

## **De l'apprentissage au développement : une approche interactionniste de l'acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant de 3 à 6 ans**

Emmanuelle Canut

Nancy Université - ATILF CNRS  
Emmanuelle.Canut@univ-nancy2.fr

Christine Bocéreau

Nancy Université - Laboratoire InterPsy, EA 4432  
Christine.Bocereau@univ-nancy2.fr

Virginie André

Nancy Université - ATILF CNRS  
Virginie.Andre@univ-nancy2.fr

Le présent travail cherche à mettre au jour les processus d'appropriation des complexités syntaxiques chez des enfants français âgés de 3 à 6 ans dans une perspective socio-interactionniste. Les objectifs sont les suivants :

- 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 ;
- déterminer les processus généraux (communs) et les variabilités individuelles de cette évolution ;
- donner une explication du processus d'évolution repéré en s'appuyant sur les données du Langage Adressé à l'Enfant (dorénavant LAE).

Dans ce cadre, les données longitudinales d'interactions entre adulte et enfant servent, non à déterminer les âges de développement de structures syntaxiques particulières, mais à comprendre le processus d'apprentissage qui précède ce développement en considérant, dans cette zone, l'étayage de l'adulte comme un possible facteur d'explication de l'évolution langagière.

### **1 Un aperçu des recherches sur l'acquisition des complexités syntaxiques**

Les études sur l'acquisition des complexités syntaxiques dans la période d'âge trois-six ans ont reçu quelques attentions mais leur inscription dans une approche socio-interactionniste est assez rare. La plupart des études sur le développement de la syntaxe sont anglo-saxonnes et sont réalisées dans des perspectives cognitivistes (cadre de la grammaire générative notamment) ou fonctionnalistes avec la prise en compte des contraintes de la communication dans les procédures de traitement du langage (Bates & Mac Whinney, 1989 ; Tomasello, 2003). On pourra se référer à Kail (2000) pour une synthèse des travaux en français.

## 1.1 La grammaire émergente (avant trois ans)

Nombre de recherches portent sur l'émergence grammaticale avant trois ans et ont pour objectif de repérer des stades de développement. Ainsi, dans les deux études longitudinales de référence pour l'anglais (Bloom, 1991 et Brown, 1973), les auteurs se sont concentrés sur les premiers stades d'acquisition des structures syntaxiques, du passage des énoncés à deux mots aux phrases coordonnées et subordonnées. Pour le français, on retiendra le travail de 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.

Malgré des disparités dans les résultats, les études sur l'émergence grammaticale ont dégagé un ordre général d'apparition : en français, apparaissent d'abord des constructions infinitives avec leurs différentes combinaisons centrées autour des verbes, 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. Cet ordre est similaire à celui observé en anglais (apparition des constructions avec *to* avant les constructions relatives, causales et temporelles *when*, *while*, *because*, *that*). L'ordre d'apparition est cependant très variable selon les enfants, de même que le degré de maîtrise de ces complexités.

## 1.2 Au-delà de la grammaire émergente (après trois ans)

L'étude des phrases complexes chez l'enfant de plus de trois ans est essentiellement expérimentale et porte généralement sur un seul phénomène. Par exemple, il existe une longue tradition de recherche pour la compréhension et la production des phrases passives et le traitement dans la compréhension des phrases relatives (Kail, 2000 pour une revue). Ces études expérimentales mettent en évidence que les enfants ont de grandes difficultés à comprendre les phrases complexes, or les études à partir du langage « spontané » montrent qu'ils en produisent dès l'âge de deux ans. Diessel (2004) souligne néanmoins 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 anglophone (12000 énoncés référencés dans la base de données CHILDES) serait selon lui la plus importante à ce jour, bien que seulement deux enfants soient étudiés au-delà de la période de 3;5. (jusqu'à 5;1.). Dans d'autres langues, le constat est le même : en espagnol par exemple, Aparici et al. (2001) indiquent le peu d'études à disposition sur la production « spontanée » des complexités syntaxiques au-delà de trois ans, entre autres pour des questions de données non disponibles.

Le français fait peut être graphique d'exception dans la mesure où, dès les années 70, les travaux de Lentin et collaborateurs, se sont focalisés sur l'évolution de la syntaxe dans de nombreuses productions attestées d'enfant entre 3 et 6 ans dans diverses situations conversationnelles (Canut, 2001 et 2009 ; Lentin, 1971, 1975; Lentin et al., 1984, 1988). Au cours d'une étude longitudinale préliminaires (en 1969) concernant une soixantaine de corpus d'enfants français de 3 à 7 ans, Lentin a répertorié les constructions syntaxiques dont le pourcentage présente une évolution globale. Elle a mis en évidence que certains éléments (appelés « introducteurs de complexité ») apparaissaient « comme les plus significatifs de la progression de la complexité syntaxique en liaison avec l'articulation du raisonnement dans le langage en voie d'acquisition » (Lentin, 1984: 23), dans la mesure où leur pourcentage dans les corpus présentait une augmentation (comme les relatifs, les conjonctions de subordinations) alors que les autres intervenaient en pourcentage à peu près constant (comme les constructions infinitives). De cette réflexion sur le fonctionnement cognitivo-langagier

est née la notion de « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » définie comme « 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, 1998: 48). Ces résultats trouvent des concordances avec des travaux plus récents s'inscrivant dans l'approche « usage-based grammar », considérant la grammaire comme un système dynamique en lien avec les mécanismes psychologiques de l'utilisation du langage (Diessel, 2004; Tomasello, 2003). Diessel utilise la notion de « abstract constructional schemas » pour rendre compte de l'évolution du langage de l'enfant allant des « prefabricated chunks » (comme les infinitifs) vers des complexités croissantes (constructions complétives puis circonstanciées). Les nombreuses données recueillies dans ce cadre jusque dans les années 2000 n'ont cependant pas fait l'objet d'un archivage systématique et c'est seulement à partir de cette date qu'un premier stockage a eu lieu dans le cadre du projet TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français, CNRS ATILF : André et al., à paraître ; Canut, 2008).

## **2 L'interaction entre adulte et enfant : un facteur d'explication de l'apprentissage du langage**

Une des questions sous-jacente à laquelle cherchent à répondre la plupart des auteurs est : pourquoi l'évolution du langage de l'enfant se fait dans cet 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.

Pour 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 & 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 prenne 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 pragmatique, en s'appuyant sur les travaux précurseurs de Bruner (1983, 1987, dans la lignée de Vygotsky 1934), 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 & al., 1984; Hudelot, 1987 pour le français). Si ces études montrent que l'insertion de l'enfant dans le dialogue est une condition sine qua none du développement langagier, ces façons de faire sont aussi le moyen pour l'enfant de s'approprier les constructions de la langue. Ainsi Veneziano (2000), dans une perspective socio-constructiviste, repère, dans des dialogues avec de très jeunes enfants, des séquences de plus de 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.

Chez l'enfant français de plus de trois ans, Lentin adopte une position résolument interactionniste pour expliquer comment le langage se construit. En verbalisant en situation, l'adulte permet à l'enfant de faire inconsciemment des hypothèses sur le fonctionnement de sa langue et de s'approprier des raisonnements qui déclenchent chez lui des représentations mentales. Ainsi, si l'enfant doit apprendre à utiliser le langage de manière plus informative, ces aspects pragmatiques sont à doubler des aspects linguistiques qui permettront

l'explicitation des différentes situations (articuler des événements présents, futurs ou passés). Cette conception implique 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 (Lentin, 1973, 1998).

Nous appuyant sur ces travaux en linguistique de l'acquisition, nous tenterons de vérifier le principe d'une acquisition progressive avec des constructions de plus en plus complexes (avec un plus haut degré d'abstraction) en lien avec les énoncés de l'adulte. Notre but sera de regarder l'émergence en français des constructions complexes en lien avec le contexte interactionnel, en focalisant notre étude sur les reprises. Notre prédiction est que, dans une première phase d'appropriation, les constructions complexes sont dépendantes des propositions précédentes de l'adulte. Dans une deuxième phase, certaines constructions deviennent indépendantes du contexte interactionnel à côté d'autres qui continueraient à dépendre des verbalisations de l'adulte.

### **3 Méthodologie de recueil et d'analyse des données**

#### **3.1 Trois corpus longitudinaux de narrations dialogiques**

Les données correspondent à des corpus longitudinaux de trois enfants : Sarah (S), Marie (M) and Yann (Y). Les enfants sont scolarisés en Petite Section d'école maternelle au début des enregistrements et ont été suivis jusqu'en Moyenne et Grande Section. La durée du suivi varie entre 27 et 35 mois. L'écart d'âge est de 3 ans 2 mois 20 jours à 6 ans 5 mois 8 jours. Nous avons regroupé les données en deux périodes de douze mois. Pour deux des enfants (Marie et Yann), nous avons prolongé l'observation sur une troisième période de cinq à six mois (tableau 1).

Nous avons recueilli le corpus dans une école parisienne entre 1998 et 2002. Il s'agit d'interactions individuelles entre le chercheur (A.) et les enfants (S., M. et Y.) à partir de livres illustrés sélectionnés en fonction des caractéristiques linguistiques de leurs textes. Ces textes pouvaient être lus intégralement et comportaient des constructions complexes à la portée de ce que les enfants étaient capables de comprendre et produire (livres des Histoires à parler et de La Cité des Bleuets, Hachette/Istra, 1989 ; livres de la collection « Grenadine », Fleurus, 1989).

Les séances, d'une durée de 10 à 25 minutes, s'organisaient de la façon suivante :

- choix de l'enfant d'un livre illustré parmi ceux qui lui sont présentés ;
- lecture intégrale par l'adulte du texte du livre ;
- narration de l'enfant en interaction avec l'adulte en s'appuyant sur les illustrations.

#### **3.2 Sélection des données**

Tous les enregistrements ont été transcrits intégralement (87 corpus au total). Les conventions de transcription que nous avons adoptées sont celles du projet TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français), UMR ATILF. Nous avons pris en compte tous les énoncés qui contenaient une construction syntaxique complexe : sur les 3101 énoncés produits par les enfants, nous en avons relevé 585 (tableau 1).

	Période 1 (~un an)	Période 2 (~un an)	Période 3 (~6 mois)	Total
Sarah Nombre de corpus (S.)	13	10		23
Ages (an ; mois. jours)	3;3.1. à 4;3.21.	4;4.25. à 5;5.0.		
Nombre d'énoncés	285	458		743
Nombre de constructions complexes	34	88		122
Marie Nombre de corpus (M.)	13	10	9	32
Ages (an ; mois. jours)	3;2.20 à 4;3.16	4;4.22 à 5;4.22.	5;5.26 à 6;1.0.	
Nombre d'énoncés	338	374	314	1026
Nombre de constructions complexes	40	64	90	194
Yann Nombre de corpus (Y.)	12	11	9	32
Ages (an ; mois. jours)	3;9.30. à 4;10.5.	4;10.19. à 5;10.10.	5;10.24. à 6;5.8.	
Nombre d'énoncés	410	493	429	1332
Nombre de constructions complexes	71	90	108	269

Tableau 1 : description et sélection des données de chaque corpus longitudinal

Pour répertorier les complexités apparaissant dans chaque énoncé, nous nous sommes appuyée sur la classification des « introducteurs de complexités » dont la liste a été établie expérimentalement en 1969 par Lentin et révisé depuis (Canut, 2009). Ces introducteurs de complexité apparaissent dans des subordinées complétives (conjonction avec que), relatives et interrogatives, des propositions infinitives et circonstancielles (but, causalité, temporalité, condition...).

Dans cette classification, nous avons distingué les « essais » des constructions attestées. Parfois appelés « formes non canoniques », « fautes d'usages » (Clark, 1998), les essais sont des constructions non conformes aux règles sémantico-syntaxiques du français : il s'agit de tâtonnements sur une construction complexe qui échouent ou qui sont suivies d'une solution de remplacement ou de l'absence d'une forme obligatoire (Cohen, 1962; Lentin, 1971). Nous considérons ces essais de constructions syntaxiques complexes comme ayant une importance fondamentale dans le processus d'acquisition puisqu'ils sont considérés comme les prémisses d'une dynamique d'appropriation, se situant dans une zone potentielle de développement. Nous avons retenu trois critères d'identification des essais :

- la complexité n'est pas réalisée alors que la construction syntaxique verbalisée aurait nécessité sa présence. Exemple : S- elle voit Magali elle a une gro(sse) gro(sse) bosse ;

- la complexité est réalisée mais son emploi est inadéquat du point de vue de l'organisation syntaxique de la construction ou sur le plan sémantique (inadéquation avec le contexte) : l'enfant emploie une forme à la place d'une autre. Exemple : S- il attend le car que i(l) va ramener au grand magasin (la construction aurait nécessité l'emploi de « qui ») ;

- la complexité est en partie réalisée mais l'enfant s'arrête dans son énonciation laquelle est suivie soit d'une pause (plus ou moins longue), soit d'une verbalisation incompréhensible. Exemple : M- oui et comme ça sa maman elle dit que que (indistinct).

Pour ces trois critères, le contexte de l'interaction, de la narration et l'observation d'essais antérieurs aide à déterminer s'il s'agit d'un essai, c'est-à-dire une réelle tentative de verbalisation d'une construction complexe d'un point de vue sémantico-syntaxique, ou s'il s'agit d'un phénomène du dialogue (comme le cas où l'adulte coupe l'enfant au milieu de son énoncé).

## 4 Premiers résultats : émergence des complexités syntaxiques

### 4.1 Observations sur la première année

Dans les données à disposition, nous avons répertorié dans un premier temps, sur la première période, les types de complexités syntaxiques apparaissant chez les trois enfants : Sarah et Yann verbalisent huit complexités différentes, Marie en verbalise neuf différentes. Sur l'ensemble des corpus, cela correspond à douze complexités différentes. Certaines sont communes aux trois enfants, d'autres non :

Type de complexité (première année)		Exemples	
Complexités employées <sup>1</sup> par chacun des trois enfants <sup>2</sup>	1	Pour + Vinfinitif	Y- papa sort sa clé pour ouvrir la porte
	2	Verbe +Vinfinitif	Y- et là i(l) veut rentrer dans sa chambre
	3	à + Vinfinitif	S- il n'arrive plus à fermer son pantalon
	4	Quand	M- ils sont contents quand la poussette elle se roule
	5	Parce que	S- le bébé ne boit pas pa(r)ce qu'il a déjà bu son lait
	6	Constructions relatives	S- il sort du camion un canapé qui est très lourd
Complexité employée <sup>7</sup> par deux enfants (Yann et Sarah)			
	1	Pour que	Y- Anaïs appuie un tout petit peu pour que ça sor(te)
Complexités employées <sup>8</sup>			
	1	de + Vinfinitif	M- elle est pas contente de voir sa maman

par un seul enfant	9	Discours indirect	M- i(l) dit que i(l) veut sa maman ; M- elle a dit de prendre le/le jouet
	10	Interrogative indirecte	M- Anaïs regarde bien si dans/dans les rideaux bleus le soleil arrive
	11	Conjonction que	S- elle trouve que c'est drôle
	12	Condition si	Y- si le chat i(l) griffe i(l) peut faire poum !

Tableau 2 : Variété des complexités syntaxiques répertoriées dans les trois corpus longitudinaux

Le répertoire des données montre une certaine amplitude de temps dans l'apparition première de ces constructions syntaxiques complexes ainsi qu'une certaine variabilité individuelle :

- Si certaines constructions apparaissent chez les trois enfants, elles ne sont pas produites au même moment (période d'extension de minimum six mois). Par exemple, quand apparaît (en essai) à 4 ans 3 mois chez un enfant, 4 ans 4 mois chez un autre, 4 ans 9 mois chez le troisième.

- Une même complexité peut être déjà attestée dans les énoncés d'un enfant, alors qu'elle sera en essai dans les verbalisations d'un autre enfant. 72 % des premières occurrences répertoriées apparaissent d'abord en essai révélant ainsi une non-maîtrise des significations précises de ces complexités.

## 4.2 Observations sur les années suivantes

Nous avons, dans un deuxième temps, suivi chacune des douze complexités relevées sur une seconde période d'un an, et, pour deux enfants, sur une troisième période d'environ six mois. Pour chacune des formes, nous avons relevé dans chaque corpus les occurrences attestées (O), en essais (E) ou conjointement attestées et en essais (O/E ou E/O selon leur ordre d'apparition dans les corpus).

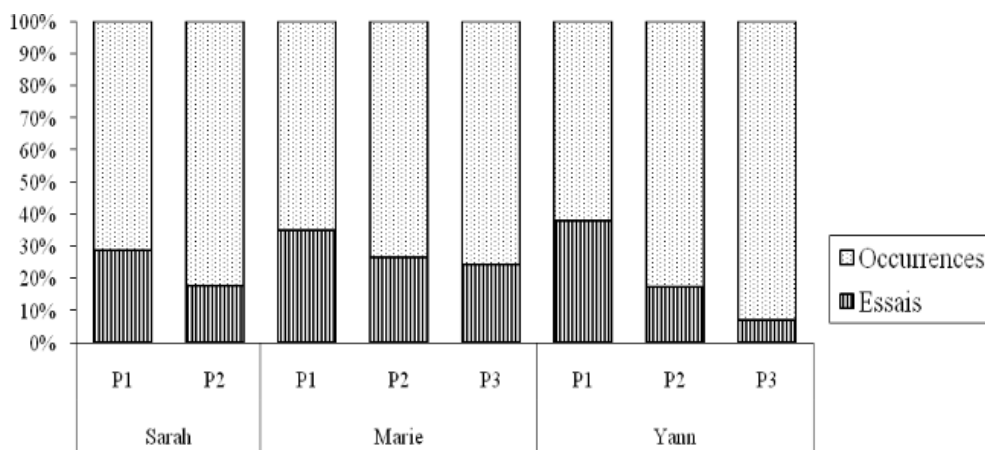
Dans la majeure partie des cas, nous avons une alternance d'essais et d'occurrences attestées pour la verbalisation d'une même complexité, qu'elle ait été initialement produite en essai ou non. La variabilité individuelle est ici d'autant plus marquée que le temps de latence pour arriver à la production d'une forme « canonique » de la complexité peut s'étendre sur une période de plusieurs mois. Prenons quelques exemples :

- Marie a commencé par produire des interrogatives indirectes en essai entre 4;1.28. et 5;4.7. puis une construction adéquate à 5;4.22. avant que de nouveaux essais apparaissent. Puis, à partir de 5;10.22., on observe la verbalisation de plusieurs constructions d'interrogations indirectes stables, 21 mois après la première tentative d'utilisation de cette forme. La configuration de ce mouvement d'évolution est la suivante : E => O => E => O/E => O

- Sarah a verbalisé dans un premier temps des conjonctions en essais dès 3;8.2. Une occurrence attestée apparaît parallèlement à un essai (dans le même corpus) à 4;2.10. Par la suite, seuls des essais sont verbalisés (dernière tentative à 4;6.13.). La configuration de ce mouvement d'évolution est la suivante : E => O/E => E

- Yann a produit une dizaine de constructions avec le conditionnel « si » en essai sur une période d'un an, entre 3;11.4 et 4;11.3, avant de produire cette complexité de façon stable dès 5;0.7. La configuration de ce mouvement d'évolution est la suivante : E => O

On a donc chez chaque enfant des mouvements dynamiques d'évolution comportant des combinaisons variées d'alternance entre des tentatives et des réalisations, qui représentent au total 20 configurations différentes. La configuration majoritaire (44% de l'ensemble des configurations) laisse entrevoir une évolution générale de la production d'essais vers celles d'occurrences « canoniques ». Cette évolution est confirmée dans le graphique 1 où le pourcentage d'essais diminue progressivement pour chaque enfant à chaque période.

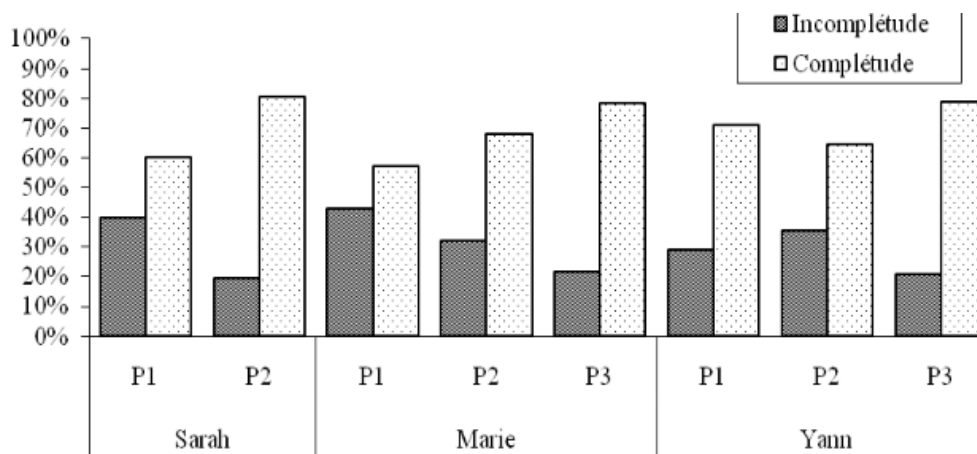


**Graphique 1:** Essais et occurrences attestées dans les énoncés des trois enfants à chaque période (P)

Une analyse complémentaire permet d'observer dans quel co-texte s'inscrivent les complexités retenues et plus particulièrement si elles apparaissent dans des constructions de phrases complètes ou incomplètes. La complétude est attestée s'il y a verbalisation dans un même énoncé des propositions articulées par la complexité : S- i(l) sort dans la rue euh pa(r)ce que i(l)/i(l) va acheter les feutres. Par opposition, la même complexité « parce que » sera considérée comme apparaissant dans une construction incomplète dans l'énoncé suivant : S- pa(r)ce que elle a mal.

Le graphique 2 montre globalement une évolution de la production des formes incomplètes vers des formes complètes : dans la dernière période considérée pour chaque enfant, les productions comportent moins de complexités dans des structures de phrases incomplètes.





**Graphique 2 :** Complétude ou incomplétude des occurrences dans les énoncés des trois enfants à chaque période (P)

Nous observons toutefois une importante variabilité individuelle. Pour chaque complexité retenue, les mouvements entre essais (E), occurrences incomplètes (O. INC) et complètes (O. COMP) sont divers et comportent de multiples va et vient. Au total, nous avons répertorié 24 configurations différentes dont deux configurations principales :

- E => O. COMP (44 %)
- O. INC => O. COMP (16 %)

Ces configurations complètent et confirment les résultats exposés dans le graphique 2 à savoir une évolution générale de productions en essais vers des occurrences complètes et la production d'occurrences incomplètes vers des occurrences complètes. La dynamique d'évolution de ces différentes combinaisons, alternant tentatives, réalisations incomplètes et complètes, peut être schématisée de la façon suivante :

E  
 O/E  
 O  
 INC □ COMP

Graphique 3: Mouvements d'évolution des essais vers la complétude des complexités syntaxiques

Nous faisons ici l'hypothèse que la complétude des énoncés est un indice pour l'évaluation d'un degré de maîtrise des complexités syntaxiques. On peut raisonnablement supposer qu'une complexité qui n'est pas verbalisée dans une construction complète à l'issue d'une période donnée n'est pas encore maîtrisée et réciproquement que la récurrence d'une complexité dans des constructions complètes, attestées sur une période donnée et utilisée comme articulation de plusieurs propositions cognitivo-langagières, indique une plus grande autonomie de verbalisation.

## 5 Rôle du LAE dans l'émergence et l'appropriation des constructions syntaxiques complexes

### 5.1 Analyse des reprises immédiates et différées

Afin de déterminer l'apport des verbalisations de l'adulte dans le processus d'appropriation, nous avons d'abord répertorié dans les occurrences de chaque complexité retenue s'il s'agissait de reprises immédiates d'un énoncé précédent de l'adulte ou de reprises différées. Afin de ne pas limiter l'apport de l'adulte à un ou deux tours de parole, nous adoptons le principe d'une étude des reprises sur l'ensemble des corpus.

Pour être identifiée comme une reprise, la complexité (qu'elle soit incluse dans une structure de phrase complète ou non) doit être verbalisée préalablement par l'adulte et ensuite par l'enfant. Cette complexité peut apparaître dans un co-texte (proposition principale et subordonnée) différent de celui ou ceux verbalisés par l'adulte.

Les reprises immédiates renvoient, arbitrairement, au maximum à deux énoncés précédents de l'adulte :

A36- c'est Karim *qui* est venu les chercher  
Y36- Karim *qui* est venu chercher

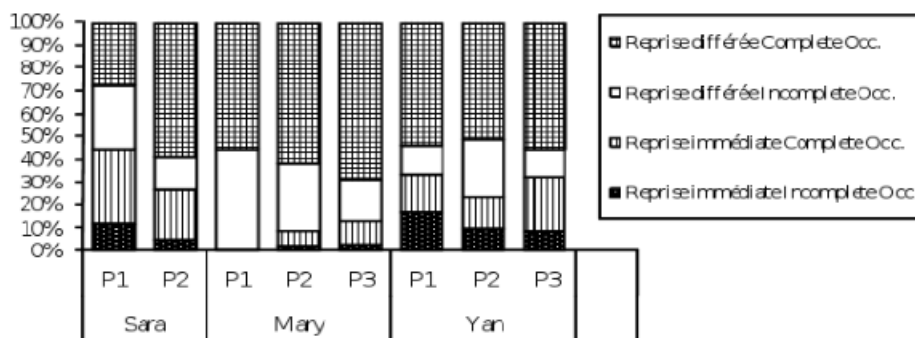
Les reprises différées renvoient à des énoncés précédents de l'adulte soit dans le même corpus (au-delà de deux énoncés), soit dans un corpus précédent. Les lectures par l'adulte des textes des livres avant la narration de l'enfant sont prises en compte puisqu'il s'agit de verbalisations que l'enfant entend et peut réutiliser au cours de son récit. Exemple dans le corpus 30 de Yann :

Texte du livre lu : Vincent *dit* à sa maman *qu'il a besoin* de deux piles neuves pour sa voiture  
Y7- heu Vincent *dit* à sa maman *qu'il lui faut* des piles deux piles

Partant de cette classification, nous avons cherché à déterminer pour chacun des enfants :

- la part des reprises immédiates par rapport aux reprises différées et leur évolution dans le temps ;
- les caractéristiques générales de ces reprises en les combinant avec les résultats précédents sur la complétude, pour essayer de voir dans quelle mesure les enfants reprennent entièrement ou partiellement les constructions syntaxiques complexes préalablement proposées par l'adulte.

Nous avons donc classé les énoncés comportant des complexités en quatre catégories : reprise immédiate complète ou incomplète, reprise différée complète ou incomplète. Les résultats sont donnés dans le graphique 4.



**Graphique 4** Reprises immédiates et différées des complexités syntaxiques verbalisées par les trois enfants à chaque période (P)

Les reprises différées sont majoritairement le mode utilisé par les trois enfants mais les variations autour des reprises immédiates et des complètes jouent un rôle au fil du temps. Chez Sarah, on observe une baisse des reprises immédiates et des reprises différées incomplètes au profit de reprise différées complètes. Chez Marie, on observe une baisse des reprises différées incomplètes au profit des reprises différées complètes mais avec parallèlement une recrudescence des reprises immédiates. Chez Yann, la configuration est encore différente et plus compliquée : le taux de reprises différées complètes reste globalement stable. Les variations se jouent entre les reprises différées incomplètes et les reprises immédiates : les reprises immédiates incomplètes diminuent. En P2, l'enfant utilise davantage de reprises différées incomplètes qu'en P1 pour que, finalement, en P3, il privilégie les reprises immédiates complètes.

En retraçant les mouvements d'évolutions chez les trois enfants (c'est-à-dire les passages entre essais, reprises immédiates ou différées, incomplétude ou complétude des occurrences), nous observons, de façon plus prégnante encore que dans les analyses précédentes, une forte variabilité individuelle lorsque nous prenons en compte le LAE. L'examen des configurations pour chacune des complexités considérées permet de dégager deux principaux mouvements d'évolution de la production d'essais (E) vers des reprises différées (diff.) complètes (COMP.) et incomplètes (INC.) :

E => Diff. COMP. (32%)

E => Diff. INC. (12 %)

E => E (12 %)

Les interactions immédiates semblent jouer un rôle dans ce processus d'appropriation : durant certaines périodes (variables dans le temps) les enfants s'appuient sur ce que propose l'adulte dans l'interaction immédiate. On peut envisager une hypothèse explicative à ce phénomène : la reprise immédiate serait une sorte de stratégie d'appropriation qui précède le moment où l'enfant pourra faire davantage de reprises différées. L'enfant aurait besoin de reprendre ce que dit l'adulte instantanément avant d'arriver à combiner ses propres structures dans des constructions de plus en plus complètes. Autrement dit, à partir de

l'expérience langagière offerte par l'adulte, l'enfant utilise le moyen de la reprise immédiate quand la structuration de ses constructions sont encore fragiles et a contrario il utilise moins ce moyen quand ses productions commencent à être linguistiquement plus maîtrisées.

## 5.2 Evaluation du degré d'autonomie des complexités syntaxiques

La production maximale de complexités dans des reprises différées ayant des caractéristiques de complétude permet de faire l'hypothèse d'une évolution vers une plus grande maîtrise de ces formes et une plus grande autonomie de production. Comment s'en assurer ? Peut-on par exemple valider l'autonomie d'une forme quand elle est une reprise à l'identique de ce que verbalise l'adulte ? Pour évaluer le degré d'autonomie d'une production, il faut aussi regarder si ces productions comportent des variations linguistiques ou non par rapport au langage adressé à l'enfant.

Ainsi, pour chacune des occurrences en reprise immédiate ou différée de chaque complexité, nous avons distingué celles qui sont identiques et celles qui comportent des variations linguistiques par rapport à la même construction précédemment verbalisée par l'adulte (dans le même corpus ou dans les corpus antérieurs). Est considérée comme identique, toute reprise qui comporte la même construction et les mêmes lexèmes dans le co-texte qu'un énoncé précédent de l'adulte :

A- oui il voit sa main qui saigne un peu  
Y- il voit sa main qui saigne un peu

Est considérée comme une variante, toute reprise d'une construction qui comporte une variation dans le co-texte (lexèmes différents) par rapport à un énoncé précédent de l'adulte :

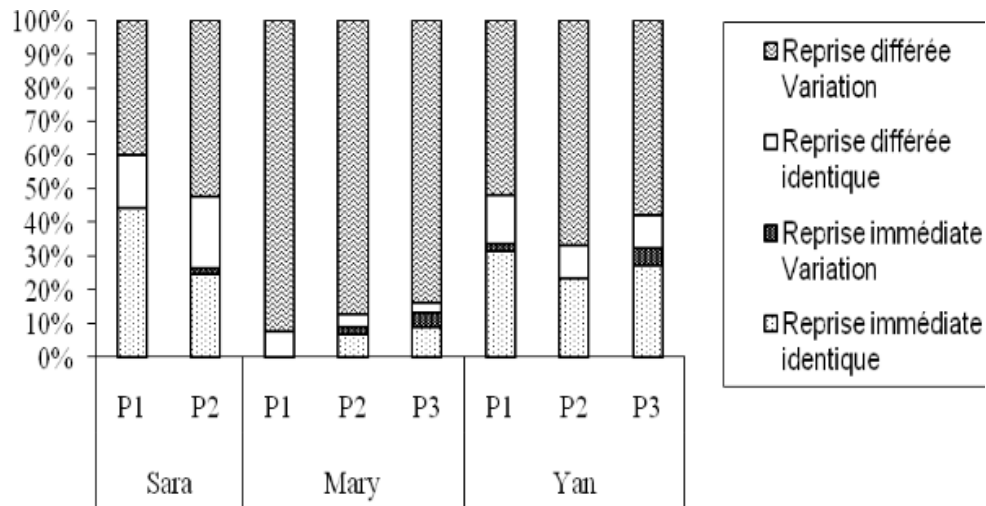
S- Nicolas marche vite pour aller à l'école

Dans les corpus précédents, la construction « pour » suivi d'un infinitif a été produite par l'adulte à 25 reprises mais dans des co-textes différents tel l'énoncé : ils sortent dans la rue pour acheter des feutres.

Les résultats rapportés dans le graphique 5 sont en adéquation avec ceux du graphique 4 concernant les reprises différées et immédiates : nous avons ici pour les trois enfants une variabilité dans la répartition des constructions identiques ou en variation par rapport à celles de l'adulte et une évolution non linéaire qui ne suit pas un mouvement unique des reprises identiques vers des reprises avec variation. On peut toutefois dégager deux points :

- les reprises différées sont essentiellement des reprises avec variation ;
- les reprises identiques sont essentiellement réalisées en interaction immédiate.

Cette observation tend à confirmer et préciser l'hypothèse d'une stratégie adoptée par les enfants dans l'interaction immédiate pour s'approprier des constructions à un moment donné en reprenant de façon identique les verbalisations de l'adulte avant de reprendre en différée des constructions comportant des variations linguistiques par rapport à celles proposées par l'adulte.



**Graphique 5 :** Identité ou variation des reprises des constructions complexes verbalisées par les trois enfants à chaque période (P)

A l'issue de ce travail, nous pouvons maintenant compléter le graphique 3 des mouvements d'évolution en introduisant la dimension interactionnelle et en affinant la dynamique d'appropriation des complexités syntaxiques, allant des essais à l'autonomie des productions dans des reprises différées complètes (graphique 6).

#### CADRE INTERACTIONNEL

Constructions complexes chez l'enfant

Essais

Constructions complexes chez l'adulte

Maîtrise (autonomie) des formes

Identité                      Variation

INC. COMP.

Reprises  
Imm. Diff.

Graphique 6: Mouvements d'évolution dans l'appropriation des complexités syntaxique dans un cadre interactionnel

## 6 Conclusion

Dans cette étude, nous avons focalisé notre analyse sur les occurrences des complexités attestées dans les énoncés de l'enfant pour mettre au jour les critères à prendre en compte afin de déterminer leur maîtrise. En raison des limites que les résultats quantitatifs comportent – en tant qu'ils figent la dynamique d'appropriation et rendent incertaines les interprétations quant à la maîtrise des formes étudiées – nous avons tenté de schématiser la complexité et l'enchevêtrement du processus qui amène à une autonomie des formes considérées. Néanmoins, il ne peut s'agir ici que d'une vision encore très partielle du processus d'acquisition. Nous avons vu que la maîtrise d'une complexité syntaxique est la conséquence d'interactions bien antérieures à celles du moment, qui ne se réalise pas instantanément et qui comporte un certain nombre de tâtonnements. Or, nous avons (par manque de place) écarté de l'analyse des reprises la catégorie des essais. Une étude cherchant à déterminer si les essais apparaissent en reprise immédiate ou différée permettrait de compléter le schéma des mouvements d'évolution (en incluant les essais dans l'espace des reprises du graphique 6). Elle pourrait également conforter quelques rares travaux dans ce domaine montrant que, dans les dialogues successifs, ces essais ont besoin d'être confirmés ou infirmés par l'adulte par le biais de reformulations redonnant à l'enfant le fonctionnement des constructions complexes qu'il tente d'employer, faute de quoi l'évolution du système langagier de l'enfant risque de stagner (Karnouh-Verlalier, 1999; Lentin et al., 1995).

Par ailleurs, afin de rendre compte du degré de maîtrise des constructions complexes, il faudrait regarder plus précisément l'évolution des constructions comportant une seule complexité à celles en comportant deux et plus en emboîtement ou juxtaposition. Le tableau ci-après (tableau 3) donne quelques résultats intéressants, bien que très succincts, d'une évolution entre la première période et la dernière période d'observation, et qui semblent converger vers des résultats obtenus dans une autre étude longitudinale (Canut, 2001).

	1 complexité (%)	2 et + complexités (%)
Sarah	97,05	2,94
	80,68	19,31
Marie	95	5
	92,18	7,81
	85,55	14,44

Yann	90,14	9,85
	77,77	22,22
	78,7	21,29

Tableau 3: Evolution dans la production de constructions syntaxiques avec une ou plusieurs complexités dans les énoncés des trois enfants à chaque période (P)

Notre étude a également mis en évidence que le processus d'appropriation des complexités syntaxiques suit une évolution générale mais qu'il existe une grande variabilité car cette évolution n'implique pas forcément l'apparition chez les trois enfants des mêmes éléments, et n'implique pas, pour des constructions identiques, des âges déterminés (amplitude de variation de plusieurs mois dans la production). L'explication de cette variabilité réside dans la prise en compte du LAE : les enfants s'appuient en interaction immédiate ou différée sur les verbalisations de l'adulte. Néanmoins, il semble difficile d'affirmer à partir des seuls résultats chiffrés qu'il y a maîtrise d'une construction syntaxique complexe donnée parce que l'enfant la produit de façon complète dans des reprises en variation. Par ailleurs, les variabilités individuelles mises au jour montrent un processus d'appropriation plus complexe. Pour évaluer réellement le degré d'autonomie d'une complexité, il apparaît que seule une analyse qualitative des interactions entre adulte et enfant, prenant en considération les valeurs sémantico-syntaxiques des unités, leur degré de complétude et leur valeur pragmatique permettrait de rendre compte de tout le processus d'appropriation pour une construction donnée. Afin de déterminer à quel moment une complexité est maîtrisée dans la diversité de ses emplois, il faut tenir compte conjointement des caractéristiques linguistiques intrinsèques de la forme (conformité de la structure dans la langue, adéquation sémantique, complétude) et de ses relations de dépendance avec les verbalisations de l'adulte (type de reprises, type d'incomplétude). Cette étude nécessite de faire une analyse qualitative de chaque forme pour chaque enfant afin de répondre aux questions suivantes : les constructions énoncées en reprises différées, sont-elles toujours verbalisées dans des constructions incomplètes ou observe-t-on divers degrés de complétude ? Les constructions énoncées en reprise immédiate ou différée comportent-elles des variations par rapport à celles proposées par l'adulte et sont-elles insérées dans des contextes syntaxiques et sémantiques diversifiés ?

Ainsi, si l'analyse quantitative a permis d'établir des relations entre le langage de l'enfant et le langage qui lui est adressé, en revanche c'est l'analyse qualitative des interactions adulte-enfant qui est à même de rendre compte du long cheminement parcouru par l'enfant dans l'appropriation des complexités. Le rôle de l'adulte n'a été toutefois ici que partiellement abordé. Pour l'évaluer, il resterait à déterminer plus précisément, aussi bien d'un point de vue quantitatif que qualitatif, les caractéristiques linguistiques des reprises et des reformulations de l'adulte et à cibler leur degré d'adaptation dans la « zone proximale de développement de l'enfant ». Les mouvements d'évolution seraient dès lors davantage développés, englobant l'ensemble des phénomènes d'acquisition dans un processus général interactionnel. Une telle étude permettrait de confronter les résultats à ceux d'autres travaux réalisés en France (Canut, 2001; Karnoouh-Vertalier, 1998; Lentin et al., 1983, 1988, 1995), dont certains ont été développés dans une perspective plus « didactique » en cherchant les modalités de reprises et reformulations « efficaces » à un développement et une maîtrise du langage oral avant l'accès à l'écrit (Canut, 2006), ou encore de les confronter dans une perspective interlangue aux travaux sur l'acquisition d'autres langues.

## Références bibliographiques

- André, V., Benzitoun, C., Canut, E., Debaisieux, J.-M., Gaiffe, B., Jacquey, E. (à paraître). Traitement informatique de données orales : quels outils pour quelles analyses ? Actes du colloque *Logiciels pour l'analyse qualitative : innovations techniques et sociales*, 21 et 22 octobre 2008, Luxembourg.
- Aparici, M., Serrat, E., Capdevila, M. & Serra, M. (2001). Acquisition of complex sentences in spanish and catalan speaking children. In Nelson, K. E., Aksu-Koç, A. & Johnson, C. E. (Eds), *Children's language, Vol. 11*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-25.
- Bates, E. & MacWhinney B. (1989). Functionalism and the competition model. In MacWhinney, B. & Bates, E. (Eds), *The cross-linguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-73
- Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Canut, E. (2001). *Evolution 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. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. CRDP d'Amiens: Scérén.
- Canut, E. (2008). Présentation et avancée du projet Traitement de corpus oraux en français. Description et comparaison de productions langagières (interactions entre adulte, entre adulte et enfant) ». *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, 60-61.
- Canut, E. (2009). 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*. In Canut, E., Vernalier, M. (Eds), *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. L'Harmattan, 71-128.
- Clark, E. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue Française*, 118, 49-60.
- Clark, E. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, M. (1962). *Etudes sur le langage de l'enfant*. Paris : Editions du Scarabée.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- François, F., Hudelot, C. & Sabeau-Jouannet E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- Gallaway, C. & Richards, B. (1994). *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University 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, 33-51.
- Kail, M. (2000). Acquisition syntaxique et diversité linguistique. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : P.U.F, 9-44.
- Karnouh-Vernalier, M. (1998). Evolution du fonctionnement syntaxique et variantes énonciatives. Observation d'interactions langagières entre adulte et enfant au cours d'activités de narration. *Langue Française*, 118, 84-103.



- Karnoouh-Vertalier, M. (1999). What works in adult-child dialogues for language learning. Ways on working on it. Communication presented at the 7th International Congress of the International Association for Dialogue Analysis, Avril 1999, Birmingham, England.
- Lentin, L. (1971). Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 4, 7-52.
- Lentin, L. (1973). Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple : Etude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents (milieux socio-culturels différents). *Etudes de Linguistique Appliquée*, 9, 9-50.
- Lentin, L. (1975). Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez l'enfant. *Langue Française*, 27, 14-23.
- Lentin, L. (1998/2009). *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: Editions de l'Atelier-Editions Quart Monde.
- Snow, C. E. (1995). Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. In Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Eds), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell Publishing, 180-193.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à trois ans*. Paris : PUF, 231-265.
- Vygotsky, L. S. (1934/1986). *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.