

Interactions adulte/enfant ¹

[Interactions]

Luigi Sansonetti

luigi@luigisansonetti.fr

Résumé : L'apprentissage de la langue maternelle chez l'enfant en situation dialogique avec un adulte montre à quel point l'enfant est réceptif et réactif à l'apprentissage dans le cadre de dialogues. Comment l'adulte réagit-il dans cette même situation ? L'exploration textométrique du corpus permet de repérer et de confronter les reprises et les reformulations chez les deux locuteurs. Elle permet d'observer la reprise par l'enfant des productions de l'adulte, et d'étudier la manière dont l'adulte corrige les créations enfantines.

1 L'étude des interactions adulte/enfant

La *linguistique de l'acquisition* s'intéresse, en premier lieu, à la mise en place et à l'évolution du fonctionnement cognitivo-langagier chez l'enfant. A partir de corpus d'interactions verbales entre un adulte et un enfant, recueillies en situation de parole spontanée, il est possible d'observer les changements survenus dans sa capacité d'expression au cours du temps. Les avancées du courant interactionniste (Ochs et Schieffelin, 1995) et des travaux sur le français parlé (Blanche-Benveniste, 1997) nous ont servi de point de repère pour analyser ces interactions particulières dans lesquelles l'un des sujets, l'enfant, se trouve en phase d'acquisition des moyens d'expression.

Dans un corpus longitudinal constitué de plusieurs dialogues entre un adulte et un enfant, on observe des phénomènes de reprises et de reformulations² de la part des deux locuteurs. Lorsque l'enfant reprend de manière inappropriée une construction employée par l'adulte et que l'adulte reformule cette construction de manière adéquate, l'adulte se trouve impliqué dans une situation de collaboration dans le processus d'énonciation entrepris par l'enfant. Il répond aux tâtonnements de l'enfant et lui fournit le moyen d'expression recherché. C'est ce que Wyatt appelle *feed-back correctif* (Wyatt, 1969), désigné aujourd'hui par *interaction ajustée* ou *adaptée*.

2 Les corpus *Julien* et *Mathilde*

Pour cette étude nous considérerons deux corpus, chacun réalisé à partir de transcriptions de dialogues entre un adulte et un enfant³. Le premier corpus : ***Julien*** est constitué de trois

¹ L'auteur remercie Emmanuelle Canut, Martine Vertalier et André Salem pour leurs lectures attentives et leurs remarques précieuses dans l'élaboration de ce travail.

² Nous appelons *reprise* lorsque le mot est répété à l'identique et *reformulation* lorsqu'un autre mot est proposé à la place ou s'il suit une modification morphosyntaxique.

³ Les corpus utilisés pour cette étude ont été recueillis par Tissier (2001).

dialogues entre un adulte et un même enfant. Le second corpus : *Mathilde* est également constitué de trois dialogues entre le même adulte et une petite fille.

Tableau 1
Tableau de synthèse des corpus *Julien* et *Mathilde*

Nom	Claire	Julien	Claire	Mathilde
Age moyen	20-25 ans	5 ans 10 mois → 6 ans 4 mois	20-25 ans	4 ans 9 mois → 4 ans 11 mois
Nb énoncés ⁴	145	135	141	137
Nb entretiens	3		3	

Dans les deux cas, c'est un livre illustré de Tomi Ungerer, *Crictor*⁵, qui a servi de support à l'entretien. Après avoir lu le livre à l'enfant, l'avoir relu lorsque l'enfant en exprimait le désir, l'adulte a demandé à l'enfant de lui raconter à son tour l'histoire qu'il venait d'entendre, intervenant en permanence pour l'aider dans son récit. Le corpus des interactions enregistré sur support audio au cours de ces dialogues a été ensuite transcrit sous forme textuelle sur un support informatique pour tenter d'analyser les caractéristiques de ces interactions dans la co-construction d'une narration à partir d'un livre illustré⁶.

Le corpus *Julien*, constitué des interactions entre l'adulte et le petit garçon compte 467 formes pour 2 986 occurrences. Le corpus *Mathilde* qui rassemble les interactions entre le même adulte et la petite fille comprend 444 formes pour 3 619 occurrences. Les corpus sont partitionnés en « dialogue ». Les énoncés sont triés par locuteur (d'abord l'adulte puis l'enfant et ainsi de suite) puis 50 par 50. Cette présentation des *tours de parole* (énoncés désormais) permet d'avoir sur les lignes impaires les énoncés de l'adulte et sur les lignes paires ceux de l'enfant. Dans cette représentation, deux interventions consécutives dans le temps sont situées l'une en dessous de l'autre, et les interventions de chaque locuteur sont sur une même ligne.

Les principales caractéristiques lexicométriques des corpus ainsi constitués nous conduisent à remarquer que les mots les plus fréquents ne sont pas les traditionnels mots outils comme : *de, le, la, les...* que l'on trouve à cette place dans les corpus écrits en français. A leur place, nous trouvons deux pronoms (*tu, il*), un auxiliaire (*est*), une conjonction (*et*) et un déterminant (*un*).

⁴ Selon les anciennes conventions, seuls les énoncés ne contenant que « mm » ne sont pas numérotés. C'est pourquoi, dans nos corpus informatisés, il peut y avoir un décalage dans la numérotation des énoncés.

⁵ Ungerer T., *Crictor*, 1958, L'école des Loisirs pour l'édition française, 1980, Collection Lutin Poche, réédition 2000.

⁶ Le corpus a été transcrit selon les conventions établies par Laurence Lentin et ses collaborateurs (Lentin, 1984-1988).

Tableau 2
Principales caractéristiques quantitatives des corpus *Julien* et *Mathilde*

	Formes	Occurrences	Fréquence Maximale	Mot le plus fréquent
Corpus <i>Julien</i>	467	2986	140	il
Dialogue <i>ju1</i>	302	1271	40	tu
Adulte	202	662	40	tu
Enfant	204	609	20	un
Dialogue <i>ju2</i>	243	896	63	il
Adulte	122	315	19	est
Enfant	190	581	48	il
Dialogue <i>ju3</i>	227	819	38	il
Adulte	139	413	22	qu
Enfant	169	406	23	il
Corpus <i>Mathilde</i>	444	3619	115	et
Dialogue <i>ma1</i>	159	572	23	et
Adulte	112	283	13	le
Enfant	119	289	13	et
Dialogue <i>ma2</i>	301	1438	52	le
Adulte	215	682	25	Crictor
Enfant	234	756	29	le
Dialogue <i>ma3</i>	329	1609	54	et
Adulte	239	866	31	et
Enfant	239	743	24	un

Guide de lecture du tableau 2 :

Dans ce tableau :

- les nombres alignés à gauche et en gras correspondent à l'ensemble des dialogues réunis
- les nombres centrés correspondent au dialogue seul mais réunissant les locuteurs
- les nombres alignés à droite correspondent au locuteur seul.

Dans la dernière colonne, le mot en gras et aligné à gauche correspond à la forme la plus fréquente dans le corpus longitudinal. Le mot centré correspond au mot le plus fréquent dans l'entretien, et le mot aligné à droite correspond au mot le plus fréquent pour chaque locuteur.

Tableau 3
Transcription du premier dialogue de *Julien* (extrait)

A1	Alors c'est quoi l'histoire de <u>Cric(tor)</u> ?
J1	mm un jour le facteur arrive et donne un mm quand madame Bodot ouv(r)e le pa/quet mm elle va / elle va au zoo
A2	Et pourquoi elle va au zoo ?
J2	pour voir si c'est pas un / un serpent dang(e)reux (il avale sa salive)
A3	Pourquoi le serpent dang(e)reux, il est dans / il était dans l(e) paquet,, que l(e) facteur a apporté ?
J3	oui
A4	D'accord.
J4	et mm un c'était un boa constructeur alors elle l'appela Cric(tor) elle lui donna un [s] / [s] le biberon [s] elle lui apporta des palmiers
A5	Et pourquoi elle lui apporta des palmiers ?
J5	pour sa propre nature
A6	Ah, pour qu'i(l) euh se rappelle.
J6	sa nature
A7	D'accord.
J7	mm elle lui faisait un petit gilet,, elle décida de / de l'em/mener en classe il apprena,, l'alphabet
A8	Et euh, en fait elle s'occu, madame Bodot / elle s'occupe du serpent comme un / un petit enfant, en fait ?
J	mm
A9	Et c'est qui qui lui a envoyé le / le serpent ?
J8	c'est son / c'est son mari
A10	C'est son mari ?
J9	il apprena à compter
A11	Donc il a / il a appris à / à compter à l'école aussi ?

Guide de lecture du tableau 3 :

Convention de transcription⁷ : (signes utilisés dans l'extrait)

- Transcription orthographique pour garder la lisibilité des énoncés et pour étudier la syntaxe
- Ponctuation dans les énoncés de l'adulte
- Pas de ponctuation dans les énoncés de l'enfant, sauf « ? » et « ! »
- Cric(tor) : titre du livre illustré pour l'entretien
- / : marque d'hésitation ou d'interruption dans le déroulement de l'énoncé
- ouv(r)e : mise en parenthèse de syllabes non prononcées pour la lisibilité des énoncés
- [s] : transcription d'un son qu'on ne pourrait orthographier
- ,, : notation des silences avec espacements plus ou moins long selon leur durée
- mm : les énoncés contenant uniquement « mm » ne sont pas numérotés

⁷ Anciennes conventions de transcription. Dans les actuelles conventions, les énoncés contenant « mm » sont numérotés, les silences sont notés *p, *pp, *ppp selon leur durée. Les conventions suivent les réflexions des chercheurs et les récentes avancées dans le traitement informatique des corpus.

Tableau 4
Corpus de **Julien** balisé (extrait)
énoncés de l'adulte dans la 1^{ère} période

```

<corpus=julien>
<dial=jul>
<part_loc-corp=adult-jul>
<part_corp-loc=jul-adult>
§<adult=1-001> alors c ' est quoi l ' histoire de crictor ?
§<adult=1-002> et pourquoi elle va au zoo ?
§<adult=1-003> pourquoi le serpent dangereux , il est dans / il était dans
le paquet *p que le facteur a apporté ?
§<adult=1-004> d ' accord .
§<adult=1-005> et pourquoi elle lui apporta des palmiers ?
§<adult=1-006> ah , pour qu ' il euh se rappelle .
§<adult=1-007> d ' accord .
§<adult=1-008> et euh , en fait elle s ' occu , madame bodot / elle s '
occupe du serpent comme un / un petit enfant , en fait ?
§<adult=1-009> et c ' est qui qui lui a envoyé le / le serpent ?
§<adult=1-010> c ' est son mari ?
§<adult=1-011> donc il a / il a appris à / à compter à l ' école aussi ?
§<adult=1-012> il jouait à quoi avec les garçons ?
§<adult=1-013> il montrait euh à qui *p comment on faisait les noeuds ?
§<adult=1-014> à des garçons , ok .
§<adult=1-015> et euh le qui l ' a bâillonnée euh madame euh bodot ?
§<adult=1-016> le cambrioleur , d ' accord . et qu ' est - ce qui s ' est
passé par la suite ?
§<adult=1-017> il attacha qui le serpent ?
§<adult=1-018> le bandit , d ' accord .
§<adult=1-019> donc il a bien un jardin qui portait son nom ?
§<adult=1-020> d ' accord . donc là c ' était l ' histoire du petit crictor

```

Guide de lecture du tableau 4 :

Dans cet extrait du corpus **Julien**, les balises permettent de délimiter les séquences de texte produites par chaque locuteur :

- la clé <dial> « dialogue » qui distingue les trois dialogues de Julien ;
- la clé <part_loc-corp=adult-jul> « partie_locuteur-corpus » qui distingue les corpus par locuteurs pour la visibilité de certains graphques ;
- la clé <part_corp-loc=jul-adult> « partie_corpus-locuteur » qui distingue les locuteurs par corpus pour la visibilité de certains graphques ;
- le caractère § qui matérialise les énoncés ;
- la clé <adult=1-001> .distingue les locuteurs (adulte : adult, enfant : child), le numéro du dialogue (1-, 2-, 3-) et les énoncés (001).

3 pourquoi - parce que

Le centre d'intérêt des recherches menées par Lentin et ses collaborateurs concerne le développement de la syntaxe comme facteur de structuration et d'évolution du langage de l'enfant, et l'influence des interactions langagières entre un adulte et un enfant sur ce développement. Lorsque l'enfant s'approprie le langage, il s'approprie, entre autres choses, l'organisation des éléments. La syntaxe contribue à l'organisation sémantique du discours, puisque les mots prennent sens dans leur contexte énonciatif et syntaxique. L'observation porte donc sur les cheminements individuels de mise en fonctionnement du langage.

Une liste d'*Introduceurs de complexité* (IC) a été établie à partir des occurrences de formes et de constructions syntaxiques relevées dans des corpus d'enfants de 3 à 7 ans. A partir de cette liste, Lentin a recherché pour chaque corpus le ou les énoncés de l'enfant qui présentaient le maximum d'introduceurs de complexité syntaxique selon les critères adoptés (la complexité maxima) : « ce paramètre permet de comparer les apprenants entre eux et surtout chaque apprenant à lui-même, dans une observation diachronique » (Lentin, 1998, 31). C'est à partir de ces observables que l'on peut mettre en relief une appropriation par l'enfant d'une partie du système langagier de l'adulte pour l'élaboration de son propre système.

Dans la mesure où il s'agit d'analyses syntaxiques sur les transcriptions, les informations concernant la prosodie ou la phonologie ne sont pas prises en compte. Pour déceler les constructions complexes énoncées par l'enfant nous recherchons, dans les énoncés de l'adulte et de l'enfant, des mots (*quand, puisque*), des groupes de mots (*il faut que, parce que, pour que*), des constructions syntaxiques (*verbe + verbe infinitif*) ainsi que des tentatives de constructions syntaxiques chez l'enfant⁸.

Nous recherchons, par exemple, l'emploi de la locution *parce que* (*parce qu, parce que*) et sa répartition dans le corpus longitudinal de Julien.

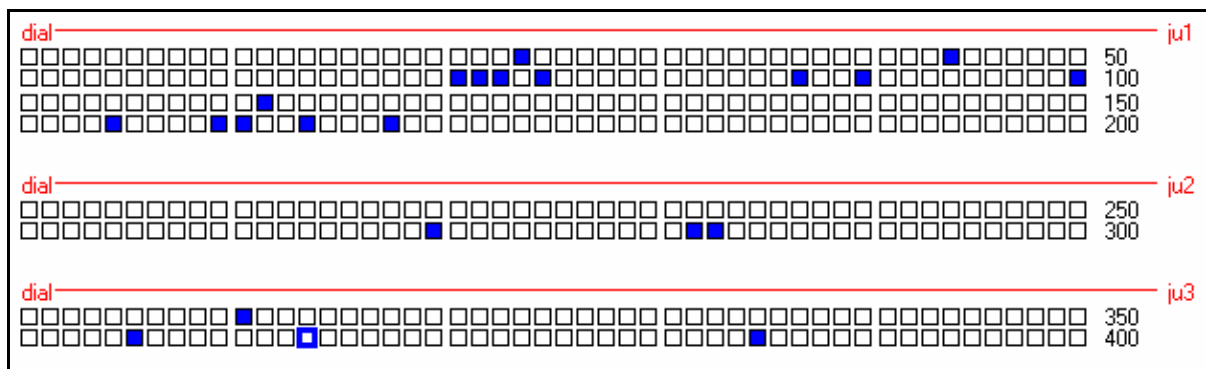
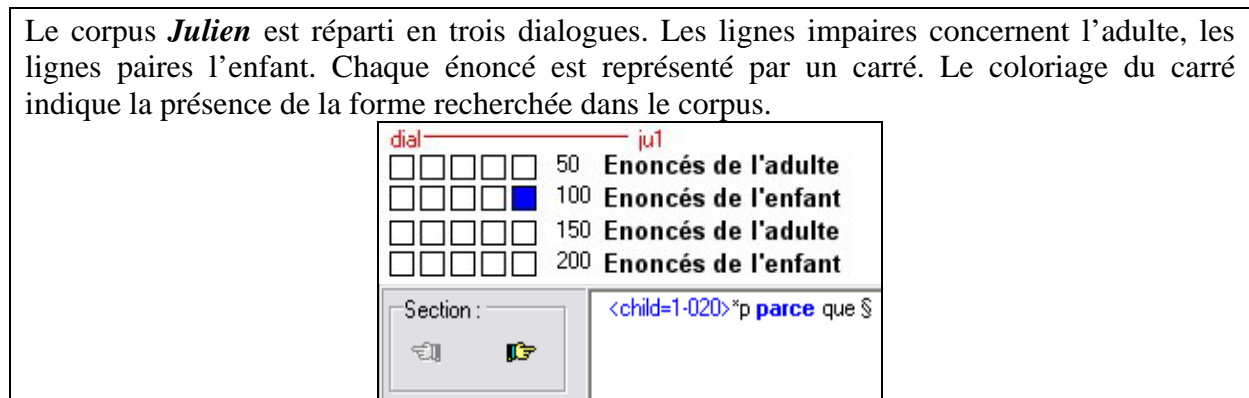


Figure 5
Localisation des *parce que* dans le corpus *Julien*

⁸ Pour chaque dialogue, une grille d'analyse est remplie. Une synthèse classe les éléments et les constructions trouvés, les références des énoncés contenant ces éléments, ainsi que leurs fréquences pour chaque dialogue. L'évolution des fréquences de chaque catégorie syntaxique dans le corpus longitudinal est ensuite représentée par des courbes d'évolution.

Guide de lecture de la figure 5 :

Le corpus **Julien** est réparti en trois dialogues. Les lignes impaires concernent l'adulte, les lignes paires l'enfant. Chaque énoncé est représenté par un carré. Le coloriage du carré indique la présence de la forme recherchée dans le corpus.



Le premier *parce que* est produit par l'enfant dans l'énoncé 20 du premier dialogue (J20). Cette tentative de l'enfant n'est pas reprise par l'adulte, mais par l'enfant lui-même, à l'énoncé J21 dans une construction syntaxique qui est, cette fois, complète :

A21	Et pourquoi t(u) aimes bien ce livre ?
J20	,, parce que
A22	T(u) aimes bien les serpents ?
J21	,, euh non mais c'est c(e) que je / c'est pa(r)ce que j'avais envie

Quand nous recherchons la motivation de ce *parce que* (noté en bleu) chez l'enfant, nous nous apercevons qu'il vient toujours en réponse à un *pourquoi* (noté en rouge) de l'adulte. Sur la figure 6, nous avons noté simultanément les *parce que* en rouge et les *pourquoi* en bleu pour vérifier que l'énonciation des *parce que* est induite par une question *pourquoi* :

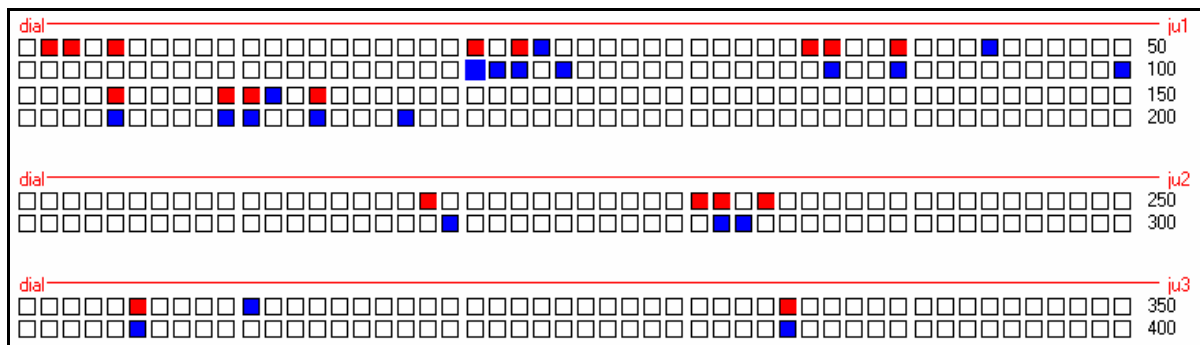





Figure 6
Localisation des *pourquoi* / *parce que* dans le corpus **Julien**

Guide de lecture de la figure 6 :

Les combinaisons de couleurs, sur la carte des énoncés, permettent d'identifier plusieurs situations distinctes.		
		
Question <i>pourquoi</i> de l'adulte et réponse immédiate de l'enfant avec <i>parce que</i>	Question <i>pourquoi</i> de l'adulte, réponse immédiate de l'enfant avec <i>parce que</i> et reprise de l'adulte du <i>parce que</i>	Présence simultanée dans le même énoncé des deux unités recherchées

La localisation des *parce que*, recherchés simultanément avec les *pourquoi*, permet de mettre en relief certains phénomènes propres à l'oral. En effet, nous cherchons les énonciations de *parce que* pour vérifier s'il s'agit d'une production en construction complète ou non. En règle générale, lorsque nous répondons à une question de type *pourquoi*, il est rare que nous reprenions la principale. L'enfant répond de façon quasi systématiquement en construction incomplète à la suite d'une question de la part de l'adulte.

Lorsque nous procédons à la même recherche dans le corpus longitudinal de *Mathilde*, nous remarquons qu'il n'y a aucune question de type *pourquoi*.

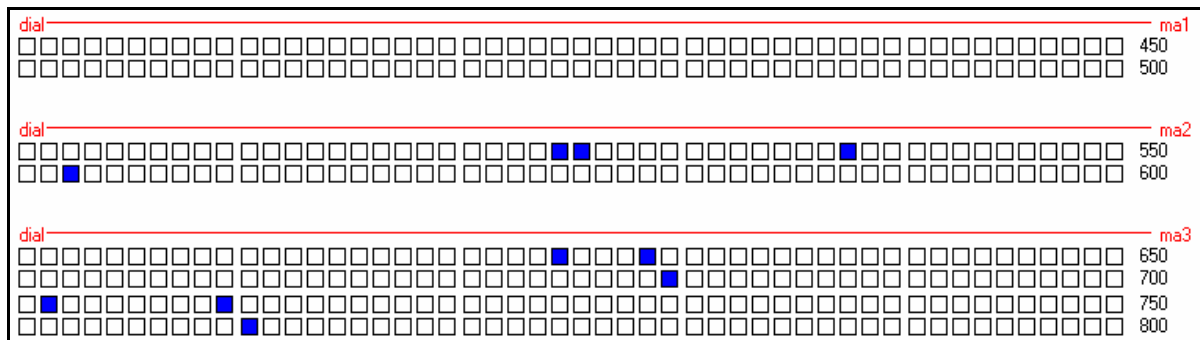


Figure 7
Localisation des *pourquoi* – *parce que* dans le corpus *Mathilde*

Le premier *parce que* de l'enfant, énoncé dans le deuxième dialogue, est une tentative abandonnée qui n'est pas reprise par l'adulte :

M3	elle va au zoo parce que le serpent trictor alors elle l'appela Crictror alors
----	---

Dans ce troisième corpus, l'adulte énonce plusieurs constructions avec *parce que* sans que l'enfant ne les reprenne immédiatement. Il n'y a que trois productions de *parce que* par Mathilde dont les deux dernières, dans le troisième dialogue, sont des reprises immédiates des énoncés de l'adulte :

A29	Parce que le mot néant commence par la lettre N.
M30	d'accord parce que / parce que euh dans / dans quoi ?
[...]	
A60	[...] on lui a fait une statue et il y a un parc qui porte son nom parce que il a / il a / il a arrêté le cambrioleur.
M60	d'accord parce que il a arrêté le cambrioleur (ind.)

Lorsque nous faisons la comparaison des deux études *Julien* et *Mathilde*, nous voyons que, face aux 22 occurrences de *parce que* localisées dans le corpus de *Julien* (4 par l'adulte et 18 par l'enfant), 12 occurrences seulement sont présentes dans le corpus de *Mathilde* (8 par l'adulte et 4 par l'enfant). L'énonciation de *parce que* dans *Julien* s'explique par la forte présence des questions de type *pourquoi* de la part de l'adulte, mais aussi par la fréquence des questions en général. En effet, lorsque nous faisons la carte des questions dans *Julien*, en recherchant le point d'interrogation (noté en rouge), nous remarquons que l'enfant est soumis à un questionnement serré de l'adulte tout au long de l'entretien :

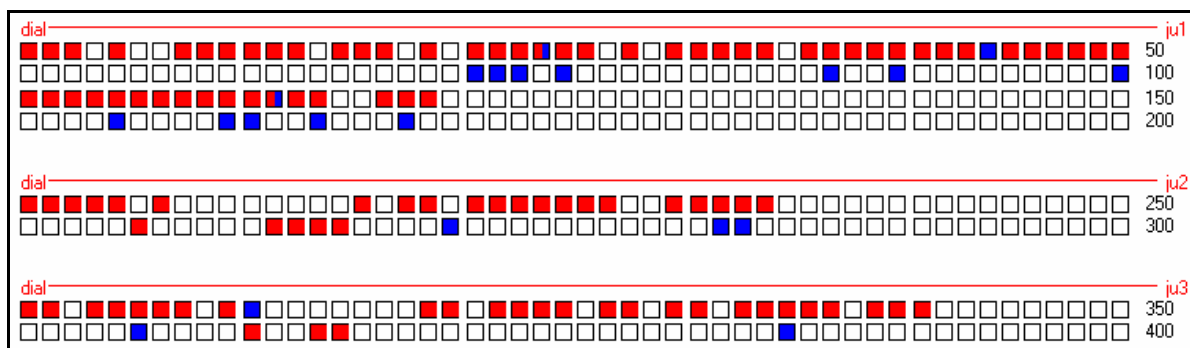


Figure 8
Localisation des ? / *parce que* dans le corpus *Julien*

A l'inverse, dans le corpus de *Mathilde*, nous observons une dispersion des marques qui correspondent à des questions, beaucoup moins nombreuses, de la part de l'adulte, et des énonciations spontanées par l'enfant de *parce que* (notées en bleu) qui doivent être interprétées comme une tentative de mise en évidence de la cohérence du récit entendu :

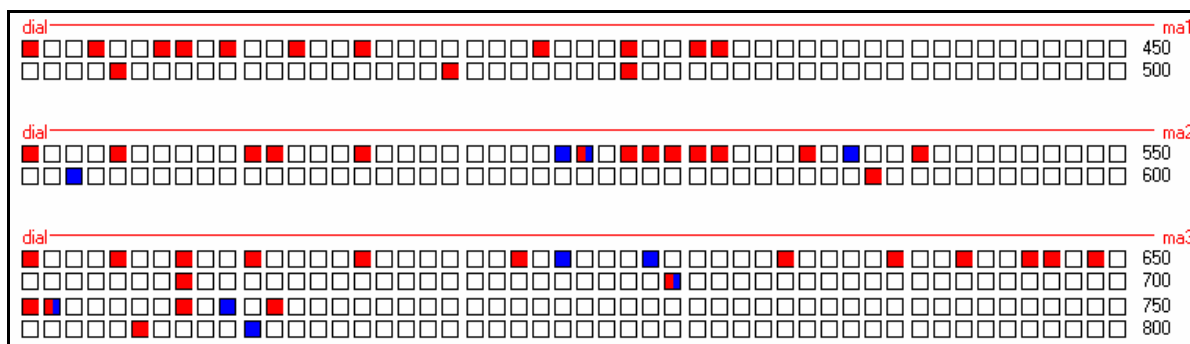


Figure 9
Localisation des ? / *parce que* dans le corpus *Mathilde*

Avec l'enfant Mathilde, l'adulte a posé moins de questions et a renoncé à l'utilisation de *pourquoi*, pour éviter de recevoir des *parce que* en construction syntaxique incomplète, sans l'énonciation de la principale. L'adulte a analysé ses dialogues avec Julien et a procédé par la

suite à un enregistrement d'un nouveau corpus longitudinal avec Mathilde, pour observer le rôle de l'adulte dans ne situation de co-construction de la narration autour du même livre illustré.

4 Acquisition de structures syntaxiques

Nous recherchons dans les énoncés de l'adulte et de l'enfant des formes lexicales (*quand, puisque*), des groupes de formes (*il faut que, parce que, pour que*), des constructions syntaxiques (*verbe + verbe infinitif*). Ces introducteurs de complexité (IC) constituent, selon Lentin, 1984, les marques les plus significatives de la progression de la complexité syntaxique en liaison avec l'articulation du raisonnement dans le langage en voie d'acquisition.

Nous observons aussi les tentatives de constructions syntaxiques chez l'enfant, car elles traduisent la mise en place de structures syntaxiques. D'autre part, nous vérifions si l'adulte fait écho à ces tentatives de l'enfant en le reprenant, en lui proposant d'autres structures.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons étiqueté les corpus⁹ *Julien* et *Mathilde*. Nous utilisons désormais les corpus lemmatisés et catégorisés *Julien-LC* et *Mathilde-LC*.

La lemmatisation d'un vocabulaire associe à chaque mot graphique sa forme canonique (voir tableau 10). Elle permet de rassembler les flexions d'un même verbe, la forme singulier ou pluriel d'un même nom, les formes fléchies d'un même adjectif, et de distinguer des formes graphiques correspondant aux homographes (voir tableau 11).

Tableau 10
Exemple de lemmatisation de flexions verbales

Forme graphique	Forme étiquetée	Forme lemmatisée
aimais	aimais_VIND3S	aimer_VINDI3S
aime	aime_VINDP1S	aimer_VINDP1S
aises	aises_VINDP2S	aimer_VINDP2S
aiment	aiment_VINDP3P	aimer_VINDP3P
aime	aime_VINDP3S	aimer_VINDP3S
aimé	aimé_VPARPMS	aimer_VPARPMS
aime	aime_VSUBP2S	aimer_VSUBP2S

⁹ L'étiquetage a été réalisé avec Cordial (<http://www.synapse-fr.com>) puisqu'il apparaît être le plus efficace dans la reconnaissance des catégories pour le français parlé (Valli & Véronis 1999, Véronis 2000).

Tableau 11
Exemple de lemmatisation d'homographies

Forme graphique	Forme étiquetée	Forme lemmatisée
l	l_DETDMs	le_DETDMs
l	l_DETDFs	le_DETDFs
l	l_PPER3s	le_PPER3s
la	la_DETDFs	le_DETDFs
le	le_DETDMs	le_DETDMs
le	le_PPER3s	le_PPER3s
les	le_DETDPiG	le_DETDPiG
les	le_PPER3P	le_PPER3P

Tableau 12
Exemple d'étiquetage d'énoncés

<p><i>Énoncé d'origine :</i> §<adult=1-001>alors c'est quoi l'histoire de crictor ?</p> <p><i>Énoncé catégorisé :</i> §<adult=1-001>alors_ADV c'_PDS est_VINDP3s quoi_PRI l'_DETDFs histoire_NCFS de_PREP Crictor_NPI</p> <p><i>Énoncé catégorisé et lemmatisé :</i> §<adult=1-001>alors_ADV ce_PDS être_VINDP3s quoi_PRI le_DETDFs histoire_NCFS de_PREP Crictor_NPI</p>

La procédure de lemmatisation/catégorisation nous permet alors de rechercher des énoncés sur la base d'un patron syntaxique défini. Dans le corpus *Julien-LC*, nous trouvons, à partir du patron syntaxique : *préposition suivie d'un verbe infinitif* (noté *Prep+VInf*), 21 occurrences de séquences relevant de cette construction, réparties ainsi dans le corpus :

Tableau 13
Liste des *Prep+VInf* dans *Julien-LC*

à_PREP compter_VINF
à_PREP faire_VINF
à_PREP lire_VINF
à_PREP manger_VINF
à_PREP sauter_VINF
de_PREP le_PPER3s prendre_VINF
de_PREP le_PPER3s emmener_VINF
pour_PREP voir_VINF
pour_PREP lui_PPER3s rappeler_VINF

Tableau 14
Répartition des constructions *Prep+Vinf* dans *Julien-LC*

	ju-lc-1	ju-lc-2	ju-lc-3	Total Locuteur
Adulte	2	2	4	8
Enfant	4	4	5	13
Total Dialogue	6	6	9	21

A partir de ce patron, nous établissons des concordances mieux cerner la nature des prépositions et des verbes utilisés.

La préposition la plus utilisée est *à* (14 occurrences), très souvent après le verbe *apprendre*. Lorsque nous regardons la cartographie des énoncés, nous remarquons que c'est toujours l'enfant qui énonce le premier une construction de type *Prep+Vinf*. Les exemples qui suivent ont été localisés selon la procédure décrite ci-dessus. Ils sont présentés sous leur forme originale pour garder la lisibilité des énoncés.

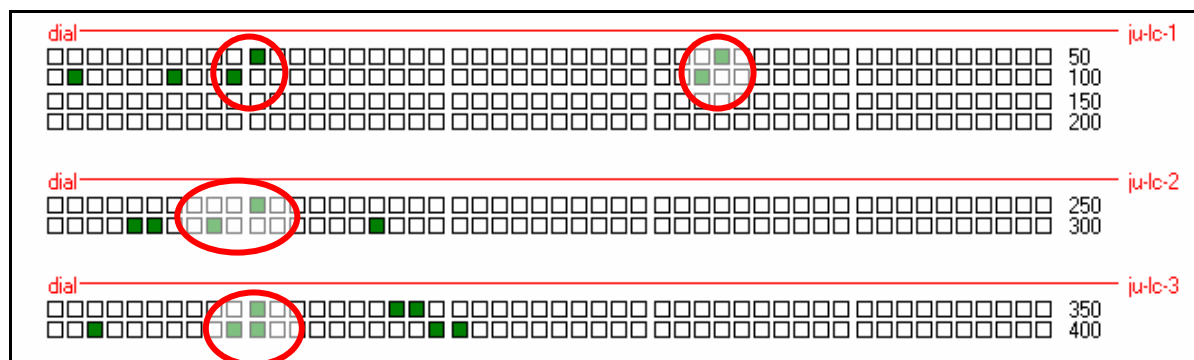


Figure 15
Localisation des *Prep+Vinf* dans le corpus *Julien-LC*

Exemple 1 :

J9 il apprena **à compter**

A11 Donc il a / il a appris **à / à compter** à l'école aussi ?

Exemple 2 :

J32 ben j(e) lui aurais donné **à manger** j(e) l'aurais amené / j(e) lui aurais amené un lit une pe/ j(e) lui aurais mis une p(e)tite cabane pour qu'i(l) dorme dedans,, et puis euh / et puis avec sa cabane il pourrait manger

A34 Et tu lui au(ra)is / tu lui aurais donné quoi **à manger** ?

Exemple 3 :

J9 elle elle / elle veut elle / veut l'emmener dans sa classe alors euh il apprend **à compter** S comme

A10 Serpent.

J10 S comme serpent E comme éléphant mm mm

A11 Donc le serpent, il apprend **à lire** et **à compter**.

Exemple 4 :

- J8 il va / il va / et là il va dans la neige et il / et madame Bodot décida **de** le **prendre** dans sa classe
- A11 Euh madame Bodot décide **d(e)** le **prendre** dans sa classe parce qu'elle est institutrice.
- J9 mm S comme [s] il apprena **à faire** euh l'alphabet à / à sa place S comme serpent E comme éléphant c'est / c'est quoi ?

Dans l'exemple 1, l'enfant produit une construction *Prep+VInf* en tentant de construire le passé simple du verbe *apprendre*. L'adulte reformule immédiatement cette tentative en proposant un passé composé dans le même contexte lexical en reprenant la même construction.

Dans l'exemple 2, l'adulte reprend l'énonciation de l'enfant pour lui demander de préciser son raisonnement.

Dans l'exemple 3, l'adulte reprend l'énonciation de l'enfant et la complète par un autre groupe prépositionnel.

Dans l'exemple 4, l'adulte reprend l'énonciation de l'enfant et la complète par un *parce que*. L'enfant continue avec une tentative de construction au passé simple du verbe *apprendre*, que l'adulte ne reprend pas du tout dans la suite du dialogue.

En détaillant la nature des prépositions dans le corpus *Julien-LC*, on remarque que les occurrences de la construction *de+VInf* sont toutes rassemblées dans le troisième dialogue. Il s'agit d'une énonciation spontanée par l'enfant de cette construction, reprise immédiatement par l'adulte dans le même contexte lexical. Dans ce corpus, l'enfant est le seul à produire des constructions de type *pour+VInf*.

Le nombre d'occurrences de la structure *Prep+VInf* est deux fois plus élevé dans le corpus *Mathilde-LC* que dans le corpus *Julien-LC* (21 occurrences dans *Julien-LC*, 39 dans *Mathilde-LC*). Là encore, la répartition des prépositions augmente au fur et à mesure des entretiens, mais l'écart entre les deux locuteurs est moindre (19 occurrences pour l'adulte et 20 pour l'enfant dans *Mathilde-LC*, alors qu'il y avait respectivement 8 et 13 occurrences dans *Julien-LC*).

Tableau 16
Liste des *Prep+VInf* dans *Mathilde-LC*

à_PREP compter_VINF
à_PREP enlever_VINF
à_PREP faire_VINF
à_PREP sauter_VINF
de_PREP prendre_VINF
de_PREP le_PPER3S emmener_VINF
pour_PREP apprendre_VINF
pour_PREP être_VINF
pour_PREP permettre_VINF
pour_PREP voir_VINF
pour_PREP lui_PPER3S rappeler_VINF

Tableau 17
Répartition des constructions *Prep+VInf* dans *Mathilde-LC*

	ma-lc-1	ma-lc-2	ma-lc-3	Total Locuteur
Adulte	2	7	10	19
Enfant	1	9	10	20
Total Dialogue	3	16	20	39

La cartographie (figure 18) permet de vérifier que les énoncés concernés par cette construction sont dans la plus part des cas regroupés en paires.

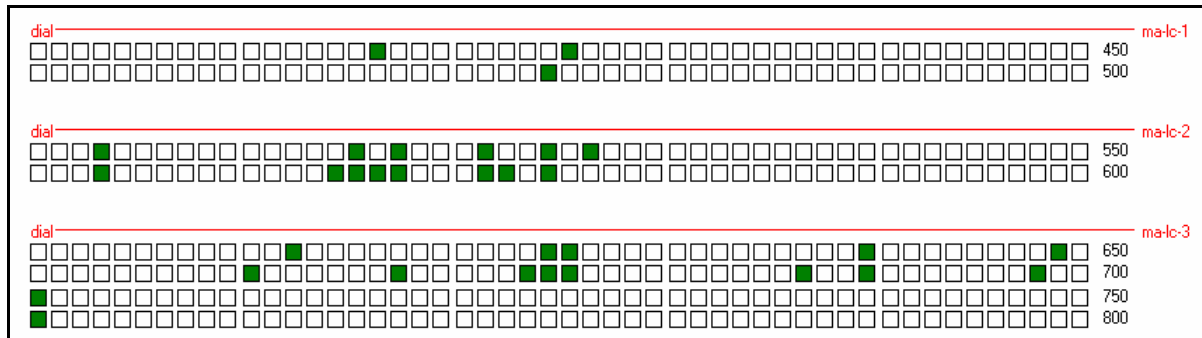


Figure 18
Localisation des *Prep+VInf* dans le corpus *Mathilde-LC*

Il n'y a aucune occurrence des constructions *de+VInf* ni *pour+VInf* dans le 1^{er} corpus. Quant à la préposition *à+VInf*, il s'agit d'une énonciation spontanée de l'enfant, reprise immédiatement par l'adulte dans le même contexte lexical.

Dans le corpus *Julien-LC*, la préposition *à* représente le tiers de la catégorie *Prep*, et apparaît principalement dans le contexte lexical *apprendre à compter*. Pour la préposition *de*, le contexte précédent est exclusivement *décider* suivi de *prendre* ou *emmener*. Enfin, pour la préposition *pour*, le contexte est *aller (au zoo) pour voir (si)*.

Les mêmes décomptes sur le corpus *Mathilde-LC*, montrent que l'emploi des prépositions *à* et *pour* est équilibré (respectivement 17 et 16 occurrences). Ici encore, c'est la construction *apprendre à compter* qui est la plus utilisée. Le seul verbe qui sert à introduire la préposition *de* est le verbe *décider*. Et les deux seuls verbes infinitifs énoncés dans la même construction sont *prendre* ou *emmener*. Avec la préposition *pour*, c'est la construction *prendre (la forme) pour apprendre* qui est la plus utilisée.

Tableau 19
Répartition des prépositions dans les corpus *Julien-LC* et *Mathilde-LC*

Parties	Prépositions			Total
	à	de	pour	
<i>Julien</i>	<i>14</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>21</i>
ju1-adult	2	0	0	2
ju1-child	2	1	1	4
ju2-adult	2	0	0	2
ju2-child	2	0	2	4
ju3-adult	3	1	0	4
ju3-child	3	1	1	5
<i>Mathilde</i>	<i>17</i>	<i>6</i>	<i>16</i>	<i>39</i>
ma1-adult	2	0	0	2
ma1-child	1	0	0	1
ma2-adult	3	1	3	7
ma2-child	3	2	4	9
ma3-adult	4	1	5	10
ma3-child	4	2	4	10

Dans le corpus de Julien, la construction *à+VInf* représente les deux tiers des constructions *Prep+VInf*. Dans chaque entretien, l'enfant utilise autant ces constructions que l'adulte. L'enfant est le seul à énoncer des constructions de type *pour+VInf*. Dans chaque entretien, l'enfant énonce toujours plus de constructions *Prep+VInf* que l'adulte (soit au total 13 occurrences pour l'enfant et 8 pour l'adulte).

Dans le corpus de Mathilde, les constructions *Prep+VInf* avec *à* et *pour* représentent les deux tiers des occurrences du total. Les constructions *de+VInf* et *pour+VInf* n'apparaissent qu'à partir du deuxième entretien. L'utilisation de ces constructions est équilibrée entre les deux locuteurs (19 occurrences pour l'adulte et 20 pour l'enfant).

L'adulte a plus que doublé son utilisation de ce patron *Prep+VInf* avec Mathilde (8 occurrences dans le corpus de Julien et 19 dans le corpus de Mathilde). D'autre part, il utilise seulement avec Mathilde la préposition *pour+VInf*.

5 Le rôle de l'adulte

La notion d'*interaction adaptée* de la part de l'adulte, avancée par L. Lentin et J. Bruner, s'appuie sur l'idée que les offres langagières, les reprises et les reformulations de l'adulte se produisent au moment où l'enfant cherche à verbaliser son expérience propre. Nous allons

maintenant observer plus en détails certains de ces phénomènes de *feed-back correctif* à travers les créations enfantines¹⁰.

Pour améliorer la comparaison entre les différents locuteurs, et pour mieux observer le rôle de l'adulte et la réaction de l'enfant, nous avons réuni **Julien-LC** et **Mathilde-LC** en un seul et même corpus **JuMa-LC**. La localisation des *créations enfantines* constitue une entrée particulièrement précieuse pour l'étude de l'activité que nous avons appelée *feed-back correctif*. Nous appelons *créations enfantines* les tentatives non canoniques de formation de flexions verbales comme le passé simple par exemple. L'observation porte également sur la réaction de l'adulte face à ces productions non standards de l'enfant. Si l'adulte reformule les tentatives de l'enfant en les reformulant de manière canonique, il s'agit de *feed-back correctif*. Une fois ces *feed-back correctifs* localisés, on tente d'observer la prise en compte par l'enfant, dans ces productions ultérieures, des corrections qui lui ont été proposées par l'adulte.

Lorsque nous avons vérifié et corrigé l'étiquetage et la lemmatisation du corpus par Cordial, nous avons apposé l'étiquette *CREA* pour toutes les tentatives inabouties de construction du passé simple par l'enfant. Nous avons traité de la même manière les variations sur les noms communs ou noms propres. En effet, pour ces dernières, nous avons voulu vérifier s'il s'agissait juste d'une prononciation fautive, ou un réel tâtonnement sur le mot.

Les formes étiquetées *CREA* relèvent en fait de deux grandes catégories. La première concerne des échecs qui peuvent être mis sur le compte d'une mauvaise mémorisation d'entités lexicales déjà rencontrées, comme *conscrictor*, *instritutrice*, *servent* (pour *serpent*), *trictor* (pour *Crictor*), *véant* (pour *néant*) et *contistitua* pour *constata*. La seconde concerne les échecs dus à une maîtrise défectueuse des mécanismes de flexions et de conjugaisons. C'est cette dernière qui nous intéresse tout particulièrement.

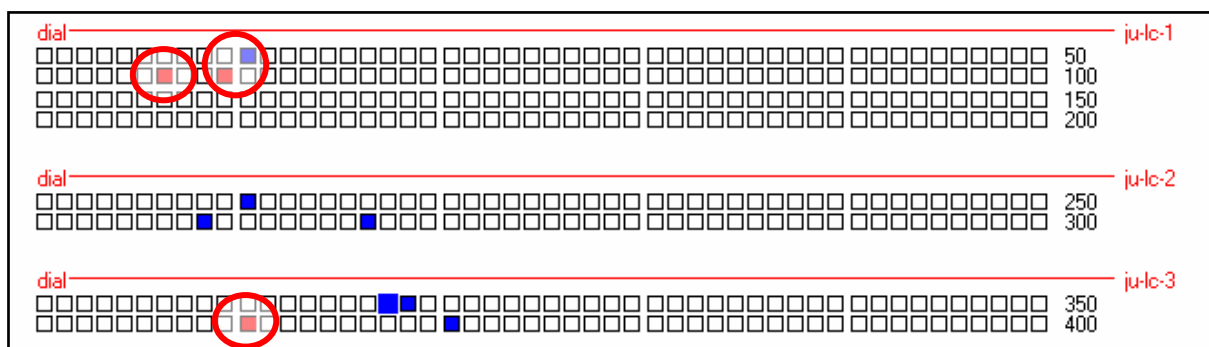


Figure 20

Localisation des *apprena* en rouge et des formes canoniques du verbe *apprendre* en bleu dans le corpus **JuMa-LC**

Dans le corpus **JuMa-LC**, la tentative de construction de passé simple *apprena* (marquée en rouge) est comparée aux autres emplois du verbe *apprendre* (marqués en bleu). La reformulation de cette tentative par l'adulte n'aboutit jamais au passé simple *apprit*. L'enfant Julien produit une première fois une forme non canonique qui n'est ni reprise, ni reformulée par l'adulte (exemple 5). A la deuxième tentative de l'enfant, l'adulte reprend le verbe au passé composé (exemple 6). L'enfant produira par la suite un imparfait qui, lui, sera

¹⁰ Cordial n'étiquette pas les créations enfantines, nous avons ajouté cette catégorie après relecture et repérage des éléments.

immédiatement repris par l'adulte dans le même contexte (exemple 7). Dans le dernier dialogue, l'énonciation de *apprena* n'est ni reprise ni reformulée par l'adulte. Vers la fin du dialogue, l'enfant utilise l'imparfait pour le verbe *apprendre*. L'enfant Mathilde ne produit pas de construction non canonique du verbe *apprendre*.

Exemple 5 :

J7 mm elle lui faisa un petit gilet,, elle décida de / de l'em/mener en classe il **apprena**,, l'alphabet

A8 Et euh, en fait elle s'occu, madame Bodot / elle s'occupe du serpent comme un / un petit enfant, en fait ?

Exemple 6 :

J9 il **apprena** à compter

A11 Donc il a / il **a appris** à / à compter à l'école aussi ?

Exemple 7 :

J11 à / à ça,, toboggan il était très serviable et il montrait comment on **faisait** les nœuds

A13 Il montrait euh à qui,, comment on **faisait** les nœuds ?

Exemple 8 :

J9 mm S comme [s] il **apprena** à faire euh l'alphabet à / à sa place S comme serpent E comme éléphant c'est / c'est quoi ?

A12 N.

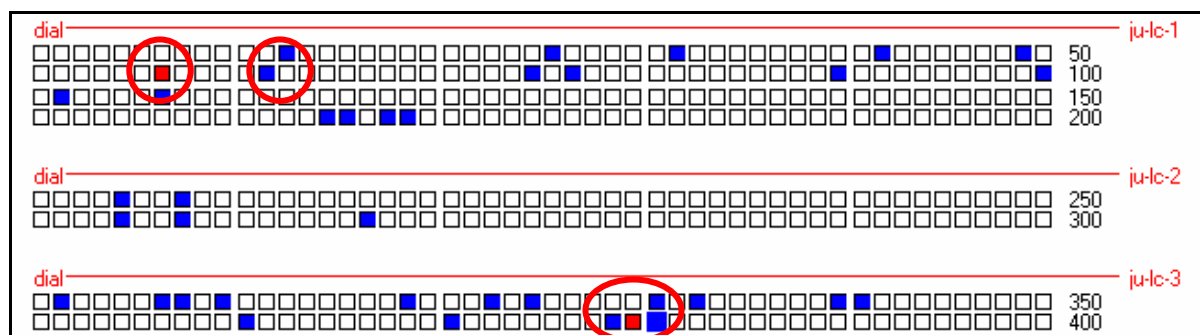


Figure 21

Localisation des *faisa* en rouge et des formes canoniques du verbe *faire* en bleu dans le corpus *JuMa-LC*

Dans l'exemple 9, l'enfant tente une construction au passé simple du verbe *faire*, mais l'adulte ne reprend ni ne reformule cette tentative. Quelques énoncés plus loin, l'enfant réutilise le verbe *faire* à l'imparfait, et l'adulte reprend immédiatement cette production (exemple 10). Dans l'exemple 11, l'enfant énonce un passé composé après quelques hésitations. Après une interrogation de l'adulte, il reprend son énoncé en faisant une tentative de construction au passé simple. L'adulte reformule l'énonciation de l'enfant en utilisant un passé composé, que l'enfant reprend immédiatement. L'adulte n'a donc pas proposé le passé simple canonique mais a repris le passé composé énoncé par l'enfant. L'enfant Mathilde ne produit pas de construction non canonique du verbe *faire*.

Exemple 9 :

- J7 mm elle lui **faisa** un petit gilet,, elle décida de / de l'em/mener en classe il apprena,, l'alphabet
 A8 Et euh, en fait elle s'occu, madame Bodot / elle s'occupe du serpent comme un / un petit enfant, en fait ?

Exemple 10 :

- J11 à / à ça,, toboggan il était très serviable et il montrait comment on **faisait** les nœuds
 A13 Il montrait euh à qui,, comment on **faisait** les nœuds ?

Exemple 11 :

- J27 mm il a eut une médaille et il a / il a été / on l'a / on l'a **fait** en statue
 A29 Le serpent ?
 J28 mm on lui **faisa** un jardin
 A30 Le serpent **a fait** un jardin ?
 J29 nan on lui **a fait** un jardin pour le serpent

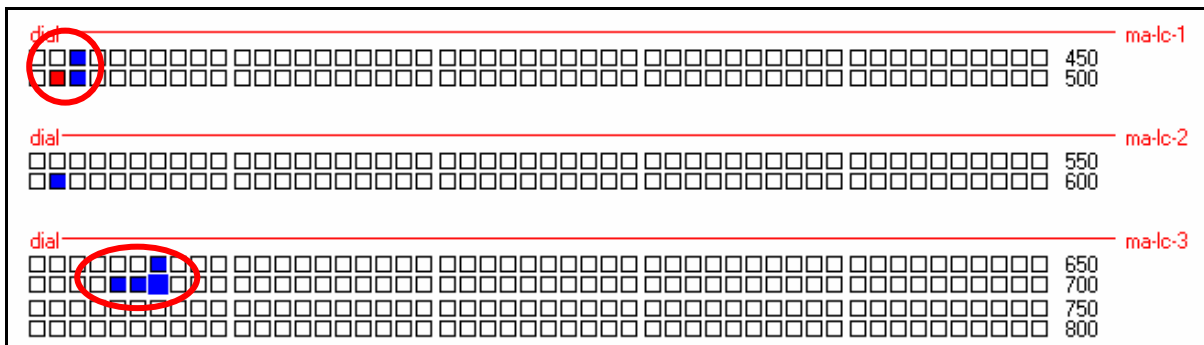


Figure 22

Localisation du *ouvra* en rouge et des formes canoniques du verbe *ouvrir* en bleu dans le corpus *JuMa-LC*

La seule tentative de passé simple du verbe *ouvrir*, énoncée par Mathilde au début du premier dialogue, est immédiatement reprise par l'adulte au même temps (exemple 12). L'enfant valide alors cette construction de passé simple en reprenant immédiatement l'énoncé de l'adulte. Dans le dernier dialogue, Mathilde produit un énoncé spontané avec la forme canonique (exemple 13). Toutes les autres énonciations de ce verbe sont au gérondif.

Exemple 12 :

- M2 Bodot et un monsieur lui donna des (ind.) il lui acheta un cadeau elle l'**ouvra** et elle avait (ind.) euh euh
 A3 Madame Bodot avait peur quand elle **ouvrit** la boîte.
 M3 quand / madame Bodot avait peur quand elle **ouvrit** la boîte

Exemple 13 :

- M5 après madame Bodot poussa un cri en l'**ouvrant** c'était un serpent Cric/
 A6 Madame / madame Bodot pousse un cri.

- M6 en l'**ouvrant**
- A7 Car / en **ouvrant** la boîte car dans la boîte il y avait un serpent.
- M7 madame Bodot **ouvrit** la boîte car dans la boîte il y avait un serpent
aujourd'hui je l'appelle Serpounet

6 Conclusion

La linguistique de l'acquisition du langage s'intéresse à la mise en place du système cognitivo-langagier chez l'enfant en situation d'interactions verbales avec un adulte. L'observation porte, entre autres choses, sur l'organisation syntaxique des éléments de la phrase, et les phénomènes de feed-back correctif. La localisation d'une forme ou d'une structure syntaxique dans un corpus, constitué de plusieurs dialogues, permet de repérer de façon précise les cas de reprise et de reformulation. Il est alors aisé d'analyser, en retournant au texte, les interactions entre les locuteurs.

La cartographie des énoncés permet de localiser la forme ou la structure syntaxique recherchée, dans les énoncés de l'enfant et de l'adulte. Avec le cas des constructions de type *Prep+VInf*, on constate que dans le corpus **Julien-LC**, l'adulte ne propose pas ce patron syntaxique à l'enfant, mais il reprend ce que l'enfant énonce (Figure 15). En revanche, avec le corpus **Mathilde-LC**, on s'aperçoit que c'est l'adulte qui propose le plus souvent ce patron syntaxique à l'enfant.

Lorsque nous recherchons les créations enfantines dans le corpus **JuMa-LC** pour localiser les feed-back correctif de l'adulte, nous remarquons qu'il y a peu de correction apportée par l'adulte. Quand il reprend la tentative de construction du passé simple de Julien, il utilise un passé composé (Figure 20). En revanche, avec Mathilde, l'adulte reformule un passé simple canonique, que l'enfant réutilisera immédiatement et plus tard dans ses énoncés (Figure 22).

A l'aide de ces localisations précises, nous constatons que l'adulte a changé sa manière d'interagir avec l'enfant. Avec Julien, nous avons remarqué le questionnement incessant (Figure 8), alors qu'avec Mathilde, ce même adulte pose moins de question (Figure 9). D'autre par, l'adulte fait plus attention aux créations enfantines de Mathilde. Il propose également plus de patron syntaxique de type *Prep+VInf* à Mathilde qu'à Julien (Figures 23 et 24 ci-dessous). L'adulte se serait *adapté* à l'enfant au fur et à mesure de ces interactions.



Figure 23

Graphique de répartition des constructions *Prep+VInf* entre l'adulte et Julien dans **JuMaLC**

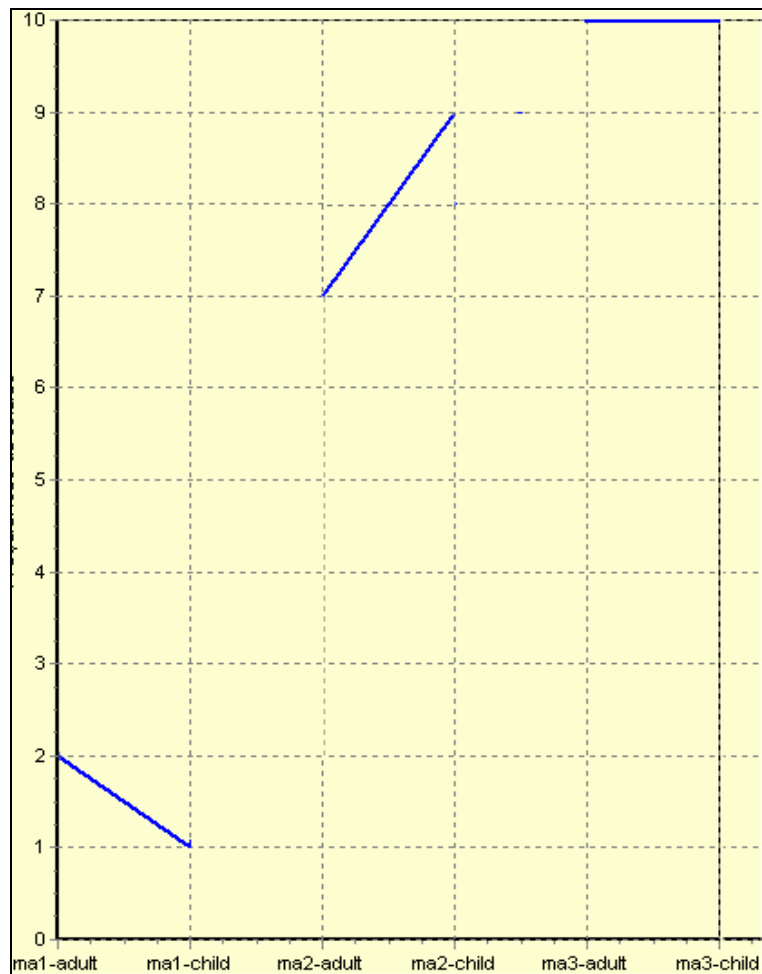


Figure 24

Graphique de répartition des constructions *Prep+VInf* entre l'adulte et Mathilde dans *JuMaLC*

Les fréquences dans les figures 23 et 24 sont absolues, c'est-à-dire que le nombre correspond au nombre de fois que la forme apparaît dans la partie. Les parties sélectionnées pour ces graphiques représentent l'ensemble des énoncés d'un locuteur dans un dialogue. Cette représentation permet de comparer, dans chaque dialogue, la fréquence d'utilisation de la forme recherchée par locuteur. En effet, nous constatons que l'enfant Julien a énoncé plus de patron syntaxique de type *Prep+VInf* que l'adulte, mais que les fréquences d'occurrences restent faibles. En revanche, avec l'enfant Mathilde, il y a beaucoup plus d'occurrences de ce patron de la part des deux locuteurs, et qu'ils sont assez proches quant à la fréquence d'utilisation.

La figure 25, représentant l'analyse factorielle des correspondances entre les locuteurs dans les différents dialogues du corpus *JuMa-LC*, nous montre l'effort produit par l'adulte pour se rapprocher de l'enfant Julien au fil des dialogues, ainsi qu'un rapprochement davantage marqué de Mathilde. Cette interprétation est confirmée par le fait que l'adulte a d'abord travaillé avec l'enfant Julien, puis a analysé ses dialogues. C'est ensuite que ce même adulte a fait attention de procéder autrement avec un autre enfant en utilisant les mêmes supports pour guider les interactions (Tissier, 2001).

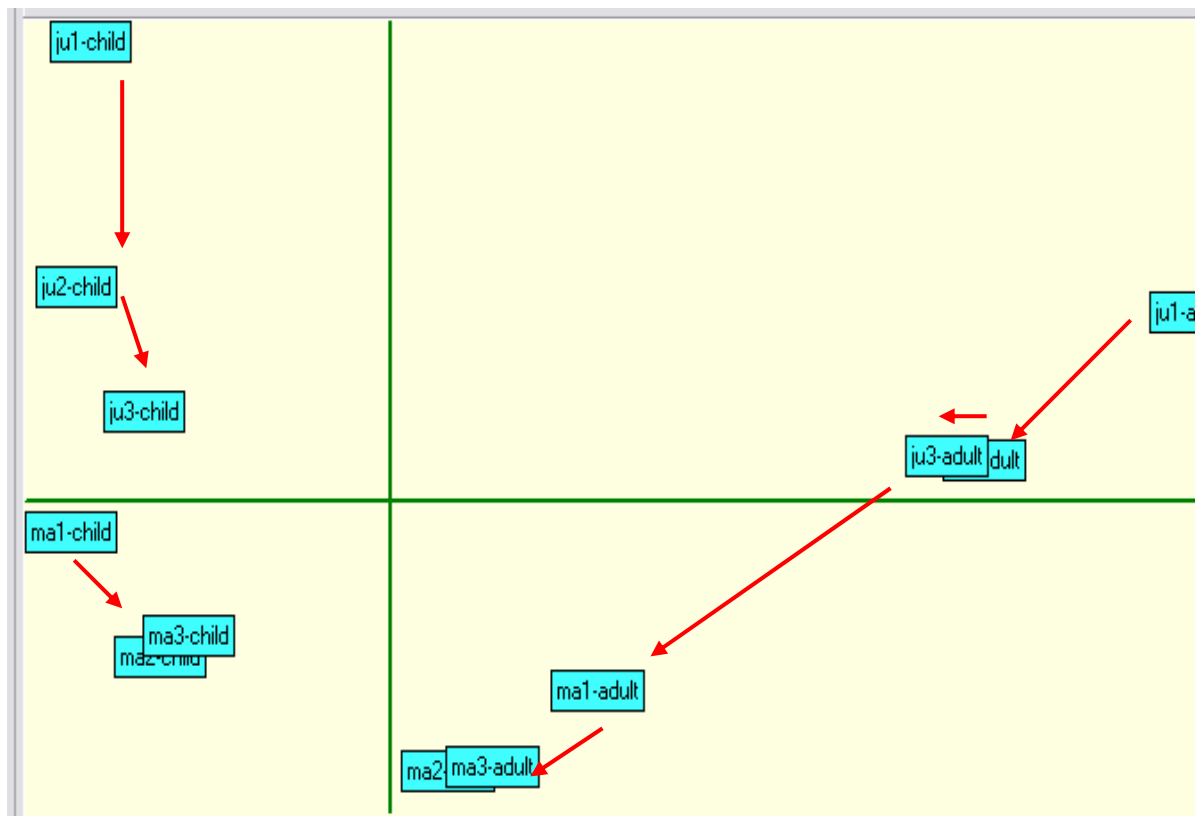


Figure 25

AFC des parties locuteur par dialogue dans le corpus *JuMaLC*

7 Indications bibliographiques

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, Collection l'essentiel français.

Lentin L. et al. (1984-1988). *Recherches sur l'Acquisition du Langage*, tome 1&2. Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris, ESF.

Ochs, E. & Schieffelin, B. (1995). « Language socialization and its consequences for language development » in Fletcher P and MacWhinney B. éd., *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publishers.

Tissier C. (2001). *Rôle de l'adulte dans l'interaction langagière adulte-enfant (entre 4 ans 9 mois et 6 ans 4 mois) en situation de narrations dans deux corpus longitudinaux*. Paris, Mémoire de Maîtrise, ILPGA, Paris 3 (non publié).

Valli A. & Véronis J., 1999, « Etiquetage grammatical des corpus de parole : problèmes et perspectives », in *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Volume IV n°2, décembre 1999, p.113-133.

Véronis J., 2000, « Annotation automatique de corpus : panorama et état de la technique », in Pierrel J.-M. éd., 2000, *Ingénierie des langues*, Hermes Sciences Publications, p.151-171.

Wyatt, G. (1969). *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Mardaga, Bruxelles.

8 Fonctionnalités Lexico3 utilisées dans cette navigation

<i>N°</i>	<i>Fonctionnalité</i>	<i>Résultat</i>
6	Partition (clé dial, pour dialogue, clé part, pour locuteur)	
7	Carte des sections (énoncés, 1 locuteur par ligne)	<i>Figures 5, 6, 7, 8, 9, 15, 18, 20, 21, 22</i>
8	Groupe de Formes (Préposition suivie de Verbe Infinitif)	<i>Tableaux 13, 16</i>
5	PCLC (corpus, dialogue, locuteur)	<i>Tableau 2</i>
6	Graphique de Ventilation	<i>Figures 23, 24</i>
5.3	AFC (locuteur par dialogue)	<i>Figure 25</i>