

**ROLE DE LA SYNTAXE
DANS LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE
ETUDE LONGITUDINALE DE NARRATIONS ORALES
D'ENFANTS DE TROIS A CINQ ANS**

Canut Emmanuelle

*Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit
I.L.P.G.A. Université de Paris III
19, rue des Bernardins 75 005 Paris, France*

Résumé : Selon une approche linguistique des modalités de la première acquisition du langage par l'enfant et dans la perspective de l'accès à l'écrit, mon objectif est d'observer l'évolution syntaxique des énoncés d'enfants en situation narrative avec le texte d'un livre illustré et en interaction avec un adulte. L'analyse de corpus diachroniques montre l'apparition d'articulations syntaxiques complexes issues des textes des livres et des verbalisations de l'adulte, qui permettent à l'enfant de structurer ses verbalisations et d'établir des relations explicites entre différents événements.

Mots-clés : Acquisition - Interaction langagière - Syntaxe - Narration - Livres illustrés - Introducteurs de complexité - Cohésion

1. SYNTAXE ET DEVELOPPEMENT COGNITIVO-LANGAGIER DE L'ENFANT

L'apprentissage du langage se construit dans les relations langagières qui s'établissent entre l'enfant et son entourage proche : l'enfant apprend à parler et à penser en utilisant les données linguistiques proposées par les adultes. Cette conception d'un processus interactionnel de mise en fonctionnement du langage implique de ne pas envisager l'acquisition du langage par l'enfant comme un processus unique, régulier, commun à tous les enfants, pour lequel seuls les facteurs maturationnels seraient pris en compte : l'acquisition est conçue comme une activité intelligente, non consciente, dont les modalités sont propres à chaque individu et qui est indissociable de l'activité cognitive. Pour rendre compte du processus d'élaboration du

fonctionnement cognitivo-langagier de l'enfant, Lentin (1988) a postulé depuis le début des années 70, l'existence de "schèmes sémantico-syntaxiques créateurs", qui ne sont pas des modèles reproduits par l'enfant mais des représentations mentales de raisonnements verbalisés en situation par l'adulte que l'enfant peut exploiter de façon autonome dans d'autres circonstances. Cette appropriation par l'enfant d'un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience est comparable aux "schèmes d'expérience" décrits dans les années 30 par le sociologue Schütz : 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).

La syntaxe joue un rôle essentiel dans le développement cognitif et langagier de l'enfant. Selon Wallon (1942), les marques formelles de la langue, en particulier syntaxiques, porteuses de relations logiques indispensables à toute pensée abstraite, permettent à l'enfant d'évoquer des événements hors situation. S'appuyant sur les travaux de Slobin, Leopold, Gvozdev, Lentin soutient que savoir parler n'est pas seulement posséder du vocabulaire ou maîtriser des marques morphologiques mais c'est aussi, et avant tout, maîtriser les agencements syntaxiques qui permettent l'émergence du sens. Apprendre à parler implique que l'enfant apprenne à organiser son discours. Un enfant peut toujours communiquer et se faire comprendre en s'a aidant de gestes et de mimiques mais cela est insuffisant pour une verbalisation explicite. La capacité de l'enfant à communiquer sa pensée de façon structurée est liée à l'extension et à la complexification de ses énoncés. (Lentin, 1971; 1975).

2. NARRATION ET ACQUISITION DU LANGAGE

Selon Bruner (1991; 1996), le récit est l'une des formes de discours les plus universelles. Il fait partie intégrante de l'expérience de l'enfant et c'est le moteur de son insertion dans la culture : "Tout indique en effet que la manière la plus naturelle et la plus précoce dont nous organisons nos expériences et nos connaissances prend précisément une forme narrative" (1996, p. 151).

Bamberg (1987) a souligné la relation étroite existant entre la capacité de narration et le fonctionnement de la langue : le récit n'est pas une capacité en soi mais est dépendant de la maîtrise par l'enfant des éléments lexicaux et syntaxiques de sa langue. Ainsi, raconter est une expérience quotidienne de l'enfant : il cherche à décrire, à évoquer les événements de son vécu et à argumenter, ce qui lui permet de structurer son langage (Karnoouh-Vertalier, 1996).

La narration de l'enfant, avec le support du livre illustré au sein d'une interaction langagière adaptée avec un adulte, est un des moyens d'observation de l'accès à une certaine maîtrise de variantes énonciatives comportant des constructions complètes, non ancrées dans la situation et de complexité diverse. Le concept d'interaction langagière adaptée, développé à partir des recherches de Lentin (1973), est proche de celui de "feed back correctif" chez Wyatt (1973), ou, en psychologie, de la notion "d'étayage" (Bruner, 1983) qui s'inspire de celle de "zone proximale de développement" (Vygotsky, 1934).

La notion de complexité syntaxique est fluctuante selon les auteurs. Pour ma part, je me réfère à la terminologie du Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit de Paris III : les phrases considérées comme complexes sont des phrases qui comportent un ou plusieurs introducteurs de complexité juxtaposés ou emboités. Les introducteurs de

complexité, déterminés expérimentalement (Lentin, 1971), correspondent à des constructions repérées comme déterminantes dans l'évolution du langage de l'enfant. Ils correspondent partiellement aux conjonctions de subordination de la grammaire traditionnelle bien qu'ils ne soient pas toujours répertoriés comme dans celle-ci. Des adverbes et des conjonctions de coordination (appelés parfois connecteurs), tels que "et", "puis", "après", "alors" qui coordonnent des segments de discours ou des phrases simples, ne font pas partie de cette catégorie. Les tâtonnements de l'enfant sur des constructions complexes sont considérés comme des "essais".

Dans ce cadre, j'ai un double objectif : je veux d'une part déterminer comment l'enfant s'appuie sur les énoncations de l'adulte pour organiser sa propre narration (cet aspect de la recherche a été particulièrement développé dans Canut, 1997). D'autre part je cherche à montrer comment une appropriation progressive de constructions syntaxiques diverses, simples et complexes, permet à l'enfant d'élaborer des narrations de plus en plus structurées, explicites, cohérentes et cohésives, participant au développement de son langage.

3. ETUDE LONGITUDINALE DES NARRATIONS DE VINCENT

Durant une année j'ai observé l'évolution langagière de quatre enfants non lecteurs, Vincent, Célia, Sarah et Lucie, âgés respectivement de 3 ans 10 mois, 4 ans 2 mois, 4 ans 9 mois et 5 ans 3 mois au premier enregistrement, dans une situation d'interaction individuelle avec une adulte (moi-même) et le support de livres illustrés. Les livres illustrés proposés aux enfants ont été élaborés à partir des recherches du Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit (voir en particulier Chambaz, 1988; Karnoouh, 1988).

Il n'était pas demandé à l'enfant de se remémorer puis de repéter le texte du livre que l'adulte lui avait lu une ou plusieurs fois en fonction de la demande de l'enfant à chaque séance et immédiatement avant sa narration. L'enfant devait raconter l'histoire à sa manière, en retrouvant le fil des événements grâce aux illustrations, et en dialogue avec l'adulte dont les énoncés comportent parfois des relectures du texte.

Je me propose, ici, d'étudier longitudinalement l'aspect syntaxique de quelques passages de narrations produites par Vincent, en relation avec les énoncés de l'adulte et le texte du livre lu. L'analyse, qui consiste à repérer dans les énoncés de l'enfant les constructions syntaxiques utilisées, en particulier l'emploi d'introducteurs de complexité et leur combinatoire (juxtaposition ou emboîtement), tend à montrer que l'enfant diversifie et complexifie ses énonciations au fur et à mesure des interactions proposées : alors que les trois premières narrations de Vincent ne comportent que des syntagmes nominaux isolés puis des juxtapositions de phrases simples, les narrations suivantes contiennent des articulations syntaxiques complexes, tout d'abord des énoncés à un introducteur de complexité puis des énoncés avec deux introducteurs juxtaposés ou emboîtés.

3.1 Exemple 1

Lors de sa première tentative de narration, Vincent, âgé de 3 ans et 10 mois, n'avait entendu l'histoire lue qu'une seule fois. Le support est un livre illustré intitulé "Les deux tortues de la cour" dont le texte comporte essentiellement des phrases simples coordonnées et juxtaposées

assez longues. L'enfant emploie beaucoup de syntagmes nominaux ou prépositionnels en réponse aux nombreuses questions de l'adulte ou bien nomme ce qu'il voit sur l'image (les personnages en particulier) et tâtonne encore beaucoup sur la construction des phrases simples. Il ne s'agit pas encore de narration :

Exemple tiré du corpus 1; Vincent (3;10)

Texte correspondant à l'extrait de corpus (p. 3/4) : Anaïs et Karim rentrent de l'école. Ils demandent au gardien quelques feuilles de salade pour Monsieur et Madame Tortue. Le gardien dit à Anaïs et Karim : "Voilà la salade et je vous donne une pomme en plus, elle est seulement un peu abîmée." Anaïs et Karim remercient le gardien.

V7 le gardien

A8 Oui, il y a le gardien.

V8 Anaïs

A9 Oui, Anaïs.

V9 Karim

A10 C'est Karim, oui. Et qu'est-ce qu'ils demandent au gardien Anaïs et Karim ?

V10 le/le monzer (= le manger)

(...)

V16 oui „ la pomme

A17 Tu as vu ? Elle est un p(e)tit peu abîmée.

V17 rouge „, oui „, la pomme abîme (= abîmée ?)

A18 Oui. Elle/elle est rouge avec un p(e)tit peu/ elle a un p(e)tit peu d(e) marron. Elle est un peu abîmée.

3.2 Exemple 2

Deux mois plus tard, l'enfant raconte pour la quatrième fois l'histoire des deux tortues. L'adulte intervient encore beaucoup dans la narration de l'enfant en reformulant ses énoncés mais on observe une nette évolution sur le plan syntaxique : bien qu'il manque des articulations logiques entre les différents "épisodes" de l'histoire, la plupart des phrases simples verbalisées par l'enfant sont complètes et explicites, comportent moins de tâtonnements et contiennent trois à quatre syntagmes. L'enfant énonce pour la première fois un introducteur de complexité "à + Vinf" (V3), qui était présent dans le texte du livre :

Exemple tiré du corpus 4; Vincent (4;0)

Texte correspondant à l'extrait de corpus (p. 3) : Anaïs et Karim rentrent de l'école. Ils demandent au gardien quelques feuilles de salade pour Monsieur et Madame Tortue.

A3 Si. Monsieur Tortue et Madame Tortue ont la tête et les pattes dans la carapace. (silence)
Et là, qu'est-ce qu'elles font ? Qu'est-ce qu'elles font, là ?

V3 elles cherchent à manger

A4 Les tortues ont faim. (...)

V12 (soupir) „, i(l)s demandent au gardien Karim et Anaïs une pomme et une salade

A12 Anaïs et Karim demandent au gardien de la salade pour Monsieur et Madame Tortue.

3.3 Exemple 3

Au vu des tâtonnements, du peu d'évolution et du découragement de l'enfant, l'adulte a pensé que les textes des livres précédents étaient trop longs et trop compliqués par rapport à ce que pouvait maîtriser Vincent. Elle a donc proposé à Vincent des livres comportant moins de pages (six) et des textes plus courts (une à deux phrases par page). Dans les six corpus qui suivent Vincent tâtonne de moins en moins sur la construction des phrases simples. Les narrations sont plus structurées que les précédentes, l'enfant n'attend plus que l'adulte lui pose des questions et prend l'initiative de raconter, les constructions syntaxiques sont plus variées. Il n'y a plus de groupes nominaux isolés. L'enfant énonce des phrases simples, des phrases simples multiples complètes mais aussi plusieurs phrases complexes contenant un introducteur de complexité, comme "pour + Vinf" ou "parce que". Ce dernier, absent du texte lu, avait déjà été énoncé plusieurs fois par l'adulte dans les corpus précédents :

Exemple tiré du corpus 6; Vincent (4;1)

Texte correspondant à l'extrait de corpus (p. 2/3) : Cheval-Papi ne bouge pas du tout pendant que Didou monte sur son dos. Cheval-Papi s'est mis debout. Didou s'accroche à son cou pour ne pas tomber.

V10 Cheval-Papi i(l) bouge pas parc(e) que Di/Didou i(l) monte sur son dos
 V11 Cheval-Papi s(e) met debout Didou é/ i(l) s'accroche à son cou pour pas tomber

Contrairement à V11 qui est une reprise presque identique du texte, il est intéressant de noter que l'énoncé V10 est autonome dans la mesure où l'enfant utilise une complexité qui permet de relier causalement deux événements, là où le texte comportait un introducteur temporel "pendant que".

3.4 Exemple 4

Six mois après le premier enregistrement, Vincent énonce pour la première fois une juxtaposition d'un même introducteur de complexité, "à + Vinf" (V34), en reprise immédiate du texte relu par l'adulte. Le livre utilisé s'intitule "Léonard joue avec son chat" et n'avait, jusqu'à ce jour, jamais été lu à l'enfant.

Exemple tiré du corpus 11; Vincent (4;4)

Texte correspondant à l'extrait de corpus (p. 6) : Léonard et Chouchou sont de nouveau copains. Ils jouent ensemble à sauter et à courir.

A32 Oui. Léonard et Chouchou sont de nouveau copains. (A. lit) Ils jouent/
 V33 Léonard et Chouchou i(l)s n'ont (n)ouveau copains
 A33 Sont de nouveau copains. Il jouent ensemble à sauter et à courir. (A. lit)
 V34 i(l)s jouent ensemble à s/à/à sauter et à courir

La juxtaposition de l'introducteur "à + Vinf" est une répétition du texte relu par l'adulte, ce n'est donc pas une énonciation autonome. Cet exemple indique que l'enfant a encore besoin de s'appuyer sur les verbalisations de l'adulte pour construire sa narration.

3.5 Exemple 5

C'est dans les corpus qui suivent cette onzième narration que l'on repère dans les énoncés de l'enfant de fréquents essais d'autres introducteurs de complexité comme le discours indirect (V7), présents dans le texte du livre ou dans les énoncés de l'adulte. C'est également à cette période que l'adulte estime pouvoir proposer de nouveau à Vincent des livres comportant des textes plus longs et plus complexes sur le plan syntaxique :

Exemple tiré du corpus 16; Vincent (4;5)

Texte correspondant à l'extrait de corpus (p. 2) : Karim raconte à Anaïs : "Maman va me payer un pantalon neuf." Anaïs veut aller avec son copain dans les magasins.

A6 Tu racontes la page ?

V6 je sais pas !

A7 Karim dit à Anaïs que sa maman va lui acheter un nouveau pantalon.

V7 (i)l a nit (= dit)/nn/il a/que/ma maman elle a dit i (= elle) va m'acheter un beau pantalon i(= elle) va bien beau pantalon neuf

3.6 Exemples 6 et 7

L'analyse des trois dernières narrations de Vincent montre des juxtapositions d'introducteurs de complexité différents (corpus 19, V44 et corpus 21, V17) et, pour la première fois, un emboîtement de deux "parce que" (corpus 21, V23), indiquant, malgré les tâtonnements, la volonté de l'enfant d'articuler l'évocation de plusieurs événements. Les textes des livres comportent eux aussi des juxtapositions d'introducteurs de complexité :

Exemple tiré du corpus 19; Vincent (4;8)

Texte correspondant à l'extrait de corpus (p. 11) : Les enfants retournent à l'étage où Nicolas habite. La maman de Nicolas est devant la porte. Elle tient un panier à chat. Le panier dit : "Miaou, miaou !"

V43 les enfants euh la mère de Ni/ i(l)/i(l)/i(l)/i(l) va aller à sa maison et et après après il avait retrouvé sa mè/après il pleurait/ après après/

A43 Les enfants sont allés où Nicolas habite. Hein ?

V44 et après quand il était arrivé i(l) après il avait retrouvé sa mère et après i(l)/i(l) savait pas qu'i(l)/qu'avait son chat dedans i(l) savait pas c'est parce que y avait pas l(e) trou par là par là et par là
(ens.)

A44

Oui. Oui. Là on voit pas dans le panier qu'il y a le chat.

L'analyse de l'énoncé V44 est intéressante : dans un premier temps l'enfant tente de verbaliser une construction avec l'introducteur temporel "quand" mais il abandonne au profit du connecteur "après" énoncé deux fois de suite. Il poursuit son énonciation en juxtaposant pour la première fois deux introducteurs différents : la conjonction "que" et "parce que".

Exemple tiré du corpus 21; Vincent (4;9)

Texte correspondant à l'extrait de corpus (p. 8 et 11) : De sa fenêtre Fatima a tout vu. Elle vient mettre son ours dans la voiture. L'ours de Fatima est plus grand que le chat de Nicolas. Le chat essaye de griffer l'ours mais l'ours n'a pas mal parce qu'il est en peluche. (...) Gros boum boum badaboum ! La voiture s'est renversée parce qu'il y a trop de bébés. L'ours est tombé, le chat se sauve pendant que Maria et Ludovic caressent la dame tortue.

V17 Fatima elle met son nounours dans la/dans la vieille voiture et après le chat il essaie de griffer le ch/le nounours mais il a pas mal parce que il est en peluche

(...)

V22 et elle est tom/ euh Ludovic et Marianne i(l)/ i(l) caresse la/la madame tortue

A22 Pourquoi ? Qu'est-ce qui s'est passé ?

V23 parce que la poussette est tombée parce que i(l) y avait trop d(e) bébés

Dans ce corpus, l'enfant verbalise non seulement en V17 une juxtaposition de l'introducteur "de + Vinf" à "parce que" dans une phrase complète encore très proche du texte original, mais également en V23, pour la première fois, un emboîtement de deux "parce que". Le premier "parce que" est certes une réponse à la question "pourquoi" de l'adulte (ce qui engendre une phrase complexe incomplète) mais il montre tout le travail cognitivo-langagier auquel se livre l'enfant pour expliquer la situation.

4. CARACTERISATION DE LA COHESION DES NARRATIONS : RECHERCHE EN COURS

A partir de ces quelques exemples tirés des corpus de Vincent, nous observons une diversification et une complexification progressive des constructions syntaxiques : partant de syntagmes isolés l'enfant est parvenu à relier des "épisodes" dans les histoires en employant tout d'abord des coordinations dans des phrases simples multiples, puis des introducteurs de complexités seuls et enfin des juxtapositions et des emboîtements d'introducteurs de complexité. En s'appuyant sur le texte du livre qui lui a été lu et sur les verbalisations de l'adulte, l'enfant est donc parvenu à élaborer progressivement des narrations plus structurées.

L'analyse de l'ensemble des récits recueillis chez les quatre enfants enregistrés confirme cette évolution repérée chez Vincent : augmentation de la précision lexicale et syntaxique au fil des interactions langagières, de moins en moins de références déictiques à l'illustration, à la situation d'énonciation. Cela s'explique, non seulement parce que les enfants sont plus familiarisés avec les livres et avec le type d'interaction proposée, mais aussi, et surtout, parce qu'ils parviennent à s'approprier les constructions syntaxiques de la langue, parce qu'ils ont une expérience plus grande du fonctionnement syntaxique de la langue. L'émergence puis la maîtrise progressive de constructions syntaxiques diverses renforcent la cohésion des

productions orales de l'enfant et lui permettent de construire des récits de plus en plus cohérents du point de vue sémantique et cohésifs du point de vue linguistique et spécifiquement syntaxique.

Pour rendre compte de la cohésion interne du discours d'enfants en période d'acquisition, cette étude de l'émergence des articulations syntaxiques se fait aussi en relation avec d'autres phénomènes tels que l'emploi de formulations explicites et de constructions complètes assurant la décontextualisation du discours (Canut, 1996). Cette recherche sur l'explicite et la décontextualisation dans les narrations de l'enfant s'appuie essentiellement sur les travaux de la linguistique de l'énonciation (voir en particulier E. Benveniste, 1974; K. Bühler 1990) et certains travaux en narratologie (par exemple G. Genette, 1983).

BIBLIOGRAPHIE

- Bamberg, M. G. W. (1987). *The acquisition of narratives*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Bruner, J. (1983). *Savoir dire, savoir faire. Le développement de l'enfant*, P.U.F., Paris.
- Bruner, J. (1991). ...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Eshel, Paris.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, Paris.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*, Gallimard, Paris.
- Bühler, K. (1990). *Theory of language*, J. Benjamins, Amsterdam.
- Canut, E. (1996). Rôle de la syntaxe dans la cohésion des narrations orales d'enfants de moins de six ans. In: *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit 37*, pp. 19-25, Association de Formation et de Recherche sur le Langage, Châtenay-Malabry.
- Canut, E. (1997). Rôle de l'interaction langagière dans l'élaboration de narrations par des enfants entre trois et six ans. Communication à la Troisième rencontre de jeunes linguistes, Dunkerque, à paraître.
- Cefai, D. (1994). Type, typicalité, typification. In: *Raisons pratiques : épistémologie, sociologie, théorie sociale 5*, pp. 105-128, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.
- Chambaz, M. (1988). Livre lu, livre raconté, interaction adaptée. In: *Recherches sur l'acquisition du langage*, t.2, pp. 107-122, Presses de la Sorbonne-Nouvelle, Paris, .
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Seuil, Paris.
- Karnoouh-Vertalier, M. (1988). Variantes langagières de l'enfant racontant un livre illustré. In: *Recherches sur l'acquisition du langage*, t.2, pp. 125-136, Presses de la Sorbonne-Nouvelle, Paris.
- Karnoouh-Vertalier, M. (1996). Importance de la narration pour le développement du langage et l'accès à l'écrit. In: *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit 37*, pp. 5-18, Association de Formation et de Recherche sur le Langage, Châtenay-Malabry.
- Lentin, L. (1971). Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats. In: *Etudes de Linguistique Appliquée 4*, pp. 7-52, Didier, Paris.
- Lentin, L. (1973). Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Etude du langage de deux enfants de milieux socio-culturels différents, et de celui de leurs parents. In: *Etudes de Linguistique Appliquée 9*, pp. 9-50, Didier, Paris.
- Lentin, L. (1975). Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant. In: *Langue Française 27*, pp. 14-23, Larousse, Paris.

- Lentin, L. et al. (1988). *Recherches sur l'acquisition du langage*. Presses de la Sorbonne-Nouvelle, Paris.
- Vygotsky, L. S. (1934). Interaction between learning and development. In: *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Flammarion, Paris.
- Wyatt, G. (1973). *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*. Mardaga, Bruxelles.

REFERENCES DES LIVRES POUR ENFANTS CITES

- Lentin, L. and Lokra (1989). Les deux tortues de la cour, Le pantalon neuf de Karim, Série I, Le chat de Nicolas, La vieille voiture, Série II. *La Cité des Bleuets*, Hachette/Istra, Paris.
- Lentin, L. and Lokra (1989). Cheval-Papi, Léonard joue avec son chat. *Histoires à parler*, Hachette/Istra, Paris.