



**HAL**  
open science

## **Emergence de procédés explicatifs chez une enfant de 2 à 3 ans**

Emmanuelle Canut

► **To cite this version:**

Emmanuelle Canut. Emergence de procédés explicatifs chez une enfant de 2 à 3 ans. sous la direction de Christian Hudelot, Anne Salazar Orvig, Edy Veneziano. L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels, Peeters, pp.195-206, 2008. <hal-00523592>

**HAL Id: hal-00523592**

**<https://hal.science/hal-00523592v1>**

Submitted on 12 Oct 2010

**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.



HAL Authorization

## Emergence de procédés explicatifs chez une enfant de 2 à 3 ans

*Emmanuelle Canut*

### • Une approche linguistique qualitative des processus d'appropriation de procédés explicatifs

Les recherches en acquisition du langage chez l'enfant se réfèrent à des cadres théoriques divers. Par exemple, dans le champ de la psycholinguistique cognitive, l'objectif est d'accéder à des mécanismes cognitifs sous-jacents à l'usage et aux fonctions du langage grâce à des procédures expérimentales permettant de dégager des étapes de développement (pour une synthèse, voir Ingram, 1989 et Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996). Dans ce cadre, une approche socio-interactionniste d'orientation constructiviste tente de comprendre la mise en œuvre des capacités pragmatiques de l'enfant pour interpréter des énoncés qui dépendent étroitement du contexte de production. Le langage n'est pas considéré comme une grammaire (comme dans l'approche générativiste) mais comme un ensemble de « stratégies » propres à l'activité de communication. De ce fait, les études portent sur des unités plus larges que le mot ou même la phrase, prenant en compte le contexte extralinguistique du dialogue et les variabilités individuelles (Bernicot, 1992 & 2000, Veneziano, 2000).

En ce qui concerne plus précisément l'étude des conduites explicatives chez le jeune enfant, les dimensions discursives et pragmatiques sont constitutives de ces recherches, étant entendu que l'explication ne peut avoir de réalité hors du discours et du contexte dans lesquels elle est produite et que l'acquisition de telle ou telle structure ne peut pas à elle seule rendre compte des conduites d'explications. Ainsi, Veneziano cherche à expliquer comment le jeune enfant établit une relation entre l'*explanans* et l'*explanandum* c'est-à-dire sa capacité à identifier un événement/action et à fournir la cause, la raison ou la justification de cet événement/action (Berthoud, Favre, Veneziano, 1990, Veneziano, 2001).

Si nous souscrivons à une approche pragmatique qui met l'accent sur la capacité de l'enfant à être un partenaire actif du dialogue et qui considère

l'acte d'explication comme un phénomène interactionnel (Hudelot, 2001), nous envisageons l'explication chez le jeune enfant sous un angle différent, celui de l'appropriation de ressources langagières. S'il est vrai que l'enfant n'a pas forcément besoin de constructions syntaxiques spécifiques pour fournir des explications, il est aussi vrai qu'au cours de son développement il se trouve confronté à des situations d'interaction qui l'obligent à clarifier, à justifier et à expliquer verbalement pour son interlocuteur des événements et des relations abstraites nécessitant un répertoire langagier de plus en plus étendu et structuré.

La problématique de l'émergence de procédés explicatifs chez le jeune enfant est abordée ici dans une perspective linguistique d'orientation socio-interactionniste dont le principal objectif est de mettre à jour, grâce à une analyse qualitative des interactions verbales entre adulte et enfant, les processus qui concourent à la maîtrise du langage par l'enfant. Notre étude porte sur l'évolution des formes linguistiques de l'explication chez le jeune enfant, en rapport avec le langage qui lui est adressé, pour tenter de comprendre comment l'enfant s'approprie peu à peu certains fonctionnements langagiers nécessaires à la formulation explicite d'une explication. Ce n'est pas tant l'identification des situations dans lesquelles apparaissent les premiers actes exprimés qui nous intéresse que les prémisses de formes linguistiques d'explication, jusqu'à la verbalisation d'un lien causal entre deux événements. Nous cherchons à saisir comment peuvent se manifester l'émergence de procédés explicatifs et leur intégration progressive au fonctionnement cognitivo-langagier de l'enfant, en procédant au repérage des formes proprement linguistiques à l'œuvre dans le langage de l'adulte et dans celui de l'enfant et de leur évolution dans le temps.

Sur fond de controverses sur le rôle de l'*input* dans l'appropriation du langage par l'enfant (Lieven & Pine, 1993), de nombreuses études quantitatives en psycholinguistique ont établi des corrélations entre le langage adressé à l'enfant et l'évolution du langage de l'enfant et ont mis en évidence des stratégies d'ajustements intuitives de l'adulte (voir Snow, 1995, Gallaway & Richards, 1994 et Nelson et *al.*, 2001 pour une revue de la question). Ces études de corrélation nous paraissent cependant rester en deçà d'une approche qualitative de la dynamique qui s'instaure dans l'interaction entre l'adulte et l'enfant (Hudelot, Vasseur, 1997). En nous fondant plutôt sur la notion d'étayage (Bruner, 1983) et sur l'hypothèse de processus cognitifs au sein de « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs »<sup>1</sup> (Lentin 1998) pour expliquer les phénomènes d'appropriation langagière, nous abordons l'explication chez le jeune enfant comme faisant partie intégrante des fonctionnements langagiers (impliquant à la fois le lexique et la syntaxe)

---

<sup>1</sup> Les « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » correspondent à des stimulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables : l'enfant ne copie pas dans les énoncés de l'adulte des structures inertes ou du lexique isolé d'un fonctionnement mais il capte des raisonnements verbalisés dont il peut réutiliser des éléments dans d'autres circonstances, de façon de plus en plus autonome, selon ses besoins et ses désirs de verbalisation, après en avoir testé les effets en situation.

qu'un enfant apprend dès son plus jeune âge au cours de processus interactionnels.

### • Les données de l'étude longitudinale

Pour étudier la mise en œuvre progressive de procédés linguistiques explicatifs chez le jeune enfant et le repérage des phénomènes d'appropriation dans la co-construction du discours entre l'adulte et l'enfant, nous nous sommes appuyée sur l'analyse de corpus longitudinaux d'interaction entre une enfant (Maïssa) et un adulte (son père ou sa mère). L'enfant, Maïssa, est une fille unique. Son entourage proche est francophone. Le milieu familial est attentif à son développement. Elle fréquente d'abord la crèche, avant d'être scolarisée à l'école maternelle à 3 ans puis à l'école élémentaire à 6 ans en banlieue parisienne.

La monographie de Maïssa (M.), entre 23 mois et 6 ans, constituée par nos soins entre juillet 1996 et août 2000, comporte 105 enregistrements au magnétophone, d'une durée variant entre 5 et 50 minutes, ainsi qu'un journal comportant de nombreuses notes et commentaires sur le langage de l'enfant et son développement. Le nombre d'enregistrements se répartit comme suit :

|   |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
| Age de M.<br>ans;mois.jours<br>et période | <b>1;11.13 -2;11.16</b><br>9/8/96-11/8/97 | <b>3;0.2 -3;11.12</b><br>28/8/97 - 7/8/98     | <b>4;0.5 - 4;11.23</b><br>31/8/98 -19/8/99 | <b>5;0.16 - 6;0.9</b><br>11/9/99 - 4/9/00 |
| Nombre<br>enregistremts                   | <b>25</b>                                 | <b>43</b>                                     | <b>24</b>                                  | <b>13</b>                                 |
| Répartition<br>dans l'année<br>(moyenne)  | <b>1 environ tous<br/>les 15 jours</b>    | <b>1 environ<br/>tous les 8 à 9<br/>jours</b> | <b>1 environ tous<br/>les 15 jours</b>     | <b>1 environ par<br/>mois</b>             |

*Tableau 1 : Calendrier des enregistrements*

Tous les enregistrements ont été réalisés soit par le père, soit par la mère de l'enfant, en fonction de leur disponibilité, au cours de situations de vie quotidienne non provoquées. Les échanges sont dyadiques (mère-enfant ou père-enfant), exceptés trois enregistrements, où les deux parents interviennent. Le corpus a été transcrit intégralement par nos soins selon les conventions de transcription orthographique du Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit de l'Université Paris III<sup>2</sup>.

La période au cours de laquelle nous avons pu observer l'émergence de formulations linguistiques explicatives se situe entre l'âge de 23 mois et 3 ans 2 mois. L'observation s'appuie sur les 31 enregistrements réalisés entre le mois d'août 1996 et le mois d'octobre 1997 ainsi que sur les notes manuscrites journalières. Les situations auxquelles se réfèrent les échanges, et leurs thématiques, sont diverses. Il s'agit de dialogues :

– à propos d'objets ou d'êtres animés (un bracelet, un manège, des aimants, des ciseaux, un ballon, une mouche...);

<sup>2</sup> Les corpus utilisés pour le travail présenté ci-après ont également fait l'objet d'une vérification de transcription.

- concernant des événements du quotidien (aller sur le pot, avoir mal à la tête, manger, avoir peur de l'orage, mentir, évoquer les projets de la journée...);
- s'appuyant sur des supports contenant des images (descriptions de photographies, imagiers, récits à partir de livres illustrés);
- à propos de l'activité ludique en train de se réaliser (dînette, puzzle, jeu de construction, maison de poupées, dessins, découpage, loto).

Les corpus de la période étudiée ici, ainsi que l'ensemble des notes journalières, ont tous été analysés pour procéder au relevé exhaustif d'éléments lexicaux et de constructions syntaxiques qui semblent contribuer à la verbalisation d'explications. Il est apparu que les formes relevées associaient fortement l'expression de la causalité et du but. L'association de ces formes dans l'émergence de procédés explicatifs souligne les liens sémantiques qu'elles entretiennent et concorde avec l'injonction de Ferdinand Brunot (1926) - rappelée par Hudelot (2001) - qui incitait à mener de front l'étude de tout ce qui est causalité, l'explication mettant en jeu tout à la fois causes, motifs et raisons. Dans le corpus, l'évolution des relations de la causalité et du but exprimées par Maïssa se traduit d'abord par une mise en relation sémantique de deux événements juxtaposés suivi d'une émergence progressive de constructions comportant « parce que » et « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif.

### • La mise en fonctionnement de ressources linguistiques à valeur explicative chez M. : émergence de « parce que » et « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif

Dans les premiers corpus de la monographie (entre 23 mois et 2 ans 3 mois), on peut identifier des prémisses de procédés linguistiques explicatifs. Ainsi, dans les exemples 1 et 2, l'enfant reprend certains éléments de l'explication donnée par l'adulte dans son énoncé précédent, sans toutefois que les liens entre les deux événements soient linguistiquement marqués, liens qui sont exprimés par l'adulte avec la marque de causalité « parce que » (en A3) et avec celle de but « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif (en A12 et A13).

- (1) M. : 2;1.23  
*M. et A. commentent un imagier de « Petit Ours Brun ».*  
 A2- Un pantalon ! ,, Et puis... ,, une écharpe. Il va mettre une écharpe ?  
 M2- (é)cha(r)pe  
 A3- Oui, parce qu'i(l) fait froid dehors.  
 M3- (f)ait f(r)oid deho(r)s
- (2) M. : 2;1.24  
*M. et A. commentent un imagier*  
 M12- hummm hummm [ba] (= ?) et y a une [a] tétine là y a la tétine ,, [a] tétine  
 A12- Oui. La tétine. La p(e)tite fille, elle a une tétine pour faire dodo.  
 M13- [e] (= elle ?) [a] (= a ?) tétine [iji] (= petite ?) (f)ille dodo

A13- Mmmm. La p(e)tite fille a une tétine pour faire dodo. (*M. montre sa tétine*) Oh ! Maïssa a une tétine pour dormir ! Hein ? Tu as une tétine pour dormir, toi aussi. (*silence*)

A 2 ans et presque 4 mois, on note que, pour la première fois, M. tente d'utiliser « parce que » (exemple 3). Cet élément apparaît isolé, en réponse à la question « pourquoi », dans un énoncé dont la suite est incompréhensible. On ne peut réellement identifier ou vérifier sa valeur sémantique, il semble que « parce que » soit employé plus comme un « bloc figé » en réaction immédiate à la question de l'adulte :

- (3) M. : 2;3.29  
M. signifie à A. qu'elle souhaite monter à l'étage de la maison.  
A1- Pourquoi ?  
M1- pa(rce) que pa(rce) que (indistinct)

Dans la même journée, M. s'adresse à haute voix à ses poupées, et dans son monologue elle énonce plusieurs fois « pa(rce) que » en début d'énoncé, sans que la suite soit précisément interprétable, que ce soit d'un point de vue sémantique ou syntaxique :

- (4) M. : 2;3.29  
M2- pa(rce) que [i] mette (indistinct) pa(rce) que pa(rce) que tout droite  
(*M. cherche à mettre la couverture la plus droite possible sur les poupées*)

A 2 ans 4 mois 22 jours (exemple 5), nous notons de nouveau une occurrence de « parce que » dans un énoncé isolé, n'ayant apparemment pas de rapport avec la situation :

- (5) M. : 2;4.22  
A. aide M. à s'habiller. M. parle sans s'adresser à sa mère spécifiquement. Celle-ci ne répond pas.  
M1- pa(rce) que pa(rce) que (tu) (v)ois en fait [e] malade

Et un peu plus tard dans la matinée :

- 6 M. : 2;4.22  
A. et M. se préparent à partir à la crèche.  
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 jouet en peluche qu'elle appelle « le gros » est déformé à cause d'un lavage en machine)

Dans les exemples 5 et 6, les constructions avec « parce que » ne semblent pas avoir une valeur causale décelable en rapport avec le contexte. Cependant, il semble qu'il y ait une évolution puisque c'est la première fois, en M1, que la suite de « parce que » est audible et qu'on voit, en M2, se dessiner une ébauche de construction complexe avec un syntagme nominal suivi d'une subordonnée causale, l'enfant cherchant à ajouter à sa réponse une justification.

Parallèlement à ces tentatives, entre 2 ans 3 mois 29 jours et 2 ans 4 mois 22 jours, certains des énoncés de l'enfant comportent, dans un contexte qui confirme leur valeur explicative, l'association de deux propositions juxtaposant cause et conséquence sans la présence de constructions avec « parce que » (constructions qui sont, en revanche, présentes dans plusieurs énoncés de son père ou de sa mère). Durant cette période, M. essaie ainsi

d'expliquer à plusieurs reprises la conséquence ou la motivation d'une action ou d'une demande, comme dans les exemples 7 et 8 :

- (7) M. : 2;4.9  
*M. se prépare à manger son dessert.*  
 M1- pas [wawur] (= yahourt) su(r) moi [e](= je ?) mets [e] (= une ?) se(r)viette

- (8) M. : 2;4.16  
*M. s'adresse à son père.*  
 M1- [i] (= le ?) nez i(l) cou(le) do(nne)-moi un mouchoi(r)

C'est à 2 ans 5 mois que l'on note dans un énoncé de l'enfant la verbalisation d'une justification formulée à l'aide de « parce que » dans une subordonnée énoncée seule, en reprise immédiate d'une partie d'un énoncé du père (exemple 9, séquence P12-M14):

- (9) M. : 2;5.1  
*M. commente à son père la couverture d'une cassette vidéo de Pinocchio qu'elle a dans les mains.*  
 M12- t(u) as vu ? , , oh ! g(r)os [nu] (= ?) nez Pi(n)occhio  
 P11- Ouais. Il a un grand nez, Pinocchio ?  
 M13- [a] (= un, a ?) g(r)and nez  
 P12- Tu as vu, i(l) s'avance son nez ! , et pourquoi i(l) s'avance son nez, Maïssa ? , , Pa(r)ce qu'il ment ! Pa(r)ce qu'il dit des/des bêtises.  
 M14- pa(rce) que [e] (= fait ?) bêtises Pi(n)occhio/

Cette reprise indique que l'enfant essaie de s'approprier des éléments du langage de l'adulte qui lui permettront de fournir des explications. A ce moment de son développement cognitif et langagier, on n'observe pas encore de réutilisation de ce « schème sémantico-syntaxique créateur » dans d'autres contextes que celui où la reprise immédiate de l'énoncé de l'adulte a eu lieu.

A partir de 2 ans 6 mois, à côté de la persistance de quelques essais de constructions avec « parce que », on observe un processus d'autonomisation de la verbalisation de cette structure causale dans des contextes explicatifs, particulièrement visible dans des utilisations en différé. Ainsi, à presque 2 ans 7 mois, les énoncés de M. comportent des constructions avec « parce que » qui apparaissent pour la première fois dans des énoncés complets et autonomes (c'est-à-dire qui ne sont pas des reprises immédiates et/ou identiques d'énoncés de l'adulte), et qui précisent la raison de l'action en train de se faire (exemples 10 et 12). Conjointement, de nouvelles constructions, en particulier « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif, sont exprimées par M. pour motiver une demande (exemple 11) ou pour préciser la fonction de l'objet dont elle parle (exemple 13) :

- (10) M. : 2;6.23  
*M. tente de balayer la cuisine*  
 A1- Tu ramasses les miettes ?  
 M1- (r)ama(sse) (l)es miettes pa(rce) que tout sale

- (11) M. : 2;6.29  
*M. est dans la cuisine et s'adresse à son père*  
 M1- do(nne)-moi le to(r)chon , , pou(r) [lavi] (= laver) pou(r) [lavi] (= laver)

(12) M. : 2;7.

*A. et M. s'apprêtent à sortir. M. prend la main de sa mère.*

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

A1- Oui, tu me donnes la main parce qu'il y a des voitures.

(13) M. : 2;7.2

M1- (*en parlant de ses lunettes*) [e] pou(r) me(ttre) les yeux [e] pou(r) me(ttre) les yeux

A1- Sur les yeux.

M2- [e] pou(r) me(ttre) les yeux (*en articulant*)

Le repérage de contextes où « parce que » apparaît encore isolé en réponse à pourquoi et suivi d'éléments difficilement interprétables (exemple 14), laisse toutefois penser que cette ressource langagière n'est pas encore suffisamment stable pour pouvoir être employée comme procédé explicatif dans toutes situations :

(14) M. : 2;8.9

*A. et M. jouent avec une maison de poupées miniature.*

A65- Pourquoi tu mets les toilettes à côté ?

M65- pa(rce) que (ind.) envie faire faire

A66- Si il a envie de faire pipi, il peut faire pipi juste à côté ?

L'interprétation que nous avançons d'une période d'instabilité est confortée par le fait qu'il existe conjointement des reprises en différé, l'élément considéré étant réutilisé pour évoquer la même situation que celle verbalisée par l'adulte précédemment, mais sous des formes différentes. On peut le remarquer dans l'exemple 15 où l'enfant reprend en M24 la subordonnée causale énoncée par l'adulte en A3 avec une principale et un temps verbal différents de ceux de l'énoncé de l'adulte :

(15) M. : 2;9.3

*M. et A. dialoguent à propos d'un ballon de Mickey.*

A3- Ben, t(ou)t à l'heure tu as dit qu'il était méchant parce qu'il avait tapé Betty , , Il est méchant le ballon ?

M4- oui i(l) a tapé Betty

(...)

A23- Non, mais là y a pas d(e) lampe, Maïssa. Tu peux le mettre jusqu'en haut du plafond, i(l) va pas éclater, ton ballon. Il n'y a pas de lampe.

M24- il n' (y) a pas de lampe eh ! mon ballon [sesi] (= qu'est-ce tu ?) dis ! vilain ! t(u) es pas gentil moi [e] (= je ?) vais [fase] (= fâché) moi hein ! pa(rce) que (i) a tapé Betty encore !

La coexistence de formes linguistiques réalisées et en cours d'appropriation laisse penser que l'enfant est dans une phase d'intégration de ces fonctionnements à son système langagier et que d'autres expériences de ces procédés explicatifs en situation sont nécessaires pour qu'elle puisse les employer de façon adéquate au moment où elle en a besoin.

Au cours de la période (entre 2 ans 6 mois et 2 ans 9 mois) où l'enfant commence à produire des énoncés comportant une construction syntaxique complexe unique (« parce que » ou « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif), on observe l'apparition d'un autre phénomène dans le langage de M., à savoir la verbalisation d'explications à l'aide de constructions qui comportent à la fois « parce que » et « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif, comme l'attestent les

différents extraits du corpus de M. à 2 ans 9 mois 6 jours (exemples 16 à 18) :

(16) M. : 2;9.6

*M. dessine avec des feutres, installée à côté de sa mère qui travaille.*

M7- le bleu ze (= je) veux peut-êt(r)e z'ai (= j'ai) besoin

A7- Tu en as besoin.

M8- oui z'ai (= j'ai) besoin [a cavaille] (= pour le travail, pour travailler ?)

A8- Tu en as besoin pour travailler, pour faire ton dessin.

M9- ouais pou(r) cavailler (= travailler) aque (= avec) ma maman

En M7, on peut observer la permanence d'un procédé explicatif par juxtaposition de deux propositions. L'énoncé M8 peut être interprété comme le signe d'une instabilité de la construction avec « pour » suivi du verbe « travailler » à l'infinitif. La reformulation immédiate de l'adulte en A8 avec « pour » suivi du verbe « travailler » amène chez l'enfant une reprise de la subordonnée de but avec le même verbe à l'infinitif, en M9.

Dans la suite du dialogue, l'adulte énonce à plusieurs reprises la construction avec « pour » suivi de différents verbes à l'infinitif (entre A8 et A 39). A l'énoncé M41 (exemple 17), M. tente de combiner « parce que » et « pour » suivi du verbe « faire » à l'infinitif :

(17) M. : 2;9.6

A39- Il faudrait que j(e) regarde la cassette avec toi pour comprendre. , , Oh ! Maïssa, pourquoi tu fais/ Fais attention avec ton feutre. Pourquoi tu tapes avec ton feutre comme ça ?

M40- pa(rce) que pa(rce) que c'est mon (ind.)

A40- C'est quoi ?

M41- c'est mon lire (?) ça pa(rce) que pa(rce) que pou(r) faire pou(r) faire [a] (= un) papillon

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

M42- oui (M. ramène une peluche)

A43- Qu'est-ce que tu veux faire avec le singe ?

M44- ze (= je) veux (e)ssuyer

A44- Tu veux essayer ma tête avec le singe !

M45- ouais ! pou(r) ê(tr)e propre ze (= je) veux !

A46- Il faudrait une serviette, pas le singe.

M47- mais pas le sinze (= singe) une se(r)viette

A47- Mais oui ! Il te faudrait une serviette pour m'essuyer.

M48- pour essayer (M. se dirige vers la salle de bain)

On peut observer la reformulation de l'adulte en A41 qui comporte « pour » suivi du même syntagme verbal (« faire un papillon ») que dans la combinaison tentée par l'enfant en M41. De même, on note la reprise immédiate par M. de la subordonnée avec « pour » suivi du verbe « essayer » à l'infinitif (A47-M48), où le verbe « essayer » se trouve dans une construction infinitive différente de celle employée par l'enfant en M44 (M44 : « veux essayer » ; M48 : « pour essayer »).

Un peu plus loin dans le même dialogue (exemple 18), dans l'énoncé M63, l'enfant tente d'énoncer une subordonnée avec une combinaison de « parce que » et « pour » suivi du verbe « essayer » à l'infinitif. En A61, l'adulte reformule immédiatement l'énoncé de l'enfant en employant deux

constructions distinctes : l'une avec « parce que » et le verbe conjugué « vouloir » suivi du verbe « essayer » à l'infinitif, l'autre avec « pour » suivi du verbe « essayer » à l'infinitif. L'adulte propose ainsi en parallèle deux façons de dire : d'une part l'expression de la causalité associée à la motivation et d'autre part l'expression du but. Dans l'énoncé M64, l'enfant verbalise une construction explicative comportant seulement « parce que ». Plus loin, en M76, elle reprend la combinaison verbe « vouloir » suivi d'un verbe à l'infinitif (présent en A61 : « veux m'essayer », déjà apparu en A43/M44/A44) emboîté à « pour » suivi du verbe « dormir » à l'infinitif déjà proposée par l'adulte en A73 :

(18) M. : 2;9.6

A59- Qu'est-ce que tu fais avec ma ch(e)mise de nuit ?

M62- ze (= je) fais le dos

A60- Tu la mets sur mon dos.

M63- pa(rce) que pou(r) pour (e)ssuyer

A61- Parce que tu veux m'essayer. Tu mets la serviette sur mon dos pour m'essayer.

M64- attends pa(rce) que pa(rce) que c'est [se] (= chez) le coiffeur/ (...)

A73- J(e) vais en avoir besoin, moi. J(e) vais la mettre ce soir pour dormir.

M76- eh ! moi aussi ze (= je) veux la mett(r)e pou(r) dormir

Par la suite, les énoncés de l'enfant ne comportent plus d'essais de ce type de combinaison de « parce que » et « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif. En revanche, apparaissent des occurrences de plus en plus fréquentes de « parce que » ou de « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif dans des énoncés de plus en plus autonomes qui montrent que l'enfant fait appel de plus en plus fréquemment aux ressources langagières qui lui permettent une verbalisation explicite d'explication, comme dans l'exemple 19 :

(19) M. : 2;11.16

*M. parle de l'orage de la nuit précédente, qui l'a beaucoup impressionné.*

A17- A la maison des vaches. Il faut qu(e) les vaches, elles rentrent dans leur maison pour pas avoir peur.

M17- non i/ (s)inon les vasses (= vaches) i(l)s va plus d(e) maison

A18- Sinon les vaches, elles auront plus d(e) maison !

M18- non pa(rce) que l'orage (= l'orage) i(l) va manzer (= manger) tout la maison des vasses (= vaches)

A19- Non !

M19- mais non pa(rce) que l'orage (= l'orage) i(l) va/ pa(rce) que les vasses (= vaches) i(l)s va courir plus loin

L'évolution du langage de M. prend un nouvel essor deux mois plus tard. L'enfant tente de nouveau de combiner « parce que » et « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif. Dans l'exemple 20, on voit que cette tentative est suivie d'éléments indistincts (M21). On peut aussi interpréter cet énoncé comme une première tentative de combinaison de « parce que » avec un essai de « pour que » (reformulé par l'adulte en A21 par « parce que » + « vouloir que ») et réitéré en M27 :

(20) M. : 3;1.11 M. et A. jouent à la dînette.

A14- Encore de l'eau ? Non, je veux du jus maint(e)nant. Allez ! tu me sers du jus ?

M15- ze (= je) ze (= je) vais tout là haut pa(rce) que a du jus tout là haut

A20- D'accord. Tu le poses.

M21- pa(rce) que pa(rce) que pou(r) pas tomber (ind.)

A21- Parce que tu veux pas qu'il tombe.

M22- non (...)

A26- Non, mais si tu mets/ si tu mets le couvercle, ça va pas refroidir.

M27- on va la mett(r)e là pou(r)/ pou(r) pas de l'eau i(l)/ i(l) renve(r)se su(r) toi

A27- Pour pas que l'eau se renverse sur moi. Regarde, si tu fais comme ça. (A. *pose le couvercle sur la casserole*) Voilà !

C'est 15 jours plus tard que l'on peut relever pour la première fois une verbalisation explicative explicite à plusieurs niveaux et autonome comportant « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif, « parce que » et une relative introduite par « qui », pour expliquer à sa mère la raison de l'impossibilité de répondre à sa demande (exemple 21) :

(21) M. : 3;1.26

A. demande à M. de lui apporter un paquet de mouchoir dans la pièce voisine.

M1- z'ai (= j'ai) tout pris dans le paquet pour me mousser (= moucher) pa(rce) que z'ai (= j'ai) le nez qui coule

Le tableau 2 récapitule l'évolution générale des ressources linguistiques à valeur explicative dans le langage de Maïssa entre 23 mois et 3 ans 2 mois.

| Age de M.<br>an;mois.jours | Formes linguistiques à valeur explicative<br>relevées dans les énoncés de M.  |
|----------------------------|---|
| 1;11. - 2;4.               | – Reprise d'éléments d'énoncés explicatifs de l'adulte  |
| 2;4. - 2;5.                | – Juxtapositions de propositions comportant deux événements liés sémantiquement (cause-conséquence)<br>– 4 premiers essais de constructions avec « parce que »  |
| 2;5.1                      | – Première occurrence d'une construction avec « parce que » en reprise immédiate d'un énoncé de l'adulte  |
| 2;6. - 2;9.                | – Juxtapositions de propositions comportant deux événements liés sémantiquement<br>– Autres essais de constructions avec « parce que »<br>– Première occurrence de « parce que » et de « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif dans un énoncé autonome (qui n'est pas une reprise immédiate d'un énoncé de l'adulte)<br>– Occurrences de « parce que » et de « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif dans des reprises en différé d'énoncés de l'adulte |
| 2;9. - 3;1.                | – Juxtapositions de propositions comportant deux événements liés sémantiquement<br>– Occurrences de constructions autonomes avec « parce que » ou « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif<br>– 2 premiers essais d'association de constructions avec « parce que » et « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif   |
| 3;1.26                     | – Première occurrence d'une combinatoire autonome de « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif, « parce que » et « qui »  |

Tableau 2 : Formes linguistiques d'explication chez M.  
entre 23 mois et 3 ans 2 mois

## • Conclusion

Les formulations linguistiques explicatives chez Maïssa apparaissent donc progressivement, voire simultanément, sous plusieurs formes entre 23 mois et 3 ans 2 mois.

Dans un premier temps, on peut identifier des prémisses de procédés explicatifs : l'enfant évoque la raison, spécifie ou justifie des événements d'abord dans des énoncés comportant des reprises, de quelques éléments verbalisés par l'adulte, et ensuite dans des énoncés juxtaposant cause et conséquence avec l'évocation de deux événements sémantiquement liés. Parallèlement, on observe chez l'enfant des essais pour relier l'évocation d'événements à l'aide de constructions avec « parce que », qui n'ont cependant pas de valeur sémantique identifiable (apparemment), ou qui fonctionnent comme des « blocs figés ».

Dans un deuxième temps, on observe un nouvel élargissement du répertoire linguistique explicatif : l'enfant verbalise soit conjointement des expressions de causalité (avec « parce que ») et de but (avec « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif) qui servent à justifier un point de vue, soit l'expression de la causalité comportant une expression de la volonté (de type « parce que je veux »), soit encore des tentatives de combinaison des deux formes d'expression (par exemple : « parce que pour faire un papillon »). Ces formes d'expression apparaissent tout d'abord indépendamment l'une de l'autre dans des reprises immédiates par l'enfant de formulations de l'adulte ou sous forme d'essais, avant de se manifester dans des productions autonomes de l'enfant, dont certaines sont des reprises en différé de fonctionnements observés dans des verbalisations antérieures de l'adulte. Par la suite, l'enfant verbalise des essais d'association de « parce que » et « pour » suivi d'un verbe à l'infinitif dans un même énoncé avant d'en réaliser l'enchâssement dans un fonctionnement autonome.

L'orientation résolument linguistique de cette étude longitudinale qualitative permet de mettre en lumière toute la complexité du processus d'appropriation de procédés explicatifs, eux-mêmes tributaires des autres acquisitions lexicales et syntaxiques de l'enfant : pendant qu'une forme linguistique se consolide, d'autres sont tentées conjointement, la stabilisation des formes s'étendant sur une période assez longue (ainsi, pour cet enfant, l'intégration à son fonctionnement langagier de constructions comportant « parce que » s'est réalisée trois mois après sa première tentative). Ainsi que le souligne Bernicot (1992), on peut penser que c'est la variété des contextes et des situations qui a concouru à l'émergence et la diversité des formes linguistiques.

Le relevé exhaustif des occurrences de procédés explicatifs dans les énoncés de l'enfant et leur analyse dans le contexte élargi des interactions adulte-enfant nous semble souligner l'étroite dépendance des appropriations de l'enfant par rapport aux verbalisations des adultes qui interagissent avec lui.

En ce sens, cette étude monographique du langage d'un jeune enfant permet de nourrir la réflexion que nous avons entreprise sur les processus

d'appropriation linguistique à l'œuvre dans les interactions entre adulte et enfant dans le cadre de corpus longitudinaux constitué avec des enfants de 3 à 6 ans (Canut 2001).