordonnées) les unes des autres d'un point de vue grammatical et/ou sémantique, formant des énonciations indépendantes : C- *elle veut pas qu'on lui raconte une histoire elle tape sur l'assiette et en voyant tous les morceaux sur la table elle rigole*.

à l'observation du cheminement vers un fonctionnement maîtrisé des introducteurs de complexité, c'est-à-dire l'évolution vers un certain degré d'autonomie des productions.

... pour ensuite évaluer l'autonomie d'un fonctionnement syntaxique

L'autonomie des productions langagières est déterminée tant du point de vue de l'élaboration linguistique que du point de vue de leur indépendance vis-à-vis des verbalisations de l'adulte, et renvoie à l'appropriation par l'enfant d'éléments linguistiques qu'il devient capable d'employer dans d'autres contextes et co-textes. Pour considérer un fonctionnement comme autonome, nous pouvons dégager plusieurs critères d'identification, qui sont cumulatifs et situés sur une échelle de valeur relative (Delefosse, 1998 ; Canut, 2001) :

- indépendance à l'égard du contexte situationnel : la reprise d'un élément par l'enfant se produit dans un contexte situationnel différent de celui de l'offre de l'adulte ;
- indépendance à l'égard du contexte interactionnel : l'élément proposé par l'enfant n'est pas une « réaction » à une offre de l'adulte<sup>26</sup>, il se produit en dehors de toute sollicitation ou pression (telles les questions, les demandes d'explicitation ou de reformulation)<sup>27</sup>. Il n'est pas non plus la poursuite (ou la complétion) d'un énoncé précédent<sup>28</sup> ;
- indépendance à l'égard du co-texte (c'est-à-dire de l'environnement linguistique) : l'élément est inséré dans un nouveau co-texte, à une place voire avec une fonction différente de celles de sa source (la source correspondant à ce qui a été apporté antérieurement par l'adulte)<sup>29</sup>.

Ainsi, pour la production de *parce que*, la question principale à poser serait : l'enfant produit-il des constructions qui ne sont pas uniquement la poursuite d'un énoncé de l'adulte et/ou des réponses à *pourquoi* mais qui comportent soit la valeur sémantique de cause, soit d'autres valeurs, dans des fonctionnements autonomes au sein d'un seul et même énoncé ? Quelle évolution repère t-on de ce point de vue ?

Ce que mettent en évidence les études longitudinales

Comme en psycholinguistique, les études en linguistique de l'acquisition portant sur *parce que* ont implicitement attribué à cet introducteur de complexité la valeur de causalité, ou, dit autrement, n'ont pas réellement spécifié ses différentes valeurs. Une des raisons était que leur objectif n'était pas de faire une analyse sémantique de cet élément. Le but poursuivi était plus général : repérer avant tout une évolution au fil du temps (et non cibler un âge d'apparition comme dans les recherches en psycholinguistique) c'est-à-dire observer la mise en œuvre progressive de ce schème sémantico-syntaxique créateur dans les productions langagières des enfants, des plus difficilement interprétables (les essais) aux plus canoniques.

Pour avoir un aperçu de cette évolution, nous avons regroupé dans le tableau ci-dessous l'ordre (de A à D) et l'âge (année, mois) d'apparition du morphème *parce que* en fonction de ses co-textes, dans les corpus de dix des études longitudinales précédemment citées (Bonnell et Lentin, 1985 ; Luxereau, 1995 ; Monsel, 1995 ; Baruth, 1995 ; Canut, 2001 ; Heurdier, 2007).

Corpus	Tranche d'âge	Incomplétude (syntaxique)			Complétude (syntaxique)	
		<i>Parce que</i> seul IC*	<i>Parce que</i> seul IC*	<i>Parce que</i> combiné à d'autres IC*	<i>Parce que</i> seul IC*	<i>Parce que</i> combiné à d'autres IC*

<sup>26</sup> C'est notamment ce que montre J. Bruner (1987) à propos du jeu de *coucou* : les enfants, au départ très dépendants des sollicitations de l'adulte, prennent peu à peu l'initiative dans l'interaction grâce à leur emploi du langage.

<sup>27</sup> Certaines questions peuvent être efficaces à la verbalisation première d'un introducteur de complexité (comme le couple *pourquoi / parce que*), mais il sera nécessaire de vérifier l'insertion de l'introducteur de complexité à d'autres types de fonctionnement, en particulier dans des constructions complètes autonomes (Bonnell et Lentin, 1985).

<sup>28</sup> Si la notion de complétude est utilisée ici comme un des indices d'une évolution vers des productions autonomes, il ne faudrait pas penser que l'incomplétude exclut un emploi diversifié ou combiné des introducteurs de complexité, mais il sera nécessaire de vérifier l'élargissement à d'autres co-textes.

<sup>29</sup> Les reprises immédiates d'un énoncé précédent de l'adulte sont donc ici considérées comme dépendantes de la source.

		=> réponse à <i>pourquoi</i>	=> poursuite énoncé de l'adulte	=> réponse à <i>pourquoi</i>		
<b>Odette</b>	3;10 à 6;8	A (4;8)		B (5;10)	C (5;11)	D (5;11) : 2 IC
<b>Sabrina</b>	4;0 à 6;1	A (4;1)	B (4;5)	D (5;8)	C (4;10)	B (4;5) : 2 IC D (5;8) : +2 IC
<b>Cyril</b>	4;1 à 5;1	A(4;2 isolé) B (4;6)		B (4;6)	C (4;11)	
<b>Lucie 1</b>	5;9 à 6;2	A (5;9)	B (6;0 essai)	A (5;9 essai)		
<b>Nadine</b>	5;3 à 6;2	A (5;4)	A (5;4)		A (5;4)	
<b>Vincent</b>	3;10 à 4;9	C(4;4 essai)	A (4;1)		B (4;1)	D (4;8) : 2 IC
<b>Sarah</b>	4;9 à 5;2			A (4;9)		B (4;11) : 2 IC
<b>Lucie 2</b>	5;3 à 5;7					A (5;6) : 2 IC
<b>Lucie 3</b>	5;6 à 6;4	A (5;6)	A (5;6)		C (5;9)	B (5;8) : 2 IC D (6;4) : +2 IC
<b>Baptist</b>	5;5 à 6;3	A (5;5)	A (5;5)		C (5;8)	A (5;5) : 2 IC

IC = Introduteurs de Complexité

Vu l'âge initial des enfants au moment des enregistrements (3 ans 10 mois pour les plus jeunes), il n'est pas possible ici de vérifier la précocité de l'apparition de *parce que* dans le langage enfantin. En revanche, ce tableau récapitulatif permet de montrer que :

- l'âge est un critère peu pertinent dans la production de *parce que* : la première apparition de cet élément soit en réponse à la question *pourquoi*, soit en poursuite d'un énoncé précédent de l'adulte, se situe sur une période de plus d'un an et demi, entre 4 ans 1 mois et 5 ans 9 mois. Cela concerne huit des enfants (Odette, Sabrina, Cyril, Lucie1, Vincent, Nadine, Lucie3, Baptist). L'écart est également important pour les premières verbalisations de *parce que* combiné à d'autres introducteurs de complexité : entre 4 ans 5 mois et 6 ans 4 mois ;
- indépendamment de l'âge, on a un mouvement général dans le temps qui va de l'incomplétude vers la complétude pour chaque enfant : les constructions comportant *parce que* qui ne dépendent pas (syntaxiquement) d'un énoncé précédent de l'adulte sont produites après celles qui sont en lien (syntaxiquement) avec un énoncé précédent de l'adulte ;
- les constructions comportant *parce que* sont produites pour plus de la moitié des enfants avant celles en combinatoire avec d'autres introducteurs de complexité (en juxtaposition ou emboîtement). Cette combinatoire semble représenter l'étape finale du processus, que l'on pourrait qualifier de complexité maxima ;
- on a une période d'évolution assez longue au-delà de l'âge d'apparition des premières occurrences de *parce que* : l'élaboration d'un schème exprimant la causalité, à travers la maîtrise des constructions avec *parce que* comportant aussi bien une simple réponse à *pourquoi* qu'une combinatoire avec plusieurs autres complexités syntaxiques, s'étale sur plusieurs mois, voire une ou deux années.

Par ailleurs, quelques analyses qualitatives ponctuelles ont montré que cette évolution est étroitement dépendante du LAE : les offres et reformulations de l'adulte sont à l'origine des reprises de l'enfant, ce qui expliquerait la variabilité de l'âge (et donc sa non pertinence du point de vue de l'explication du processus d'acquisition).

Par rapport aux études que nous venons de retracer, nous voudrions poursuivre l'analyse de la mise en fonctionnement de ce schème sémantico-syntaxique créateur dans les interactions adulte-enfant en allant au-delà de la catégorisation complétude/incomplétude. Pour inscrire ce travail dans une étude grammaticale plus fine, nous proposons, à titre expérimental, d'adopter la typologie (provisoirement) en œuvre pour le français parlé en reprenant les notions de « fonctionnements micro- et macro-syntaxique » (Blanche-Benveniste, 1990).

***Vers une analyse macro-syntaxique de parce que dans un corpus longitudinal d'interaction adulte-enfant***

## Les données

Notre étude est basée sur un corpus longitudinal d'interaction adulte-enfant composé de 64 enregistrements sur une période d'un peu moins de 2 ans (21 mois), recueillis dans le cadre familial de l'enfant au cours de diverses situations de la vie quotidienne :

<b>Enfant (M.)</b>	1 an 11 mois à 3 ans 8 mois	64 corpus	5226 énoncés
<b>Adulte</b>	Père ou mère	64 corpus	5114 énoncés

Il y a eu au minimum deux enregistrements par mois, avec une augmentation les 7 derniers mois (doublement du nombre d'enregistrements par rapport aux mois précédents). Ces enregistrements n'étaient pas prévus à des dates fixes : ils ont été réalisés en fonction des possibilités et de la bonne volonté des parents. Cependant, par rapport au nombre d'énoncés il y a finalement un relatif équilibrage dans le temps<sup>30</sup>. La durée des corpus varie de 2 à 30 minutes (avec une majorité de moins de 15 minutes). Pour mieux visualiser la répartition des données, nous avons scindé les corpus en 3 périodes de 7 mois :

<b>Enfant (M.)</b>	Période 1 Environ 7 mois	1 an 11 mois à 2 ans 6 mois	13 corpus	1203 énoncés Moy : 92 énoncés/corpus
	Période 2 Environ 7 mois	2 ans 6 mois à 3 ans 1 mois	15 corpus	1477 énoncés Moy : 98 énoncés/corpus
	Période 3 * Environ 7 mois	3 ans 1 mois à 3 ans 8 mois	36 corpus*	2546 énoncés* Moy : 70 énoncés/corpus
<b>Adulte (A.)</b>	Période 1 Environ 7 mois	1 an 11 mois à 2 ans 6 mois	13 corpus	1116 énoncés Moy : 86 énoncés/corpus
	Période 2 Environ 7 mois	2 ans 6 mois à 3 ans 1 mois	15 corpus	1527 énoncés Moy : 101 énoncés/corpus
	Période 3 ** Environ 7 mois	3 ans 1 mois à 3 ans 8 mois	36 corpus**	2471 énoncés** Moy : 68 énoncés/corpus

\* Pour la période 3, la répartition se fait comme suit : 1195 énoncés pour les trois premiers mois et demi (et 17 corpus), 1351 énoncés pour les trois mois et demi suivants (et 19 corpus).

\*\* Pour la période 3, la répartition se fait comme suit : 1181 énoncés pour les trois premiers mois et demi (et 17 corpus), 1290 énoncés pour les trois mois et demi suivants (et 19 corpus).

## L'étude macro-syntaxique de *parce que* en français parlé

Les analyses traditionnelles de *parce que* se focalisent sur des emplois dits « prototypiques », qui se limitent pourtant au seul fonctionnement micro-syntaxique de cet élément : une relation de dépendance syntaxique entre les deux constructions verbales ou catégories rectrices (le contexte gauche correspond à la proposition principale et le contexte droit à la subordonnée introduite par *parce que*). Ces emplois répondent aux critères des tests classiques (extraction, antéposition, paraphrase avec *et cela parce que,...*) et ont pour interprétation une valeur sémantique strictement causale. On retrouve ce fonctionnement à l'intérieur d'un seul et même énoncé (voir Riegel et al., 1994 pour une analyse grammaticale traditionnelle ; Debaisieux, 2002 et 2004 pour une revue des descriptions linguistiques).

Pourtant, la description de *parce que* en français parlé (Debaisieux, 2002 et 2004) montre que, dans plus de 78% des cas, ce morphème a un fonctionnement de type macro-syntaxique : il n'existe pas de relation de dépendance syntaxique stricte entre la proposition introduite par *parce que* et ce qui précède. On ne peut donc appliquer les tests classiques. Dans cette configuration, la portée sémantique de *parce que* n'est pas contrainte : la valeur causale n'est pas exclusive. Dans le cas où il y a maintien de la valeur causale, la relation dans la construction micro-syntaxique existe mais elle est reconfigurée

<sup>30</sup> Les transcriptions respectent en grande partie les conventions adoptées par le CRALOE. Pour des raisons de commodité, nous avons adopté ici, pour la transcription phonétique de certains mots ou énoncés, l'alphabet SAMPA.

par la macro-syntaxe (d'ailleurs, la construction syntaxique peut alors être construite par deux locuteurs, ce qui correspond aux usages dans les corpus)<sup>31</sup>. Cette analyse issue des données plaide en faveur de l'hypothèse d'un morphème conjonctif unique avec polyvalence syntaxique.

#### Prise en compte des travaux sur le français parlé pour l'analyse des dialogues adulte-enfant

Pour identifier et analyser le type de construction dans les énoncés de notre corpus, il nous a semblé pertinent de nous appuyer sur le travail de J.-M. Debaisieux et la distinction entre fonctionnements micro- et macro-syntaxique, tout en tenant compte de la spécificité de certaines de nos données. Nos exemples comportent des phénomènes de pure rection (un seul noyau qui exprime un tout : la cause d'un fait). Mais une grande partie des productions que nous avons relevées sont des cas de constructions mixtes où l'on a une relation de dépendance entre les éléments mais dont l'organisation se construit sur deux énonciations : un noyau (un fait) et un suffixe (explication, cause). Pour les besoins de l'analyse, et par hypothèse, on pourra considérer ces constructions comme des « régis détachés », séparés par exemple par une intonation descendante, une pause ou un élément phatique comme *hein* au sein d'un même énoncé, ou séparés du fait de l'intervention de l'autre locuteur dans un autre énoncé<sup>32</sup>. Nous avons voulu tenir compte de cette dernière différence car du point de vue de l'apprentissage du langage la séparation entre construction réalisée dans un même énoncé ou sur plusieurs énoncés dans un contexte dialogique élargi a semblé là encore pertinente. La classification adoptée est la suivante :

1) **Relation de rection « stricte »** : présence d'un seul noyau dans une combinatoire micro-syntaxique (emplois cités de la grammaire traditionnelle). Exemples :

A49- Jonathan pleure parce qu'il n'a plus de ballon

M1- je prends du savon pa(rce) que i(l)s sont tout sales mes mains

2) **Les emplois de « régis détachés » en deux énonciations** : la relation est non contrainte grammaticalement mais elle fonctionne sémantiquement, à l'intérieur de la combinatoire macro-syntaxique. On a une relation de dépendance entre deux énonciations (relation de cause à effet, sans inférence) :

a- Cas des emplois où la relation sémantique se fait au sein d'un même énoncé. Exemples :

A38- oui il est fâché il est fâché contre le chien parce que le chien a pris son *Popi* dans sa gueule

A73- oui Petit Ours Brun est fâché il se fâche après la poupée hein parce que la poupée elle veut pas manger alors il lui donne une fessée

Dans ces deux exemples, une intonation descendante avant *parce que* marque une « coupure » c'est-à-dire la fin d'un noyau (ponctuée par *hein* en A73). Nous avons certes

---

<sup>31</sup> « Des propriétés grammaticales (la sensibilité aux modalités du verbe, par exemple) peuvent être ainsi « désactivées » dans certaines positions macro-syntaxiques » (Blanche-Benveniste, 2003, p. 65).

<sup>32</sup> Il est entendu que dans un même énoncé (tour de parole) on peut avoir (en théorie) :

- un ou plusieurs fonctionnements micro-syntaxiques (c'est-à-dire plusieurs régis en un seul noyau) ;
- un ou plusieurs fonctionnements macro-syntaxiques (c'est-à-dire plusieurs fois des énonciations indépendantes les unes des autres).

Dans nos données, les fonctionnements multiples dans un même énoncé (très peu fréquents) correspondent à une répétition ou à une reformulation de la première version de la construction, à l'image de l'exemple suivant où l'on a deux emplois juxtaposés :

A - (...) allez tu sautes une dernière fois et tu viens te coucher parce qu'il est très tard hein tu crois pas ? il faut te coucher parce qu'il est très très tard

ou de cet autre exemple où un fonctionnement micro-syntaxique fait suite à une première verbalisation relevant d'un fonctionnement macro-syntaxique :

A - c'est pas sympa parce qu'elle sait pas Maïra qu'i(l) y en a pas tu vois t(u) es pas gentille t(u) aurais pu montrer à Maïra qu'i(l) y avait pas de bonbons dans le paquet (...) + t(u) es pas gentille hein ? + Maïra elle a pleuré parce que tu lui as même pas montré qu'i(l) y avait plus de bonbons

De la même façon, dans le dialogue, sur plusieurs énoncés (tours de parole), on pourrait avoir en théorie, pour un même locuteur, une combinaison de plusieurs fonctionnements micro- et/ou macro-syntaxiques. Nous n'en avons aucun exemple dans nos données. Toutes les configurations relevées comportent un seul fonctionnement micro (rare) ou macro-syntaxique.



une valeur sémantique de cause mais pas dans le sens de l'expression de la cause d'un fait. Il y a une première énonciation qui décrit un fait (il se fâche contre la poupée, contre le chien) suivi de l'explication de ce fait (la poupée ne veut pas manger, le chien a pris son *Popi*). Nous sommes en présence d'un régi détaché. D'autres indices permettent de rejeter l'idée d'une stricte relation de rection comme l'absence de reprise anaphorique pour les lexèmes *poupée* et *chien*.

Nous avons aussi classé dans cette catégorie les constructions particulières sous forme question/réponse *pourquoi/parce que* (repérées uniquement chez l'adulte et peu fréquentes)<sup>33</sup> :

P13- t(u) as vu i(l) s'allonge son nez et pourquoi i(l) s'allonge son nez Maïssa ? pa(r)ce qu'il ment parce qu'i(l) dit i(l) dit des bêtises

b- Cas des emplois où la relation sémantique se fait dans le contexte dialogique élargi à plusieurs énoncés : le contenu sémantique de référence du contexte gauche de la proposition introduite par *parce que* est produit dans des énoncés antérieurs, qu'il ait été verbalisé par l'adulte ou par l'enfant. Exemple :

A7- (...) qu'est-ce qu'i(l) va mettre Petit Ours Brun i(l) va mettre des chaussures un Tshirt des chaussettes qu'est-ce qu'i(l) va mettre encore ?

M7- (pan)talon

A8- un pantalon ? et puis une écharpe i(l) va mettre une écharpe ?

M8- (é)charpe

A9- oui parce qu'i(l) fait froid dehors

Dans cet exemple, en A9, *oui* n'est pas une catégorie rectrice sur laquelle *parce que* se construit mais une marque d'assentiment sur les propos antérieurs (*oui* est un noyau, *parce que* un suffixe). A9 se rattache à A7 d'un point de vue sémantique (avec une relation de type causale) mais on ne peut pas les considérer grammaticalement comme une seule construction.

Ces emplois peuvent aussi être le fait de chevauchement ou d'intervention de l'interlocuteur sans qu'il y ait rupture dans la structure syntaxique. Exemple :

A89- d'accord alors je vais manger mon yaourt

M90- < \*\*\*

A90- parce que > j'ai très faim

3) **Les emplois non régis** : la relation est non contrainte grammaticalement et, à l'intérieur de la combinatoire macro-syntaxique, ces emplois ont d'autres interprétations que la relation de cause à effet (justification, inférences,...) :

a- Cas des emplois où la relation sémantique se fait au sein d'un même énoncé. Exemples :

A129- tu vois tu as fait un beau rond là là parce que là tu laisses un espace entre les deux ton rond n'est pas fini

A117- je te lirai ce livre quand tu seras plus grande + parce que c'est une bande dessinée c'est trop dur

M1- il est malade pa(r)ce que /il,0/ est fatigué

Dans le premier exemple, il ne s'agit pas d'un *parce que* antéposé (construction rare). L'intonation descendante laisse à penser que la structure s'interprète par inférence : le premier rond est beau sous entendu que le deuxième ne l'est pas car il y a un espace (le rond n'est pas complètement fermé).

Dans le deuxième exemple, le décalage dans les temps et le fait que *parce que* ne porte pas sur la proposition principale « je te lirai ce livre » sont des indices pour considérer qu'il s'agit de la justification de l'assertion et non la cause du fait.

Dans le troisième exemple, il s'agit d'une assertion (j'affirme qu'il est malade) suivie d'un constat (il est fatigué).

<sup>33</sup> Dans l'analyse pronominale, ce type de construction est considéré comme un fonctionnement micro-syntaxique détaché.

b- Cas des emplois où la relation sémantique se fait dans le contexte dialogique élargi à plusieurs énoncés, en général en référence à l'énoncé qui précède. Exemple :

A7- tu veux jouer avec les feutres ?

M8- \*\*\* Maïssa est g(r)ande

A8- parce que Maïssa est grande tu veux te/te dessiner ? ben viens dessiner avec maman dans la chambre là

Dans cet exemple, A8 est une reformulation de M8 en partie incompréhensible, et réfère possiblement à l'énoncé A7. En revanche, l'intonation fortement descendante et accompagnée d'une légère pause après *grande* ne permet pas de considérer « tu veux te dessiner » dans la continuité de « parce que Maïssa est grande » (ce sont deux propositions indépendantes d'un point de vue sémantique et syntaxique).

4) Dans les énoncés de l'adulte, nous avons repéré des fonctionnements que nous n'avons pas pu classer dans les catégories précédentes :

- Construction d'un énoncé interrogatif avec *parce que* : « parce que quoi ? », en réaction à une incompréhension d'une production immédiatement antérieure de l'enfant :

A63- parce que tu veux m'essuyer ? tu mets la serviette sur mon dos pour m'essuyer ?

M63- \*\*\* pa(rce) que pa(rce) que \*\*\*

A64- **parce que quoi ?**

M64- pa(rce) que \*\*\* < coiffeur

- Rupture ou inachèvement de la construction : le contexte gauche est existant, le contexte droit n'est pas verbalisé mais suggéré par un ton suspensif et il est alors difficile de savoir avec exactitude s'il s'agit d'un emploi régi ou non :

A72- voilà je vais refaire les bouchons là **parce que {bruit}** / je sais pas qui c'est qu(i) a rangé c'est toi qui a mis les feutres ça m'étonne

A18- ben ça faudra le dire à papa hein ? c'est à papa qu'i(l) faut demander **parce que {bruit}**/

5) Dans les énoncés de l'enfant, nous avons repéré encore d'autres types de fonctionnement, différents de ceux répertoriés chez l'adulte, que nous appelons des « essais » et que nous ne pouvons pas classer dans les catégories répertoriées précédemment car il n'est pas possible de déterminer s'il y a réaction ou non. Les essais correspondent aux tentatives de verbalisation de l'enfant qui ont les caractéristiques suivantes :

- abandon ou rupture de la construction : en général les contextes gauche et/ou droit sont inexistantes ou indistincts (incompréhensibles). Exemples :

M- **pa(rce) que [i] mette \*\*\* pa(rce) que pa(rce) que tout droite** (*il s'agit d'un monologue de l'enfant qui cherche à mettre une couverture sur ses poupées*)

A63- parce que tu veux m'essuyer ? tu mets la serviette sur mon dos pour m'essuyer ?

M63- \*\*\* **pa(rce) que pa(rce) que** \*\*\*

A64- parce que quoi ?

M64- **pa(rce) que** \*\*\* < coiffeur

A65- parce que > tu me coiffes

- impossibilité ou difficulté de reconstruire une interprétation sémantique, que ce soit dans l'énoncé de l'enfant et/ou par rapport aux énoncés précédents ou suivants, entre autres à cause d'une combinaison non canonique (d'un point de vue grammatical) de *parce que* emboîté à une autre complexité. Exemples :

A67- pourquoi tu mets les toilettes à côté ?

M67- **pa(rce) que \*\*\* envie faire \*\*\* faire**

A40- c'est quoi ?

M40- c'est \*\*\* **pa(rce) que pa(rce) que pour faire pour faire** un papillon

A64- mais t(u) es pas obligée de fermer la boîte à chaque fois Maïssa

M64- si pa(rc)e que pa(rc)e que on va (ra)conter celui-là **pa(rc)e que fermer fermer la boîte**

## Une étude de *parce que* dans le corpus de M. entre 2 et 4 ans : mise en fonctionnement du schème et autonomie de verbalisation

En nous appuyant sur la description précédente, nous allons maintenant explorer dans le corpus longitudinal de Maïssa (M.) l'émergence et la mise en œuvre progressive de *parce que*.

### Résultats de l'analyse quantitative corrélative

#### Répartition générale des occurrences de *parce que*

<b>Enfant (M.)</b>	1 an 11 mois à 3 ans 8 mois	64 corpus	5226 énoncés	<b>101 occurrences de <i>parce que</i></b> 1,93 % par rapport au nb total d'énoncé dans le corpus
<b>Adulte (A.)</b>	Père ou mère	64 corpus	5114 énoncés	<b>150 occurrences de <i>parce que</i></b> 2,93 % par rapport au nb total d'énoncé dans le corpus

Sur l'ensemble du corpus considéré, l'adulte verbalise un tiers de plus de constructions avec *parce que* que l'enfant (correspondant à 1% de plus par rapport au nombre d'énoncés total).

Considérons le détail de la répartition des occurrences du morphème pour les périodes retenues :

<b>Enfant (M.)</b>	Période 1 1 an 11 mois à 2 ans 6 mois		7 mois 13 corpus 1203 énoncés	<b>6 occurrences de <i>parce que</i></b>	0,5 % par rapport au nb d'énoncé	<b>5,94 % du nb total d'occurrences de <i>parce que</i></b>
	Période 2 2 ans 6 mois à 3 ans 1 mois		7 mois 15 corpus 1477 énoncés	<b>48 occurrences de <i>parce que</i></b>	3,24 % par rapport au nb d'énoncé	<b>47,52 % du nb total d'occurrences de <i>parce que</i></b>
	Période 3 3 ans 1 mois à 3 ans 8 mois	Période complète	7 mois 36 corpus 2546 énoncés	<b>47 occurrences de <i>parce que</i></b>	1,84 % par rapport au nb d'énoncé	<b>46,53 % du nb total d'occurrences de <i>parce que</i></b>
		1 <sup>ère</sup> sous période : Période 3'	3 mois ½ 17 corpus 1195 énoncés	26 occurrences de <i>parce que</i>	2,17 % par rapport au nb d'énoncé	25,74 % du nb total d'occurrences de <i>parce que</i>
	2 <sup>ème</sup> sous période : Période 3''	3 mois ½ 19 corpus 1351 énoncés	21 occurrences de <i>parce que</i>	1,55 % par rapport au nb d'énoncé	20,79 % du nb total d'occurrences de <i>parce que</i>	

<b>Adulte (A.)</b>	Période 1 1 an 11 mois à 2 ans 6 mois		7 mois 13 corpus 1116 énoncés	<b>27 occurrences de <i>parce que</i></b>	2,42 % par rapport au nb d'énoncé	<b>18 % du nb total d'occurrences de <i>parce que</i></b>
	Période 2 2 ans 6 mois à 3 ans 1 mois		7 mois 15 corpus 1527 énoncés	<b>41 occurrences de <i>parce que</i></b>	2,68 % par rapport au nb d'énoncé	<b>27,33 % du nb total d'occurrences de <i>parce que</i></b>
	Période 3 3 ans 1 mois à 3 ans 8 mois	Période complète	7 mois 36 corpus 2471 énoncés	<b>82 occurrences de <i>parce que</i></b>	3,31 % par rapport au nb d'énoncé	<b>54,66 % du nb total d'occurrences de <i>parce que</i></b>
		1 <sup>ère</sup> sous période : Période 3'	3 mois ½ 17 corpus 1181 énoncés	43 occurrences de <i>parce que</i>	3,64 % par rapport au nb d'énoncé	28,66 % du nb total d'occurrences de <i>parce que</i>
	2 <sup>ème</sup> sous période : Période 3''	3 mois ½ 19 corpus 1290 énoncés	39 occurrences de <i>parce que</i>	3,02 % par rapport au nb d'énoncé	26 % du nb total d'occurrences de <i>parce que</i>	

La comparaison de ces deux tableaux indique que :

- il y a une augmentation régulière chez l'adulte du pourcentage d'occurrences de *parce que* par rapport au nombre d'énoncés pour chaque période. L'adulte double sa production entre la deuxième et troisième période. On remarquera toutefois une répartition à peu près équivalente sur les trois dernières périodes (P2, P3' et P3''), entre 26 et 28 % ;
- il y a une évolution différente chez l'enfant : après un pic de production à la deuxième période, le pourcentage d'occurrences de *parce que* par rapport au nombre d'énoncés baisse régulièrement à chaque période (de 3,24 % à 1,55 % de P2 à P3'') ; Si l'enfant produit un nombre quasi équivalent de *parce que* entre P2 et P3 sur une même période de 7 mois, il en produit toutefois proportionnellement de moins en moins (avec une baisse de plus de la moitié du pourcentage entre P2 et P3'').

#### Catégorisation des occurrences de *parce que* dans les énoncés de l'enfant

L'analyse, dans les énoncés de l'enfant, des constructions avec *parce que* selon leur insertion dans une combinatoire micro ou macro-syntaxique, dans un même énoncé ou dans un contexte élargi à plusieurs énoncés, donne les résultats suivants :

Périodes	Occurrences de <i>parce que</i> dans les énoncés de l'enfant	Combinatoire micro-syntaxique*	Combinatoire macro-syntaxique**		Fonctionnements en essai***		
		Régis strictes ou détachés (valeur causale)		Non régis (autres valeurs)			
		Dans un même énoncé	Dans contexte élargi à plusieurs énoncés	Dans un même énoncé		Dans contexte élargi à plusieurs énoncés	
<b>P 1</b>	<b>6</b> 5,94 %	<b>0 %</b>	<b>1,98 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0,99 %</b>	<b>2,97 %</b>	
		<b>1,98 %</b>		<b>0,99 %</b>			
<b>P 2</b>	<b>48</b> 47,52 %	<b>5,94 %</b>	<b>6,93 %</b>	<b>0 %</b>	<b>26,73 %</b>	<b>7,92 %</b>	
		<b>12,87 %</b>		<b>26,73 %</b>			
<b>P 3</b>	P3'	26 25,74 %	1,98 %	4,95 %	1,98 %	9,9 %	6,93 %
	P3''	21 20,79 %	3,96 %	4,95 %	0,99 %	8,91 %	1,98 %
	Total	<b>47</b> 46,53 %	<b>5,94 %</b>	<b>9,9 %</b>	<b>2,97 %</b>	<b>18,81 %</b>	<b>8,91 %</b>
		<b>15,84 %</b>		<b>21,78 %</b>			
<b>TOTAL P1 + P2 + P3</b>	<b>101</b> 100 %	<b>11,88 %</b>	<b>18,81 %</b>	<b>2,97 %</b>	<b>46,53 %</b>	<b>19,8 %</b>	
		<b>30,69 %</b>		<b>49,5 %</b>			

Pourcentages calculés par rapport au nombre total d'occurrences de *parce que* ( $n = 101$ )

\* Relation de rection « stricte » : dépendance syntaxique avec valeur causale exclusive.

\*\* Relation entre unités non contraintes grammaticalement, constituants des énonciations indépendantes mais liées sémantiquement.

\*\*\* Impossibilité ou difficulté de reconstruire une interprétation sémantique, construction grammaticale non canonique, rupture ou abandon de la construction (contextes gauche et droit indistincts).

Les résultats montrent que sur l'ensemble du corpus presque la moitié des occurrences de *parce que* (49,5 %) sont impliquées dans des fonctionnements macro-syntaxiques non régis n'ayant pas valeur de causalité. On observe un pic de production au cours de la période 2 (à 26,73 %) qui tend à diminuer à la période suivante (21,78 %). Parallèlement, on observe sur les trois périodes une augmentation régulière des régis strictes ou détachés (de 1,98 % à 15,84 %). Il en est de même pour les essais (de 2,97 % à 8,91 %) dont la proportion totale est assez importante puisqu'elle s'élève à presque 20 %.

Observons d'un peu plus près les chiffres correspondant à la classification du morphème selon son insertion dans un même énoncé (ce que l'on a habituellement considéré comme un fonctionnement ayant valeur de complétude) ou dans un contexte élargi à plusieurs énoncés (c'est-à-dire une production incomplète) :

Périodes		Occurrences de <i>parce que</i> dans les énoncés de l'enfant	Occurrences apparaissant dans un même énoncé	Occurrences apparaissant dans un contexte dialogique élargi à plusieurs énoncés	Essais
<b>P 1</b>		<b>6 *</b> <b>5,94 % **</b> <b>100 % ***</b>	<b>0 *</b> <b>0 % **</b> <b>0 % ***</b>	<b>3 *</b> <b>2,97 % **</b> <b>50 % ***</b>	<b>3 *</b> <b>2,97 % **</b> <b>50 % ***</b>
<b>P 2</b>		<b>48</b> <b>47,52 %</b> <b>100 %</b>	<b>6</b> <b>5,94 %</b> <b>12,5 %</b>	<b>34</b> <b>33,66 %</b> <b>70,83 %</b>	<b>8</b> <b>7,92 %</b> <b>16,66 %</b>
<b>P 3</b>	Sous période P 3'	26 25,74 % 100 %	4 3,96 % 15,38 %	15 14,85 % 57,7 %	7 6,93 % 26,92 %
	Sous période P 3''	21 20,79 % 100 %	5 4,95 % 23,8 %	14 13,86 % 66,66 %	2 1,98 % 9,52 %
	<b>Total</b>	<b>47</b> <b>46,53 %</b> <b>100 %</b>	<b>9</b> <b>8,91 %</b> <b>19,14 %</b>	<b>29</b> <b>28,71 %</b> <b>61,7 %</b>	<b>9</b> <b>8,91 %</b> <b>19,14 %</b>
<b>TOTAL P1 + P2 + P3</b>		<b>101</b> <b>100 %</b>	<b>15</b> <b>14,85 %</b>	<b>66</b> <b>65,34 %</b>	<b>20</b> <b>19,8 %</b>

\*Ligne 1 =: nombre d'occurrences

\*\* Ligne 2 = pourcentages calculés par rapport au nombre total d'occurrences de *parce que* ( $n = 101$ )

\*\*\* Ligne 3 = pourcentages calculés par rapport au nombre d'occurrences de *parce que* à la période considérée

Les occurrences de *parce que* chez l'enfant s'inscrivent majoritairement dans un contexte dialogique élargi à plusieurs énoncés (entre 50 et plus de 70 % des occurrences de chaque période). Néanmoins, sur les trois périodes, il y a une augmentation régulière de la complétude des constructions (de 0 à 19,14 % des occurrences de *parce que* de chaque période apparaissent dans un même énoncé).

Entre P1 et P2, il y a une augmentation du nombre d'occurrences de *parce que*, pour l'essentiel des non régis, qui s'inscrivent principalement dans des contextes dialogiques élargis à plusieurs énoncés. En P2, il y a aussi apparition de constructions complètes avec parallèlement une baisse des essais relativement au nombre d'occurrences dans la période considérée (de 50 % à 16,66 %). Entre P2 et P3, le nombre quasi équivalent de production du morphème (entre 46,53 % et 47,52 %), là encore essentiellement des non régis verbalisés sur plusieurs énoncés, est toutefois corrélé à une nouvelle hausse des constructions complètes (de 12,5 % à 19,14 %).

On pourrait considéré ici P2 comme une période charnière de tentatives pour la mise en place de *parce que*. Nous verrons plus loin que l'évolution repérée est également liée à l'apparition de la combinatoire de *parce que* avec d'autres introducteurs de complexité.

#### Catégorisation des occurrences de *parce que* dans les énoncés de l'adulte

L'analyse, dans les énoncés de l'adulte, des constructions avec *parce que* selon leur insertion dans une combinatoire micro ou macro-syntaxique, dans un même énoncé ou dans un contexte élargi à plusieurs énoncés, donne les résultats suivants :

Périodes	Occurrences de <i>parce que</i> dans les énoncés de l'adulte	Combinatoire micro-syntaxique*	Combinatoire macro-syntaxique**		Autres fonctionnements (question isolée « <i>parce que</i> quoi ? », rupture
		Régis strictes ou détachés (valeur causale)	Non régis (autres valeurs)		

		Dans un même énoncé	Dans contexte élargi à plusieurs énoncés	Dans un même énoncé	Dans contexte élargi à plusieurs énoncés	ou inachèvement de la structure)	
<b>P 1</b>	27 18 %	12,66 %	2 %	2,66 %	0,66 %	0 %	
		14,66 %		3,33 %			
<b>P 2</b>	41 27,33 %	8 %	4 %	10 %	3,33 %	2 %	
		12 %		13,33 %			
<b>P 3</b>	P3'	43 28,66 %	8 %	7,33 %	9,33 %	2,66 %	1,33 %
	P3''	39 26 %	12,66 %	3,33 %	5,33 %	2,66 %	2 %
	Total	82 54,66 %	20,66 %	10,66 %	14,66 %	5,33 %	3,33 %
		31,33 %		20 %			
<b>TOTAL P1 + P2 + P3</b>	101 100 %	41,33 %	16,66 %	27,33 %	9,33 %	5,33 %	
		58 %		36,66 %			

Pourcentages calculés par rapport au nombre total d'occurrences de *parce que* ( $n = 150$ )

\* Relation de rection « stricte » : dépendance syntaxique avec valeur causale exclusive.

\*\* Relation entre unités non contraintes grammaticalement, constituants des énonciations indépendantes mais liées sémantiquement.

Les chiffres de ce premier tableau montrent que sur l'ensemble du corpus (toutes périodes confondues) une grande partie des occurrences de *parce que* chez l'adulte (58 %) ont une valeur causale. Une augmentation assez importante de ces régis strictes ou détachés intervient à la troisième période (31,33 %). Le pourcentage global des autres valeurs (les non régis) est moindre (36,66 %) et augmente régulièrement au cours des trois périodes (de 3,33 % à 20 %).

Les résultats reportés dans le deuxième tableau ci-dessous indiquent également que les occurrences de *parce que* chez l'adulte s'inscrivent majoritairement dans un seul et même énoncé (68,66 % en moyenne) avec une diminution puis une quasi stagnation de la période 2 à la période 3 (entre 64,63 et 65,85 %). On observe toutefois, sur les trois périodes, une augmentation de la production de ce morphème dans des contextes élargis à plusieurs énoncés (de 2,66 à 16 %).

Périodes		Occurrences de <i>parce que</i> dans les énoncés de l'adulte	Occurrences apparaissant dans un même énoncé	Occurrences apparaissant dans un contexte dialogique élargi à plusieurs énoncés	Autres
<b>P 1</b>		27 *	23 *	4 *	0 *
		18 % **	15,33 % **	2,66 % **	0 % **
		100 % ***	85,18 % ***	14,81 % ***	0 % ***
<b>P 2</b>		41	27	11	3
		27,33 %	18 %	7,33 %	2 %
		100 %	65,85 %	26,83 %	7,31 %
<b>P 3</b>	Sous période P 3'	43 28,66 % 100 %	26 17,33 % 63,41 %	15 10 % 34,88 %	2 1,33 % 4,65 %
	Sous période P 3''	39 26 % 100 %	27 18 % 69,23 %	9 6 % 23,07 %	3 2 % 7,69 %
	Total	82 54,66 % 100 %	53 35,33 % 64,63 %	24 16 % 29,27 %	5 3,33 % 6,09 %
<b>TOTAL P1 + P2 + P3</b>		150 100 %	103 68,66 %	39 26 %	9 6 %

\*Ligne 1=: nombre d'occurrences

\*\* Ligne 2 = pourcentages calculés par rapport au nombre total d'occurrences de *parce que* (n = 150)

\*\*\* Ligne 3 = pourcentages calculés par rapport au nombre d'occurrences de *parce que* à la période considérée

### Comparaison des résultats chez l'adulte et l'enfant

Chez l'enfant, on trouve un pourcentage plus élevé que l'adulte du fonctionnement macro-syntaxique avec des non régis (49,5 % pour l'enfant, 36,66 % pour l'adulte). La différence observée peut cependant s'expliquer par la spécificité des productions étudiées :

- l'enfant fait des tentatives de *parce que* qui n'aboutissent pas (et qui sont donc classées, à 19,8 %, comme des essais) ;
- l'adulte (re)lit à plusieurs reprises des passages des textes des livres utilisés comme support de l'interaction dans lesquels les constructions avec *parce que* ont une valeur micro-syntaxique de rection.

Pour la production du morphème *parce que*, la situation de co-narration avec de jeunes enfants pourrait induire une différence entre le langage adressé à l'enfant par l'adulte et celui produit par les adultes dans d'autres situations dialogales ou monogales (la tendance observée dans les études sur le français parlé approche les 78 % de fonctionnement macro-syntaxique).

Par ailleurs, dans la période considérée du corpus, l'enfant a davantage produit d'éléments non régis (49,5 %) que de régis détachés (30,69 %). C'est l'inverse pour l'adulte : 58 % de régis détachés et 36,66 de non régis. Le rapport entre complétude et incomplétude est également inversé : l'enfant produit globalement 65,66 % de *parce que* dans des contextes dialogiques élargis à plusieurs énoncés (pour 14,85 % dans un même énoncé) alors que ce pourcentage est de 26 % chez l'adulte (pour 68,66 % dans un même énoncé).

Si l'on part du principe que l'enfant emprunte un chemin qui le mènera au langage tel que le maîtrise l'adulte qui lui parle, ces observations nous amène à poser deux hypothèses :

- la mise en œuvre de ce schème sémantico-syntaxique créateur suivrait un mouvement d'évolution qui va vers un élargissement de la production d'essais et d'éléments non régis s'insérant dans des fonctionnements incomplets vers celle d'éléments régis détachés ou de rection au sens stricte ayant des caractéristiques de complétude ;
- l'apparition en P1 du morphème *parce que* dans les énoncés de l'enfant et le pic observé en P2 seraient liés aux verbalisations (plus nombreuses) de l'adulte qui auraient eu un effet déclencheur puis catalyseur.

C'est ce que nous allons tenter de vérifier à travers l'évaluation du degré d'autonomie des productions de l'enfant.

### ***Analyse qualitative des interactions : évaluation du degré d'autonomie des productions de l'enfant***

#### Émergence et évolution de la production de *parce que* chez l'enfant

Les deux premières occurrences de *parce que* sont relevées à 2 ans et 3 mois. Il s'agit de « blocs figés » : une réponse isolée à *pourquoi ?* et un monologue dans lequel l'enfant (M.) a énoncé plusieurs fois *pa(rce) que* en début d'énoncé mais sans que la suite ne soit réellement compréhensible :

A1- Pourquoi ?

M1- pa(rce) que pa(rce) que (indistinct)

M. cherche à mettre la couverture sur ses poupées

M2- pa(rce) que [imEt] (indistinct) pa(rce) que pa(rce) que tout droite

À 2 ans et 4 mois, outre la verbalisation de « blocs figés » dans un monologue qui ne s'adresse pas à l'adulte :

M- pa(rce)que pa(rce)que (tu (v)ois en fait (*dit en bloc*) [e] malade (A. *ne répond pas, elle ne comprend pas de quoi il s'agit*)

l'enfant produit aussi pour la première fois *parce que* en s'appuyant sur un énoncé précédent de l'adulte et dont la suite est audible et compréhensible dans le contexte (même si d'un point de vue sémantique la raison évoquée par l'enfant reste un peu énigmatique) :

A1- Qu'est-ce que tu prends comme peluche ?

M2- heu (l)e g(r)os (l)e g(r)os pa(rce) que pa(rce) que [e] sa(le) tête (« *le gros* » est une peluche déformée suite à un lavage en machine)

Une autre occurrence du même type sera relevée trois jours plus tard :

M1- dodo (*ton plaintif*)

A1- Tu veux faire dodo ?

M2- pa(rce)que [e] [tatige] (= fatigué)

Une semaine plus tard, à 2 ans 5 mois, on repère pour la première fois une reprise de la construction avec *parce que* verbalisée précédemment par le père de M. :

P13- t(u) as vu i(l) s'allonge son nez et pourquoi i(l) s'allonge son nez Maïssa ? pa(r)ce qu'il ment parce qu'i(l) dit i(l) dit des bêtises

M14- pa(rce) que [e] bêtises (P)inocchio

Par la suite, plus aucune occurrence de *parce que* ne sera attestée jusqu'à 2 ans 6 mois et 23 jours. À partir de cet âge, l'enfant recommence à produire des constructions avec *parce que*, et notamment des régis détachés insérés dans un contexte dialogique étendu :

2 ans 6 mois 23

P1- bon, allez ! tu vas chercher ton manteau !

M1- oh ben oui pa(rce) que i(l) fait f(r)oid [diOR] (= dehors)

Bien que quelques éléments grammaticaux soient encore en cours de structuration (comme les pronoms), on observe aussi pour la première fois la verbalisation de *parce que* dans un seul et même énoncé :

2 ans 6 mois 23

A1- Tu ramasses les miettes ?

M1- (r)ama(sse) [e] miettes pa(rc)e que tout sale

2 ans 7 mois

M1- [e] donne la main pa(rce) que a des voitures

Deux mois plus tard, à presque 2 ans et 9 mois, une nouvelle évolution se fait jour puisque l'on repère les premiers essais de combinatoire de *parce que* avec des constructions infinitives :

A67- pourquoi tu mets les toilettes à côté ?

M67- pa(rce) que \*\*\* **envie faire** \*\*\* **faire**

A39- oh Maïssa pourquoi tu fais fais attention avec ton feutre pourquoi tu tapes avec ton feutre comme ça ?

M39- pa(rce) que pa(rce) que c'est mon truc {pron=[tucr]}

A40- c'est quoi ?

M40- c'est \*\*\* pa(rce) que **pa(rce) que pour faire pour faire** un papillon

A41- tu appuies avec ton crayon pour faire un papillon ?

(...)

A62- tu la mets sur mon dos ?

M62- **pa(rce) que pour pour (e)ssuyer**

A63- parce que tu veux m'essuyer ? tu mets la serviette sur mon dos pour m'essuyer ?

La première occurrence « canonique » d'un emboîtement entre *parce que* et verbe suivi d'un infinitif, régi détaché inséré dans un même énoncé, est notée un mois plus tard (à 2 ans 10 mois) :

M- on met la musique pa(rce) que ze (= je) veux (ind.) danse ,, **pa(rce) que ze (= je) veux tourner** avec la robe



Au cours de cette période et dans les mois qui suivent (jusqu'à 3 ans 8 mois), à côté de verbalisations (tentées ou réalisées) de *parce que* seul et en combinatoire avec une construction infinitive (en tant que régis détachés ou non régis), l'enfant va asseoir et diversifier sa production. On repère :

- des constructions complètes mieux structurées :

2 ans 9 mois 24 jours

A1- Qu'est-ce que tu fais Maïssa ?

M1- ze (= je) prends du savon pa(rce) que i(l)s sont tout sale mes mains

- des juxtapositions de deux constructions (incomplètes) avec *parce que* :

2 ans 11 mois 16 jours

A4- demain> demain on ira se baigner peut-être qu'il fera beau mais là aujourd'hui il pleut on peut aller se baigner

M5- **pa(rc)e que c'est [e] pleut pa(rc)e que [a] d(e) orage**

3 ans 2 mois 28 jours

A150- ouais ouais c'est vrai c'est un méchant qui veut croquer youby

M150- oui et **pa(r)ce que ça fait croc et pa(r)ce que il a mal** il a mal partout

- des essais d'autres combinatoires (*parce que* emboîté à *pour que*, *faut que*, *plus...que*) :

3 ans 2 jours

A6- pourquoi ? pourquoi tu fermes la porte ?

M6- **pa(rc)e que** papa a fe(r)mé la porte **pour pas** Émile i(l) rentre

3 ans 1 mois 11 jours

M20- faut la mett(r)e là

A20- d'accord tu le poses

M21- pa(rc)e que **pa(rc)e que faut pas tomber** <\*\*\*

A21- parce que> tu veux pas qu'il tombe

3 ans 4 mois 27 jours

M- moi j'ai des petites chaussures **parce que** ze (= je) suis **plus petite que** Maira

- un emboîtement de trois complexités (*parce que* ayant une valeur de rection stricte) :

3 ans 1 mois 26 jours

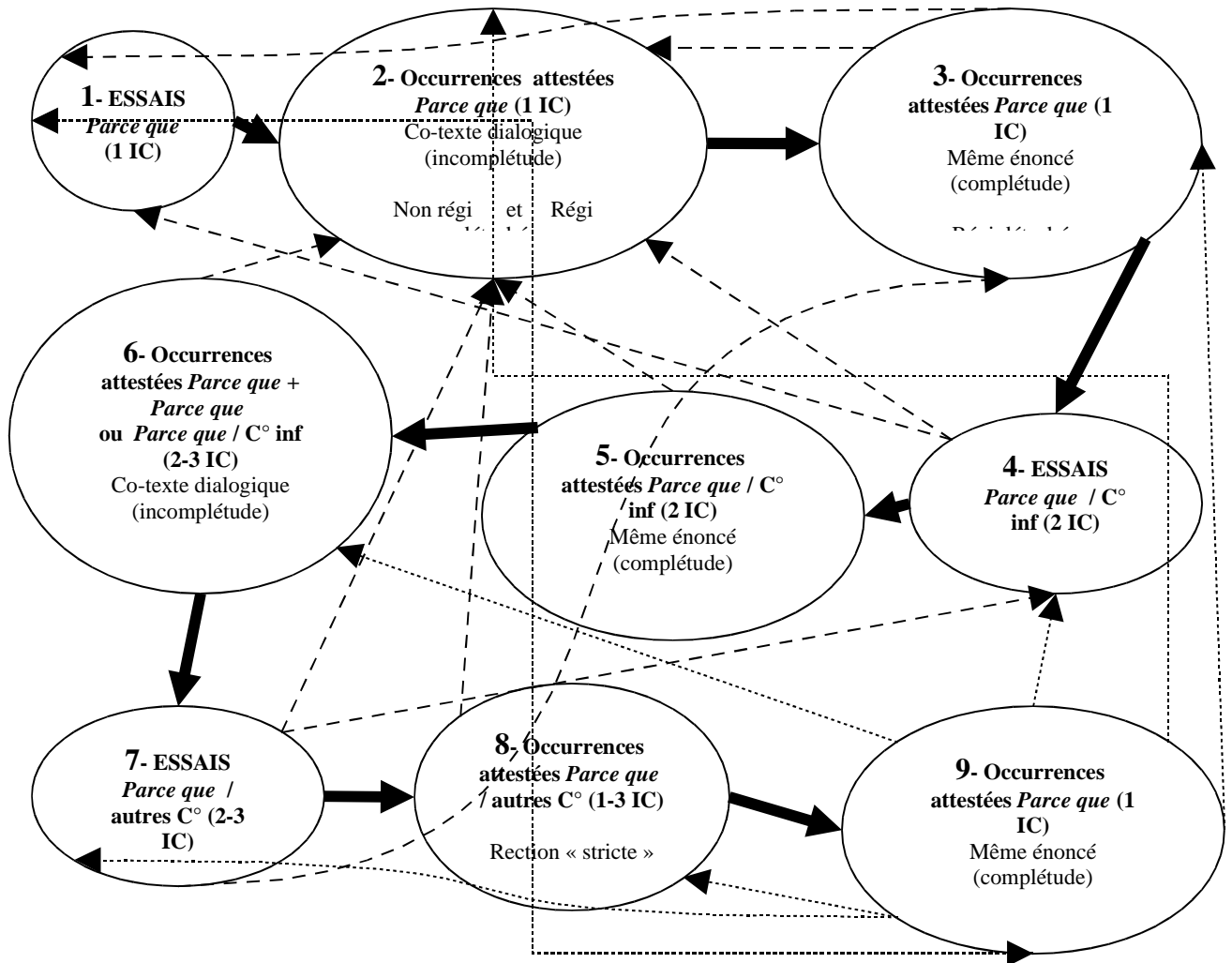
M- z'ai (= j'ai) tout pris dans le paquet **pour me moucher pa(rce) que** z'ai (= j'ai) le nez **qui** coule

L'évolution que nous venons de retracer peut être résumée de la façon suivante (voir le schéma ci-dessous prenant en compte, pour l'intégralité des énoncés, leur ordre d'apparition dans le corpus et les mouvements d'une configuration à une autre) :

- les essais de construction avec le seul introducteur de complexité (IC) *parce que* apparaissent avant les essais portant sur une combinatoire de plusieurs IC. Dans les tentatives de combinatoires, l'emboîtement avec une construction infinitive se réalise avant l'emboîtement ou la juxtaposition avec d'autres types d'IC (voir bulles 1, 4 et 7) ;
- les essais sont premiers par rapport aux occurrences canoniques. Celles-ci apparaissent dans le même ordre : elles concernent d'abord des constructions avec un seul IC avant de concerner celles comportant plusieurs IC, les constructions infinitives étant l'objet des premières combinatoires (voir bulles 2 et 3 vs 5 et 6) ;
- si, dans un premier temps, la production du morphème s'effectue dans des co-textes élargis (incomplétude) avant de s'insérer dans un seul et même énoncé (complétude), cet ordre est inversé dès que les énoncés comportent plus d'un IC (voir bulles 2 et 3 vs 5 et 6). Le retour vers des configurations marquant l'incomplétude est nettement plus fréquent que celles marquant la complétude (voir le retour des flèches en pointillé vers la bulle 2 par rapport à la bulle 3 ou 5) ;
- la fonction de régis détachés ou non régis ne connaît pas d'ordre précis. En revanche, celle de rection au sens stricte n'apparaît qu'assez tardivement dans les énoncés de l'enfant (en 8<sup>ème</sup>

position), quand l'enfant a déjà testé et éprouvé le fonctionnement de *parce que* seul et en combinatoire avec d'autres IC ;

- la production dans des fonctionnements régis ne marque pas la « fin », le sommet de l'acquisition. En effet, parallèlement à ces fonctionnements, l'enfant teste encore des configurations précédemment utilisées dans d'autres situations. Dès lors, si elle suit un ordre d'apparition, la production de *parce que* n'est cependant pas linéaire (ce que tendent à traduire les flèches en pointillé).



Ces mouvements d'évolution dans le langage de l'enfant ne répondent que partiellement à la première hypothèse que nous avons posée, à savoir que la mise en œuvre de ce schème sémantico-syntaxique créateur irait d'un élargissement de la production d'essais et d'éléments non régis vers celle d'éléments régis détachés ou de rection au sens stricte, et d'une incomplétude vers une complétude syntaxique. En réalité, si cela est en partie vrai pour la première période (correspondant aux bulles 1 à 3), à terme ce n'est pas le fonctionnement en régis détachés ou non régis qui importe (l'enfant teste toutes les configurations à ce niveau) mais bien la profondeur syntaxique de la construction (c'est-à-dire *parce que* seul ou bien emboîté et juxtaposé à d'autres complexités) et son inclusion dans des fonctionnements complets ou non.

Par ailleurs, pour expliquer l'évolution repérée, il nous faut évaluer le rôle joué par l'adulte (à moins de considérer que seul un processus de maturation cognitive en est à l'origine, ce qui n'est pas une explication satisfaisante à nos yeux, sauf à vouloir réduire la teneur de notre démonstration).

#### Degré de dépendance à l'égard du co-texte, du contexte situationnel et interactionnel

Afin de répondre à la deuxième hypothèse de l'effet des verbalisations de l'adulte sur celles de l'enfant, nous allons tenter de mesurer le degré de dépendance des productions de l'enfant : au fil du temps *parce que* s'insère-t-il dans un environnement linguistique (un co-texte) et dans un contexte situationnel différent de ce qui a été apporté antérieurement par l'adulte ? L'élément proposé par l'enfant est-il uniquement une « réaction » à une sollicitation, une question de l'adulte, ou la poursuite (ou la complétion) d'un énoncé précédent ?

Considérons le type et le nombre de constructions proposées par l'adulte par rapport à celles produites par l'enfant (tableau ci-dessous). Au cours de la première période, l'adulte a d'abord verbalisé 11 occurrences de *parce que* (essentiellement comme unique IC de l'énoncé) avant que l'enfant ne produise deux essais. Ensuite, la verbalisation d'autres occurrences semble activer chez l'enfant la production d'autres essais mais aussi de premières occurrences canoniques. Excepté une reprise identique (partielle) d'un énoncé précédent de l'adulte, les autres occurrences de l'enfant s'inscrivent dans des contextes situationnels et des co-textes différents de la source :

<b>Période 1</b>	<b>Adulte (27 occurrences)</b>	<b>Enfant (6 occurrences)</b>
1;11;20 à 2;3;27	11 occurrences : - 1 seul IC (x 10) - <i>parce que</i> / V+Vinf	
2;3;29		2 essais : - 1 seul IC (x 2)
2;4;13	2 occurrences : - 1 seul IC - <i>quand</i> / <i>parce que</i>	
2;4;16 à 2;4;25		1 essai, 2 occurrences : - 1 seul IC (x 3)
2;5;1	4 occurrences : - 1 seul IC (x 2) - <i>parce que</i> + <i>parce que</i> - V+Vinf / <i>parce que</i>	1 reprise immédiate partielle : - 1 seul IC
2;5;2 à 2;6;23	10 occurrences : - 1 seul IC (x 5) - de+Vinf/ <i>parce que</i> /(de +Vinf) (x4) - gérondif / <i>parce que</i>	

À partir de 2 ans 6 mois et 23 jours (tableau ci-dessous), l'adulte propose de plus en plus de *parce que* dont 56 % sont en combinatoire (au moins 2 IC) en P2, 36,58 % en P3. Cette production plus massive est corrélée à une augmentation très importante du nombre de verbalisations de *parce que* chez l'enfant (48 occurrences en P2, 47 en P3), avec en particulier des essais sur des combinatoires :

<b>Période 2</b>	<b>Adulte (41 occurrences)</b>	<b>Enfant (48 occurrences)</b>
2;6;23 à 3;1;11	- 1 seul IC (x 18) = 43,9 %  - 23 combinatoires = 56,09 % Emboîtement ou juxtaposition de <i>parce que</i> avec C°inf, <i>quand</i> , disc. indirect, <i>si</i> condition, extraction, complétives.	- 1 seul IC (x 32 dont 27 incomplets) = 66,66 % + 6 essais (12,25 %) - 7 essais de combinatoires : <i>parce que</i> / V+Vinf (x 6), <i>parce que</i> / <i>pour que</i> (=14,58 %) - 3 occurrences de combinatoires : <i>parce que</i> + <i>parce que</i> (x2), <i>parce que</i> / V+Vinf
<b>Période 3</b>	<b>Adulte (82 occurrences)</b>	<b>Enfant (47 occurrences)</b>

3;1;12 à 3;8;30	- 1 seul IC (x 52) = 63,41 %  - 30 combinatoires = 36,58 % Emboîtement ou juxtaposition de <i>parce que</i> avec C°inf, int. indirecte, <i>si</i> condition, extraction, complétives.	- 1 seul IC (x 36 dont 28 incomplets) = 76,59 % + 5 essais (10,63 %) - 4 occurrences de combinatoires de <i>parce que</i> avec V+Vinf, à+Vinf, <i>parce que</i> / V+Vinf + <i>parce que</i> , pour+Vinf / <i>parce que</i> /relatif (= 8,51 %) - 2 essais de combinatoires : <i>parce que</i> /plus...que, <i>parce que</i> / V+Vinf
--------------------	--	---

Dans les corpus des deux dernières périodes, aucune reprise immédiate n'a été repérée. On peut observer, dans des situations différentes, des reprises différées identiques :

2 ans 1 mois 23 jours

A8- un pantalon ? et puis une écharpe i(l) va mettre une écharpe ?

M8- (é)charpe

**A9- oui parce qu'i(l) fait froid dehors**

6 mois plus tard...

2 ans 7 mois 14 jours

P1- bon, allez ! tu vas chercher ton manteau !

**M1- oh ben oui pa(rce) que i(l) fait f(r)oid dehors (= dehors)**

Cependant, la très grande majorité des constructions avec uniquement *parce que* apparaissent dans d'autres environnements linguistiques. De la même façon, les combinatoires (en particulier les premières avec *verbe + verbe à l'infinitif*) sont des reprises différées de combinatoires proposées antérieurement par l'adulte mais dans des situations et des co-textes sensiblement différents.

Exemple :

Adulte

2 ans 1 mois 23 jours

A73- oui Petit Ours Brun est fâché il se fâche après la poupée hein **parce que la poupée elle veut pas manger**

2 ans 5 mois 2 jours

A82- Christophe a pris son épée maman attache les rubans rouges de la cape de Zorro

M83- \*\*\*

**A83- parce que Christophe ne sait pas le faire**

2 ans 9 mois 6 jours

A66- ah chez le coiffeur je suis chez le coiffeur alors tu me mets quelque une serviette sur le cou **parce que tu veux me couper les cheveux ?**

Enfant

2 ans 10 mois 9 jours

M- on met la musique pa(rce) que ze (= je) veux (ind.) danse ,, **pa(rce) que ze (= je) veux tourner** avec la robe

3 ans 2 jours

A64- mais t(u) es pas obligée de fermer la boîte à chaque fois Maïssa

M64- si pa(rc)e que pa(rc)e que on va (ra)conter celui-là **pa(rc)e que fermer fermer la boîte**

3 ans 4 mois 21 jours

A11- tu écris tous les prénoms des copains de ta classe ?

M12- oui **parce que ils savent pas écrire**

En résumé, nous pouvons dire que l'émergence puis les tentatives et les réalisations de *parce que* de plus en plus fréquentes chez l'enfant sont corrélées à une production antérieure de l'adulte (effet déclencheur et catalyseur). L'enfant n'utilise pas la stratégie des reprises immédiates pour s'approprier l'élément. En revanche, il reprend (ou tente de reprendre) en différé certaines des combinatoires offertes par l'adulte (comme l'emboîtement de *parce que* à une construction infinitive) mais dans d'autres contextes situationnels.

Par ailleurs, au terme de la troisième période (à 3 ans et 8 mois), il est difficile d'affirmer que l'enfant maîtrise la causalité. En effet, l'enfant fait encore des essais sur cette construction, il a un nombre peu

important et une diversité assez limitée de combinatoires. De plus, les productions de l'enfant sont encore pour beaucoup des réactions à une sollicitation, à une question de l'adulte, et la poursuite (ou la complétion) d'un énoncé précédent, ce que met en évidence le tableau ci-dessous :

Occurrences de l'enfant apparaissant dans un contexte dialogique élargi à plusieurs énoncés et en essai					
Périodes		P1	P2	P3	Total
<b>Réponse à pourquoi ? ou parce que quoi ? »</b>	isolée	1 16,66 %	1 2,38 %	1 2,63 %	<b>3 3,48 %</b>
	avec co-texte droit	0 0 %	9 21,42 %	13 34,21 %	<b>22 25,58 %</b>
<b>Poursuite d'un énoncé précédent</b>	co-texte gauche dans énoncé de l'adulte	3 50 %	25 59,52 %	19 50 %	<b>47 54,65 %</b>
	co-texte gauche dans énoncé de l'enfant	0 0 %	3 7,14 %	1 2,63 %	<b>4 4,65 %</b>
<b>Pas de lien avec un énoncé précédent</b>	Co-texte gauche et/ou droit inexistant	2 33,33 %	4 9,52 %	4 10,52 %	<b>10 11,62 %</b>
Nombre d'occurrences total		6 100 %	42 100 %	38 100 %	<b>86 100 %</b>

Parmi les 60 % environ des verbalisations de l'enfant qui s'inscrivent dans un contexte dialogique élargi, la majorité de ces productions incomplètes correspondent à la poursuite d'un énoncé précédent de l'adulte (entre 50 et 59,52 % des productions sur les trois périodes). Viennent ensuite les réponses à *pourquoi* (avec un co-texte droit) qui sont de plus en plus fréquentes au fil du temps.

Par comparaison, la majorité des productions incomplètes de l'adulte correspondent à la poursuite d'un énoncé antérieurement produit par l'adulte lui-même (64,1 % en moyenne). Les incomplétudes s'appuyant sur un énoncé précédent de l'enfant sont nettement moins fréquentes (17,94 % en moyenne) :

Occurrences de l'adulte apparaissant dans un contexte dialogique élargi à plusieurs énoncés					
Périodes		P1	P2	P3	Total
<b>Question / réponse</b>	Question <i>parce que quoi ?</i>	0 0 %	2 18,18 %	0 0 %	<b>2 5,12 %</b>
	Réponse à <i>pourquoi ?</i>	0 0 %	0 0 %	2 8,33 %	<b>2 5,12 %</b>
<b>Poursuite d'un énoncé précédent</b>	co-texte gauche dans énoncé de l'adulte	3 75 %	5 45,45 %	17 70,83 %	<b>25 64,1 %</b>
	co-texte gauche dans énoncé de l'enfant	1 25 %	3 27,27 %	3 12,5 %	<b>7 17,94 %</b>
<b>Pas de lien avec un énoncé précédent</b>	Co-texte gauche et/ou droit inexistant	0 0 %	1 9,09 %	2 8,33 %	<b>3 7,69 %</b>
Nombre d'occurrences total		4 100 %	11 100 %	24 100 %	<b>39 100 %</b>

Ces résultats tendent à montrer que l'enfant s'appuie encore beaucoup sur les énoncés de l'adulte pour verbaliser des constructions avec *parce que* (là où l'adulte s'appuie sur ses propres ressources). Ils tendent plus généralement à montrer que le parcours de l'enfant pour s'approprier ce schème sémantico-syntaxique créateur n'est pas encore terminé et qu'il aura encore besoin d'expériences langagières pour acquérir un répertoire varié qui lui permettra d'inscrire le fonctionnement cognitivo-langagier de *parce que* dans n'importe quelle situation d'explication et de justification<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> Cette évolution semble rejoindre en partie les conclusions plus « pragmatiques » de S. Ervin-Tripp (2005) : la maîtrise de *parce que* dans la situation conversationnelle est liée à l'insertion de l'élément dans différents contextes ; les premières

## En guise de conclusion

Dans un contexte politique qui cherche à imposer, ou du moins à privilégier, les fameux « mots de vocabulaire » (à la source de toutes les déficiences linguistiques repérables chez les enfants...), dans un contexte politico-économique qui tend à favoriser les non moins fameuses recherches en « sciences cognitives », j'ai voulu, à travers cet article, réaffirmer (sinon réhabiliter) l'importance de la syntaxe dans l'étude du langage de l'enfant, l'importance de la dimension linguistique de son analyse et l'importance de la dimension interactionnelle. Mais plus encore, j'ai voulu redonner au travail sur données authentiques sa véritable dimension, ce qu'aucune science humaine ne peut raisonnablement prétendre évincer, sous peine de ne pas expliquer l'entière complexité des phénomènes. Laurence Lentin nous a montré le chemin il y a maintenant presque 40 ans, revendiquant une théorie toujours incarnée dans le réel :

*Nous voulons étudier l'acquisition du langage par l'enfant dans ses modalités, dans son fonctionnement vécu. (...) Il s'agit en partant des faits observés, d'essayer de dégager des concepts utiles et – un jour peut-être – des lois... (...) Mais il importe d'écarter les abstractions prématurées qui empêchent de voir, tout simplement, ce qui se passe. L'une de ces abstractions parmi les plus néfastes serait de fabriquer un enfant épistémique, éternel, unique... (Lentin, 1973, p. 45).*

Espérons que la connaissance de son colossal travail et la pertinence de sa réflexion dépassent bientôt le microcosme dans lequel certains ont bien voulu l'enfermer... Espérons, pour ce faire, que nous saurons contourner intelligemment les dérives quantitatives de la recherche actuelle, quitte à nous opposer aux courants dominants.

## Références bibliographiques

- Amy G., 1983, « Étude génétique de la compréhension des phrases relatives », J.-P. Bronckart, M. Kail et G. Noizet (Eds), *Psycholinguistique de l'enfant : recherches sur l'acquisition du langage*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 135-151.
- Aparici M., Serrat E., Capdevila M. et Serra M., 2001, « Acquisition of complex sentences in spanish and catalan speaking children », K. E. Nelson, A. Aksu-Koç et C. E. Johnson (Eds), *Children's language*, Vol. 11, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-25.
- Bakhtine M., 1929/1977, *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit.
- Baruth C., 1995, « Nadine progresse en dialoguant avec l'adulte », L. Lentin L. et al., *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, Paris, Éditions de l'Atelier-Éditions Quart Monde, p. 121-132.
- Bassano D., 2005, « Production naturelle précoce et acquisition du langage. L'exemple du développement des noms », *Lidil*, 31, Université Stendhal de Grenoble, p. 61-84
- Bates E. et MacWhinney B., 1989, « Functionalism and the competition model », B. MacWhinney et E. Bates (Eds), *The cross-linguistic study of sentence processing*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 3-73.
- Benveniste É., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, t. 1, Paris, Gallimard.
- Bertin T., 2008, « Processus d'appropriation des morphèmes grammaticaux libres chez des enfants français entre un et trois ans. Premières recherches. Premiers résultats. Perspectives », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 60-61, à paraître.
- Berthoz-Proux M., 1975, « Aperçu de certains développements récents des recherches sur l'acquisition du langage », *Langue Française*, 27, p. 105-126.
- Biber D., 1988, *Variation across Speech and Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bilger M. (Ed.), 2000, *Corpus. Méthodologie et applications linguistiques*, Paris, Honoré Champion/Presses universitaires de Perpignan.
- Blanche-Benveniste C., 1990, *Le français parlé. Études grammaticales*, C.N.R.S., Paris.

---

utilisations sont circonscrites à des contextes limités, ils servent d'abord de marqueurs de contexte ayant une signification socio-interactive avant de se voir attribuer une signification linguistique.

- Blanche-Benveniste C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- Blanche-Benveniste C., 2003, « Le recouvrement de la syntaxe et de la macro-syntaxe », A. Scarano, *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral*, Rome, Bulzoni, p. 45-68.
- Bloch O., 1913, « Notes sur le langage d'un enfant », *Mémoires de la Société de Linguistique*, 18.
- Bloom L., 1991, *Language development from two to three*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bloom L. et Hood L., 1979, « What, When, and How About Why: A Longitudinal Study of Early Expressions of Causality », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 181, vol. 44.
- Bloom L., Lahey M., Hood L., Lifter K. et Fiess K., 1980, « Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode », *Journal of Child Language*, 7, p. 235-261.
- Bloom L., Tackeff J. et Lahey M., 1984, « Learning to in complement construction », *Journal of Child Language*, 11, p. 391-406.
- Bloom L. et Capatides J. B., 1987, « Sources of meaning in the acquisition of complex syntax: The simple case of causality », *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, p. 112-128.
- Bloom L., Rispoli M., Gartner B. et Hafitz J., 1989, « Acquisition of complementation », *Journal of Child Language*, 16, p. 101-120.
- Bonnell B., 1988, « Remarques sur les modalités de l'interaction langagière adulte-enfant autour d'un livre illustré », *Recherches sur l'acquisition du langage*, t. 2, L. Lentin (Ed.), Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, p. 57-75.
- Bonnell B. et Lentin L., 1985, *Apprendre à parler : le rôle de l'école maternelle*, PUF / CTNERHI.
- Bronckart J.-P., 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.
- Brown R., 1973, *A first language: The early stages*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner J. S., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F.
- Bruner J. S., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- Bruner J. S., 1991, *...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.
- Canut E., 1998a, « Quelques conceptions interactionnistes de l'apprentissage. Convergences avec une approche linguistique de l'acquisition du langage », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 41, AsFoReL, p. 65-75.
- Canut E., 1998b, « Mise en fonctionnement du langage et intercompréhension entre adulte et enfant : Maïssa entre 1 an 11 mois et 3 ans 2 mois », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 40, AsFoReL, p. 9-17.
- Canut E., 2001, *Évolution de la syntaxe et de l'ancrage énonciatif dans des narrations d'enfants de moins de 6 ans*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Canut E., 2004, « Quelle vision de l'enfant apprenti-parleur dans les recherches en acquisition du langage ? », *Traverses*, 6, p. 175-202.
- Canut E., 2006, *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*, CRDP d'Amiens, Scérén.
- Canut E., sous presse, « Émergence de procédés explicatifs chez une enfant de 2 à 3 ans », C. Hudelot, A. Salazar-Orvig, E. Veneziano (Eds.), *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*, Peteers.
- Canut E. (coord.), 2008, « Des lectures partagées aux recherches sur corpus. Aperçu de réflexions actuelles », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 60-61, AsFoReL.
- Canut E., à paraître, « The acquisition of complex constructions in French-speaking children from 3 to 6. An interactionist approach », *First language*.
- Canut E. et Vertalier M., 2005, « Un fonctionnement-clé de l'acquisition du langage : essais et reformulations dans les interactions adulte-enfant », *Colloque RRR : Répétition, Reprises et Reformulations. Quels usages dans les interactions verbales ?*, LEAPLE, Paris, 1-2 avril.
- Canut E. et André V., 2007, « Étudier les pratiques langagières orales pour mieux appréhender les phénomènes de communication sociale : l'exemple des reprises et des reformulations dans les interactions verbales », *Actas-I*, Centro de lingüística aplicada, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, Santiago de Cuba, p. 145-149.

- Cappeau P., 2005, « Ce que l'oral nous a appris sur la syntaxe du français », *Lidil*, 31, Université Stendhal de Grenoble, p. 157-177
- Céfaï D., 1994, « Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique », *Raisons pratiques : épistémologie, sociologie, théorie sociale*, 5, Paris, E.H.E.S.S., p. 105-128.
- Chambaz M., 1975, « Les petits mots de coordination : étude diachronique de leur apparition chez quatre enfants entre 3 et 4 ans », *Langue Française*, 27, p. 38-64.
- Clark E., 1998, « Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français », *Langue Française*, 118, p. 49-60.
- Clark E., 2003, *First language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cohen M., 1925, « Sur les langages successifs de l'enfant », *Mélanges linguistiques offerts à M. J. Vendryès par ses amis et ses élèves*, Paris, Champion.
- Cohen M., 1962, *Études sur le langage de l'enfant*, Paris, Éditions du Scarabée.
- Debaisieux J.-M., 2002, « Le fonctionnement de *parce que* en français parlé : étude quantitative sur corpus », C. D. Pusch et W. Raible (Eds), *Romanistische Korpuslinguistik – Korpora und gesprochene Sprache, Romance Corpus Linguistics, Corpora and Spoken language*, Gunter Narr Verlag Tübingen, p. 349-362.
- Debaisieux J.-M., 2004, « Les conjonctions de subordination : mots grammaticaux ou mots de discours ? Le cas de *parce que* », *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 15-16, p. 51-76.
- Debaisieux J.-M., 2006, « La distinction entre dépendance grammaticale et dépendance macrosyntaxique comme moyen de résoudre les paradoxes de la subordination », *Faits de langue*, 28, p. 119-132.
- Delefosse J.-M. O., 1998, *Approche linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit*, Dossier de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université René Descartes - Paris V.
- Diessel H., 2004, *The acquisition of complex sentences*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dubost M., 1998, « Le développement des explications : émergence et signification de “parce que” dans l'interaction adulte-enfant », *Psychologie de l'interaction*, 7-8, p. 65-80.
- Eisenberg S. et Cairns H. S., 1994, « The development of infinitives from three to five », *Journal of Child Language*, 21, p. 713-734.
- Ervin-Tripp S., 2002, « Development pragmatics : state of art and perspectives », *Pragmatique et psychologie*, J. Bernicot et al, Presses Universitaires de Nancy, p. 179-193.
- Ervin-Tripp S., 2005, « Impact du cadre interactionnel sur les acquisitions en syntaxe », *AILE* (en ligne), <http://aile.revues.org/document253.html>.
- François D., François F., Sabeau-Jouannet É. et Sourdou M., 1977, *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris, Larousse.
- François F., 1978, *Éléments de linguistique appliquée à l'étude du langage de l'enfant*, Paris, J.-B. Baillière.
- François F., Hudelot C. et Sabeau-Jouannet É., 1984, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, P.U.F.
- Gadet F. (Ed.), 1992, « Hétérogénéité et variation : Labov, un bilan », *Langages*, 108.
- Gadet F., 1997, « La variation, plus qu'une écume », *Langue Française*, 115, p. 5-18.
- Gallaway C. et Richards B., 1994, *Input and Interaction in Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gendrin J., 1971, « Aspects du langage de deux enfants de deux ans et demi », *Études de Linguistique Appliquée*, 4, p. 53-76.
- Grégoire A., 1937, *L'apprentissage du langage : les deux premières années*, Paris, Droz.
- Habert B., 2000, « Des corpus représentatifs : de quoi, pour quoi, comment ? », M. Bilger (Ed.), *Linguistique sur corpus. Études et réflexions*, Cahiers de l'Université de Perpignan, 31, p. 11-58.
- Habert B., 2005, « Face à la disette dans la profusion », *SCOLIA*, 19, p. 41-61.
- Heurdière J., 2007, *Appropriation de la complexité syntaxique en français chez deux enfants entre cinq et six ans*, Mémoire de Master 2, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3, non publié. Résumé à paraître dans *ALOÉ* 60-61, 2008.
- Hirsh-Pasek K. et Golinkoff R. M., 1996, *The Origins of Grammar : Evidence from Early Language Comprehension*, Cambridge, M.I.T. Press.



- Hudelot C., 1987, « Organismes discursifs du dialogue adulte-enfant : une esquisse tracée à partir de quelques dialogues (enfants de 5 à 6 ans) », *Modèles linguistiques*, IX, 1, p. 33-51.
- Ingram D., 1989, *First Language Acquisition. Method, Description, and Explanation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jespersen O., 1922/1976, *Nature, évolution et origines du langage*, Paris, Payot.
- Jisa H. et Richaud F., 2005, « Quelques sources de variation chez les enfants », *AILE* (en ligne), <http://aile.revues.org/>
- Kail M., 2000, « Acquisition syntaxique et diversité linguistique », M. Kail et M. Fayol (Eds), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*, Paris, P.U.F, p. 9-44.
- Karnouh-Vertalier M., 1998, « Évolution du fonctionnement syntaxique et variantes énonciatives. Observation d'interactions langagières entre adulte et enfant au cours d'activités de narration », *Langue Française*, 118, p. 84-103.
- Le Cunff C., 1983, *Éléments pour une étude de l'interaction langagière adulte-enfant. Les marques de première personne entre 2 et 3 ans*, publication de l'Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris 3.
- Lentin L., 1971, « Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats », *Études de Linguistique Appliquée*, 4, p. 7-52.
- Lentin L., 1973, « Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple : Étude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents (milieu socio-culturels différents) », *Études de Linguistique Appliquée*, 9, p. 9-50.
- Lentin L., 1975, « Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez l'enfant », *Langue Française*, 27, p. 14-23.
- Lentin L., 1979, Préface de C. Nicolas-Jeantoux, *Juliette apprend à parler entre 12 et 24 mois*, Paris, Masson, p. V-X.
- Lentin L., 1982, « À propos de l'acquisition du langage », *Raison Présente*, 62, p. 57-77.
- Lentin L., 1989, « Problématique de l'acquisition du lexique par l'enfant tout-venant depuis la naissance », *Rééducation orthophonique*, 159, Vol. 27, p. 333-344.
- Lentin L., 1990, « La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage », Catach N. (Ed.), *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, C.N.R.S, p. 113-122.
- Lentin L., 1998, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris, E.S.F.
- Lentin L. et al., 1984, *Recherches sur l'acquisition du langage*, Vol. 1., Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Lentin L. et al., 1988, *Recherches sur l'acquisition du langage*, Vol. 2., Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Lentin L. et al., 1995, *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, Paris, Éditions de l'Atelier-Éditions Quart Monde.
- Levy E. et Nelson K., 1994, « Words in discourse : A dialectal approach to the acquisition of meaning and use », *Journal of Child Language*, 9, 337-358.
- Lust B., 2006, *Child Language. Acquisition and Growth*, Cambridge University Press.
- Luxereau F., 1995, « Cyril sur le chemin de la maîtrise de la langue », Lentin L. et al., *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, Paris, Éditions de l'Atelier-Éditions Quart Monde, p. 73-93.
- MacCabe A. et Peterson C., 1988, « a comparison of adult's versus children's spontaneous use of because and so », *Journal of Genetic Psychology*, 149, p. 257-268.
- Minost-Mousset M.-R., 1989, *L'acquisition du langage par l'enfant porteur d'une fente palatine*, Thèse de Doctorat d'état, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, non publiée.
- Monsel D., 1995, « Lucie raconte... », Lentin L. et al., *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, Paris, Éditions de l'Atelier-Éditions Quart Monde, p. 111-120.
- Nelson K. E., Kaplan B. J., Denninger M. S., Bonvillian J. D. et Baker N. D., 1984, « Maternal Input Adjustments and Non-Adjustments as Related to Children's Linguistic Advances and to Language Acquisition Theories », *The Development of Oral and Written Language in Social*

- Contexts*, A. Pelligrini et T. Yawkey (Eds.), Vol XIII, Norwood - New Jersey, Ablex, p. 31-56.
- Nelson K. E., Welsh J. M., Camarata S. M., Tjus T. et Heimann M., 2001, « A rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays », K. E. Nelson, A. Aksu-Koç et C. E. Johnson (Eds), *Children's language*, Vol. 11, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 165-195.
- Nicolas-Jeantoux C., 1980, *Juliette apprend à parler entre 12 et 24 mois*, Paris, Masson.
- Orsolini M., 1993, « Because in children's discourse », *Applied Psycholinguistics*, 4, p. 89-120.
- Peterson C. et MacCabe A., 1987, « The connective 'and': Do older children use it less as they learn other connectives ? », *Journal of Child Language*, 14, p. 375-381.
- Radford A., 1995, « Phrase structure and functional categories », P. Fletcher et B. MacWhinney (Eds), *The handbook of child language*, Oxford, Blackwell Publishing, p. 483-507.
- Riegel M., Pellat J.-C. et Rioul R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- Schiffrin D., 1987, *Discourse markers*, Cambridge University Press.
- Sepulchre-Manteau É., 1999, *Rôle d'une interaction langagière bilingue (langue des signes française-français oral) au cours de l'acquisition du langage par l'enfant sourd*, Lille, Presse Universitaire du Septentrion.
- Snow C. E., 1995, « Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes », P. Fletcher et B. MacWhinney (Eds), *The handbook of child language*, Oxford, Blackwell Publishing, p. 180-193.
- Tomasello M., 2000, « Do young children have adult syntactic competence ? », *Cognition*, 74, p. 209-253.
- Tomasello M., 2003, *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, Harvard University Press.
- Veneziano E., 1997, « Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage », *CALaP*, 15, p. 93-108.
- Veneziano E., 2000, « Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années », M. Kail et M. Fayol (Eds), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à trois ans*, Paris, P.U.F., p. 231-265.
- Veneziano E. et Hudelot C., 2002, « Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication », *Pragmatique et psychologie*, J. Bernicot et al, Presses Universitaires de Nancy, p. 215-236.
- Vertalier M., 1992, *Apprentissage de la langue et littérature enfantine (jusqu'à six ans)*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, non publié.
- Vygotsky L. S., 1934/1986, *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press.
- Wallon H., 1989, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, P.U.F.
- Wyatt G., 1969/1973, *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga.