

Dans le cadre d'une tâche de discours narratif sur images séquentielles réalisée par des enfants de 9 à 11 ans, une analyse linguistique rigoureuse des productions recueillies en surface de ces discours, nous a apporté des informations précises, quant aux compétences linguistiques sous-jacentes des sujets concernés et aux stratégies d'apprentissage des structures de la langue qu'ils utilisent...¹⁶

Au nombre de ces informations, s'inscrivent la construction de la complexité syntaxique des énoncés, et plus particulièrement, celle de la phrase subordonnée introduite par le pronom relatif QUI.

La fréquence, la spécificité, mais aussi l'hétérogénéité de cette dernière structure, ont attiré notre attention sur l'existence possible d'un processus psycholinguistique d'apprentissage et de complexification, une sorte de "genèse" de la subordination relative.

GENÈSE DE LA SUBORDINATION RELATIVE

par Pierre FERRAND*, Michel GRANDATY**
et Jean-Luc NESPOULOUS***

Mots-Clés : Apprentissage - Langage - Linguistique - Evaluation - Prévention - Enfant (3 à 12) - Genèse.

I - Cadre de l'étude

a. Rappel historique

L'observation porte sur les discours narratifs sur images séquentielles, réalisés par 150 enfants, tous issus d'une première étude effectuée dans les années 82-84, au cours d'une action de dépistage précoce des troubles ou retards de langage.

A cette époque, il s'agissait d'évaluer, par application du TEST TDP 81(15)), les suspicions d'évolution langagière déviante chez les enfants âgés de 3 ans 6 mois à 5 a 6 m, dans le double but de prévenir leur aggravation, et, éventuellement, d'intervenir précocement pour leur correction, après un bilan approfondi et précis.

A l'issue de cette opération, et après avoir analysé les nombreuses données recueillies, nous devons enregistrer au moins trois constats essentiels :

TABLEAU 1

TDP 81	
Les CONSTATS de 1982	
CLASSE d'AGE : 3 ans 6 m. à 5 ans 6 m.	
1 -	60 à 65 % des enfants testés ne présentaient aucune difficulté 20 à 25 % nécessitaient une "surveillance active" 10 à 15 % relevaient d'une prise en charge orthophonique ou autre.
2 -	4 ans 6 mois apparaissait comme l'AGE IDÉAL pour un DÉPISTAGE significatif :
	☞ l'équipement instrumental est en voie de maîtrise
	☞ les fonctionnements cognitifs sont en plein développement
	☞ les structures de la PAROLE SONT PRATIQUÉMENT ACQUISES
	☞ la complexité syntaxique du Langage est en totale expansion (fig. 2).
3 -	La moyenne Section de Maternelle devenait le MOMENT privilégié de ce Dépistage.



*Pierre FERRAND

Orthophoniste praticien-chercheur

**Michel GRANDATY

Psycholinguiste - Maître de conférence

***Jean-Luc NESPOULOUS

Neuropsycholinguiste, Professeur titulaire,

Directeur du Laboratoire J. LORDAT

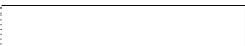
Laboratoire Jacques Lordat

Département des Sciences du Langage

Université le Mirail

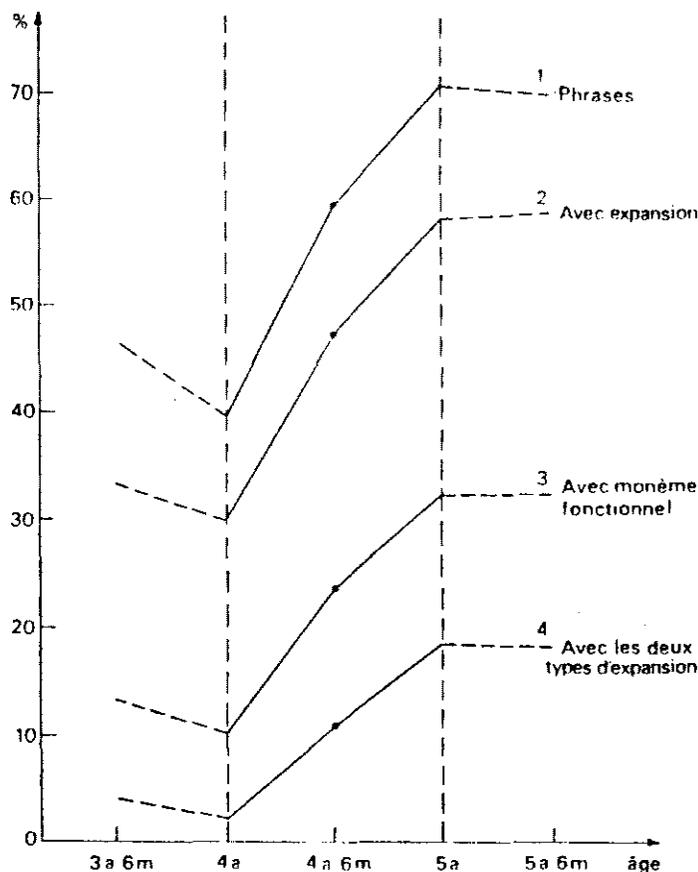
5 Allées Antonio Machado

31058 TOULOUSE Cedex



Par ailleurs, sur le plan syntaxique, nous devons démontrer qu'à l'âge de 4 à 5 ans, se produisait une sorte "d'explosion syntaxique", survenant après une période de forte acquisition lexicale (24 mois à 48 mois), et caractérisée par une importante progression du pourcentage d'occurrences de phrases avec expansions, dans une tâche de discours narratif sur images séquentielles.

TABEAU 2



L'explosion syntaxique (enfants de 3 à 6 mois à 5 à 6 mois, TDP 81)

1. Pourcentage de phrases — 2. Pourcentage de phrases avec expansion — 3. Pourcentage de phrases avec monème fonctionnel — 4. Pourcentage de phrases avec les deux types d'expansion.

Enfin, le protocole définitif du TDP 81 permettait la répartition des enfants testés en groupes "à risques":

TABEAU 3

Répartition de tous les enfants testés en Groupes "à risques"

GROUPE I (GI) : Sujets sans difficultés décelées.
 GROUPE II (G II) : Sujets nécessitant une simple attention éducative.
 GROUPE III (GIII) : Sujets à "risques précis" nécessitant :

- des examens médicaux ou psychologiques
- un Bilan Orthophonique
- une pédagogie de compensation
- un Bilan régulier d'Evolution.

GROUPE IV (GIV) : Sujets en "situation pathologique" nécessitant :

- des examens divers
- une prise en charge immédiate
- une pédagogie de soutien coordonnée.

En 1989, ont commencé les **premières analyses longitudinales** dont l'objectif était de décrire l'évolution des sujets testés alors qu'ils avaient entre 3a 6m et 5a 6m, et d'évaluer, dans la mesure du possible, la qualité des traitements appliqués aux sujets signalés en difficulté (GIII et G IV), ainsi que les conséquences relatives des éventuelles carences de prise en charge .¹⁷

C'est dans le cadre de ces études longitudinales que se situe le présent article.

b. Description de la tâche.

1 - Population :

PANEL GNF 90
Répartition des 150 SUJETS par SEXE, AGE et CLASSE
ET APPARTENANCE AUX GROUPES TDP 81

	SEXE	AGE		CLASSE					
		9-10	10-11	PERF	CE ¹	CE ²	CM ¹	CM ²	
G I	♀ 23	21	2	0	0	3	19	1	36
	♂ 13	12	1	0	0	2	10	1	
G II	♀ 24	24	0	0	0	6	18	0	45
	♂ 21	18	3	1	1	4	12	3	
G III	♀ 20	19	1	1	1	3	15	0	41
	♂ 21	19	2	0	1	5	15	0	
G IV	♀ 14	12	2	1	2	2	8	1	28
	♂ 14	11	3	3	1	6	4	0	
	150	136	14	6	6	31	101	6	150

Observation :

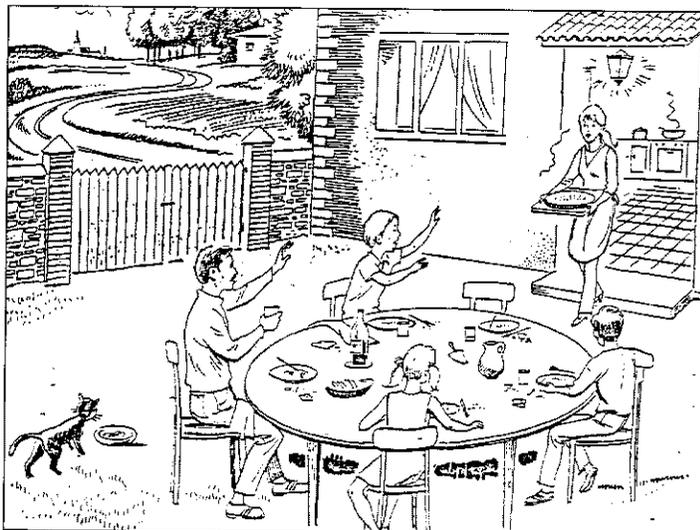
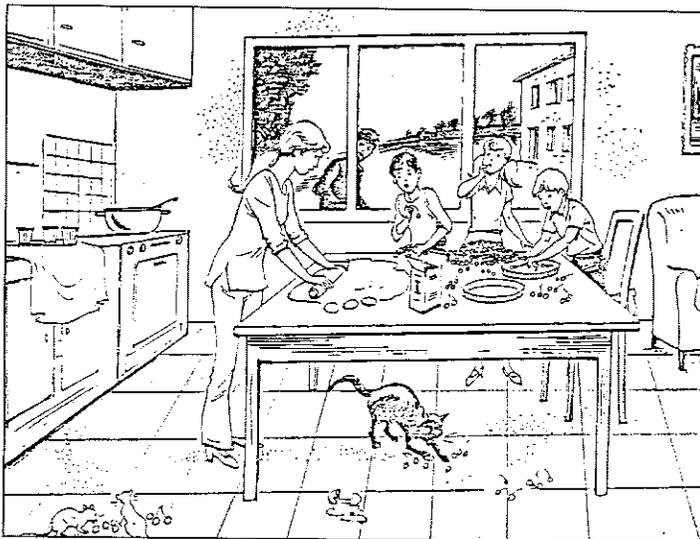
- 81 filles et 69 garçons
- la grande majorité des enfants se situe dans la tranche d'âge des 9-10.

2. Matériel et Consigne

Quatre images séquentielles (dessinées par P. DECOMBLE - Toulouse) sont proposées à l'enfant qui doit les classer dans l'ordre logique et raconter "**ce qui se passe sur ces images**" sans autre aide du testeur que de brefs encouragements. Le discours est enregistré sur magnétophone, avec l'accord de l'enfant.

TABLEAUX A, B, C, D





3. Grille d'analyse

L'analyse des discours ainsi recueillis est réalisée à l'aide de la **grille GNF 90**, qui permet, pour chaque énoncé, une **étude syntaxico-lexico-sémantique**¹⁶. Mais nous ne tiendrons compte, ici, que des données syntaxiques.

Ainsi présentée, la tâche a permis de recueillir 1796 énoncés pour les 150 corpus, dont 1749 énoncés-phrases.

c. Observations particulières

Notre attention fut immédiatement attirée par la **fréquence** de l'utilisation, par ces enfants, de la construction relative, qui apparaissait dans 96 **corpus** sur 150 et constituait 257 des 1749 énoncés-phrases enregistrés.

De la même façon, une approche plus **qualitative**, mettait en évidence l'**hétérogénéité** de ces constructions, depuis "là, un chat qui grimpe" jusqu'à "un chat qui veut prendre des oiseaux, grimpe sur l'arbre".

Enfin, un lien, ou plutôt une "logique de construction" semblait relier ces subordonnées relatives aux énoncés non-phrases de type "Là, un chat," incluant un déictique, souvent accompagné d'un geste de désignation (doigt pointé).

Ces quelques observations justifiaient une analyse plus fine des données ainsi recueillies.

II - Analyse des données

a. Les Déictiques: " Là... un chat ! "

Expression dont le référent "ne peut être déterminé que par rapport à l'interlocuteur" (JAKOBSON)²⁵.

"Irruption du discours à l'intérieur de la langue" (BENVENISTE)², le déictique "là", isolé ou renforcé, apparaît ici comme un élément de désignation, souvent gestuel, pointé sur un détail de l'image ou sur l'image elle-même.

Après avoir envisagé de les éliminer de notre analyse linguistique, il nous est apparu, finalement, nécessaire, compte-tenu de leur occurrence relative (20 corpus sur 150), de les intégrer dans la grille en tant qu'indicateur spatial ou "**présentatif rustique**".

Ces éléments sont-ils induits par les caractéristiques de la tâche ou sont-ils la trace de la persistance du "**doigt pointé**" que BRUNER⁴ situe chez l'enfant vers le 9^{ème} mois, et qui, dans un contexte de communication, serait une phrase essentielle dans la construction de la **fonction référentielle** ?

b. Le Syntagme Prédicatif Minimum: "c'est des gens" !

Pour F. FRANCOIS, ces formes verbales (...c'est... il y a...) n'appartiennent plus au système du verbe: elles sont "des **auxiliaires de prédication** qui permettent à un nom ou un pronom de jouer le rôle de centre d'énoncé."¹⁹

pour C. BUREAU, ces segments jouent le rôle «**d'actualisateur non sujet ou présentatif canonique**»⁶

Ici encore, il convient de souligner l'importance du nombre de ces segments qui apparaissent dans 1 corpus sur 3.

Cet élément succède-t-il, dans une sorte de chronologie de la complexité, aux stratégies du "doigt pointé puis" de l'emploi du déictique "là", ouvrant la voie à la **prédication** ?

c. Le Syntagme Prédicatif Expandé: "c'est des gens, ils..."

Ici, apparaissent 2 mécanismes de complexité syntaxique.

1. La **gérondisation du prédicat** (rare: 9 sur 150)

"Il y a un monsieur en train de cueillir des cerises".

2. L'apparition d'un **renforceur du prédicat**, pronom personnel de même catégorie :

"Il y a un chat, il mange".

Cette dernière construction se subdivise elle-même en 2 mécanismes, **selon qu'il existe ou non une pause dans le dire de l'enfant, entre le prédicat et l'émergence du pronom renforceur**, pause parfaitement audible dans les enregistrements.

Ainsi, nous observons des constructions spécifiques du type :

"Il y a un chat/il mange"

"Il y a un chat il mange"

Quel est le rôle de cette **pause** dans le développement de la complexité syntaxique ?
- Peut-on attribuer à la **prosodie** une responsabilité dans l'organisation hiérarchique des processus syntaxiques ?

Pourquoi existe-t-il, à ce stade, les 2 voies de complexité observées : **gérondisation ou renforcement du prédicat** ?

d. La Subordination Relative Minimale: "c'est des gens qui..." combiné avec le segment QUI, le présentatif "c'est" ou "il y a" va former le premier niveau de subordination. En effet, pour C. BUREAU⁶, ce syntagme discontinu "entraîne une expansion par subordination de fait", puisque le syntagme introduit par QUI peut disparaître sans détruire l'énoncé minimum. QUI est donc bien ici un morphème fonctionnel et **confirme son statut de pronom relatif**.

Or, il faut observer la très grande fréquence de cette construction qui apparaît dans 77 corpus sur 150. Induite - peut-être - par la spécificité de la tâche, cette construction n'est-elle pas aussi, la marque objective du passage de la juxtaposition des 2 énoncés (coordination) en subordination "de fait", c'est à dire de la **parataxe à l'hypotaxe** ?

e. La Subordination Relative Simple: "je vois un chat qui..."

Peu fréquente (17 corpus sur 150), cette construction apparaît sous 2 formes :

- **la plus utilisée** (15 sur 17) est toujours dépendante d'un des 3 verbes VOIR, REGARDER, MONTRER

- "on voit une voiture qui passe". - "papa regarde maman qui prépare la pâte". - "le garçon montre du doigt le monsieur qui ramasse les cerises".

Manifestement, ces 3 verbes possèdent une "charge déictique" qui ramènerait cette construction aux démarches précédentes.

- **la plus rare** (2 sur 17) peut être considérée comme canonique.

"Il joue avec les fruits qui sont tombés par terre".

f. La Subordination Relative Complexe ou "Achevée".

Il n'en existe que 5 formulations sur 1749 énoncés !

Les deux relatives enchassées peuvent être considérées comme l'aboutissement du processus de complexité.

"Un chat, qui veut prendre des oiseaux, grimpe sur l'arbre".

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES PRODUCTIONS

		36 GI	45 GII	41 GIII	27 GIV	150
DEICTIQUES	là... là, un chat !	3	6	7	4	20
SYNTAGMES PRÉDICATIFS	c'est une famille ! il y a des gens !	6	19	13	8	46
SYNTAGMES PRÉDICATIFS 1 ^{re} expansion	GEROND... il y a un garçon en train de..	2	3	3	1	9
	PROTO-REL... il y a les enfants ils...	7	14	5	3	29
SUBORDINATION RELATIVE MINI	c'est des gens qui... il y a un garçon qui...	19	27	20	11	77
SUBORDIN. RELATIVE SIMPLE	on voit une voiture qui passe...	4	6	1	4	15
	il joue avec les fruits qui sont tombés	2	0	0	0	2
SUBORDIN. RELATIVE COMPLEXE	la maman dit où il faut aller	0	1	0	0	5
	maman prépare ça qu'elle voulait faire	0	1	1	0	
	un chat, qui veut prendre des oiseaux, grimpe	0	0	2	0	
	un monsieur, qui est monté sur une échelle, attrape					

Hypothèse

Parvenus au terme de l'analyse des données et avant d'ouvrir l'indispensable discussion, nous formulons l'hypothèse suivante:

Alors que cette tâche est proposée à des enfants, en majorité de **même âge** (9-10 ans) et de **même niveau scolaire** (CMI), l'analyse linguistique des productions recueillies, loin de constater leur homogénéité, met en évidence l'hétérogénéité de fait de ces productions et donc des compétences sous-jacentes de ces sujets.

L'étude de ces différences semblerait confirmer l'existence, dans cette production particulière de subordination relative, d'un processus psycholinguistique, caractérisé par une succession de moments d'apprentissage, fondés eux-mêmes sur une complexité croissante des structures syntaxiques et toujours précédés ou annoncés par des indices d'enrichissement ou protostructures.

Il convient toutefois de noter que l'accès à la maîtrise de structures hiérarchiquement plus élaborées n'exclut en rien, chez l'adulte, et notamment dans certaines situations d'urgence ou chargées d'émotivité, l'utilisation de structures hiérarchiquement moins complexes, voire archaïques; L'accès à la "complexité" n'efface jamais la possibilité de recourir à la "simplicité" !

III - Discussion

a. La Fonction précède la Structure (HALLIDAY)

Dans l'élaboration progressive et hiérarchisée de la **subordination relative**, il semble toujours exister une **étape fonctionnelle** au cours de laquelle le sujet utilise une **proto-structure, ou proto-élément (verbal et/ou gestuel)**, sorte de "passage obligé" qui préparerait la maîtrise de la structure suivante.

Ainsi,

1. Le **regard croisé mère-enfant**, en favorisant une première distanciation, met en place dans le cadre des dialogues conduits et des jeux interactifs des premiers mois, le **doigt pointé** base de la **deixis**.

2. Le **doigt-pointé** se renforce rapidement du déictique "Là", formulé à bon escient par la mère et l'enfant, grâce à l'apparition des premiers mots compris et souvent répétés de par la demande maternelle "montre" et "où".

3. Le **déictique "Là"** s'enrichit du lexique de base, issu de la dénomination des personnes, animaux et objets familiers de l'univers de l'enfant.

Considéré par nous comme **présentatif rustique**, il posséderait le statut de **protoprésentatif**, précurseur de "il y a". (noter ici le facilitateur phonologique).

4. **Il y a...** c'est, présentatifs canoniques, seraient les inducteurs de la Prédication, inaugurant les mécanismes de la complexité syntaxique du discours à venir.

5. Le **syntagme prédicatif minimum et ses expansions**.

La "**gérondisation**" du **prédicat**, de par l'utilisation (peu fréquente) de l'unité polymorphémique "**en train de...**", serait le signe d'une stratégie différenciée, porteuse d'une dynamique préparatoire à une meilleure organisation discursive du récit...

Le "**renforceur**" du **prédicat**, (le pronom personnel IL ou ELLE) peut prétendre ici au statut de **proto-relatif**:

en l'absence de la pause, observée, (il y a un chat il) le pronom personnel IL serait un marqueur précoce d'**anaphorisation** et dans ce sens, ouvrirait la voie au **pronom relatif**, avant même que ce dernier soit utilisé comme morphème fonctionnel.

en présence de la pause (il y a un chat/il mange), un rôle identique à celui du **renforceur "IL"** peut être attribué à ce **silence**, élément prosodique, dans lequel viendrait se "**nidifier**" le pronom relatif.

Cette pause révélerait-elle l'existence d'une "**syntaxe autre**", en cours d'élaboration voire déjà élaborée.?? et dans ce sens ne faut-il pas avec M. FAYOL¹⁴, accorder davantage d'attention à tous ces segments prosodiques (arrêts, hésitations, silences et pauses diverses...) qui constitueraient la "**portée**" des constructions langagières à venir ?...

Dans les deux cas, avec et sans pause, c'est ici, à ce stade d'évolution que nous situerions le passage de la parataxe ou succession d'énoncés juxtaposés, à l'hypotaxe ou subordination de fait, passage que la plupart des auteurs situe préférentiellement lors de l'ap-

parition et de l'utilisation effectives d'un morphème fonctionnel (ici, le relatif).

Pour nous, l'existence de ces proto-relatifs (IL ou pause) est l'indice linguistique objectif de la première subordination.

6. La relative minimum (c'est une dame qui...)

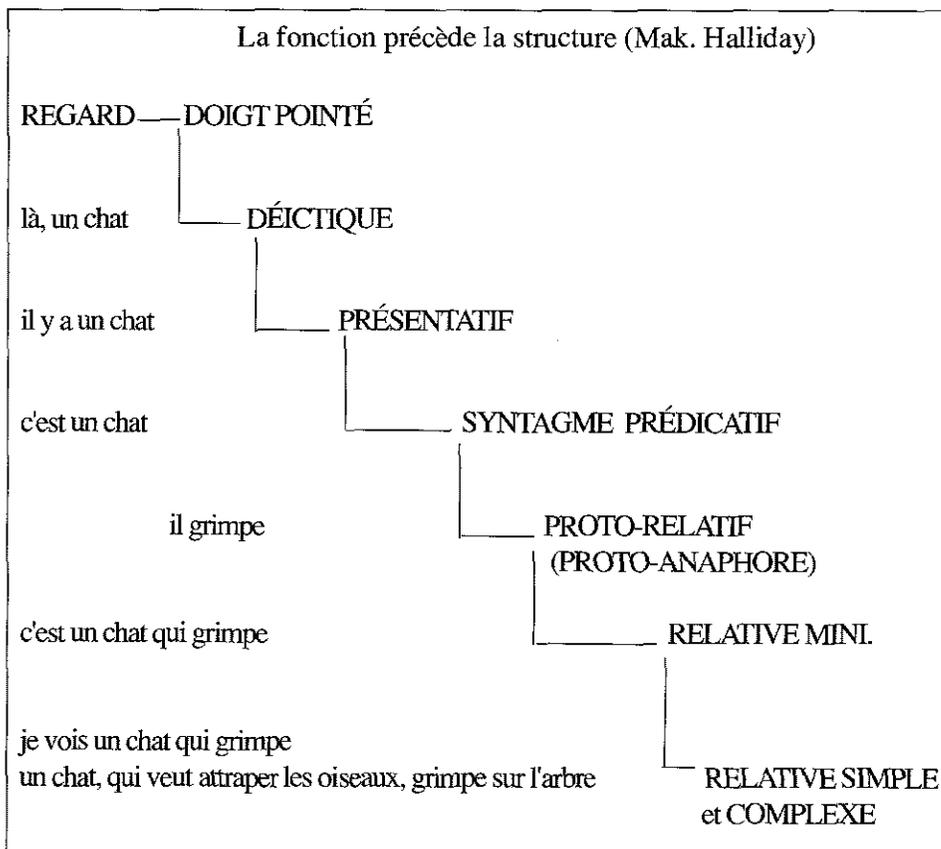
Appelée aussi **relative du pauvre** (NESPOULOUS)²⁸, cette expansion **relative avec actualisateur Non sujet**, deviendrait, selon notre hypothèse, une **subordonnée de deuxième rang**, laquelle, de par sa fréquence et sa commodité d'emploi, préparerait la complexité progressive de la subordination **relative simple et complexe ou enchassée**, cette dernière relevant plus spécifiquement du langage écrit ou de phénomènes de style.

Ainsi, du **regard croisé** mère - enfant à la **relative enchassée**, nous pensons que derrière chacune des structures que nous avons décrites, existe un "enracinement fonctionnel", lui-même construit à partir de conduites interactives multiples, complexes mais hiérarchisées.

Chez le jeune enfant, c'est le développement cognitivo-sémantique qui précède l'acquisition puis la manipulation de structures langagières spécifiques.

LA FONCTION PRECEDANT LA STRUCTURE, IL EXISTE UNE GENESE DE LA SUBORDINATION RELATIVE

TABLEAU 7



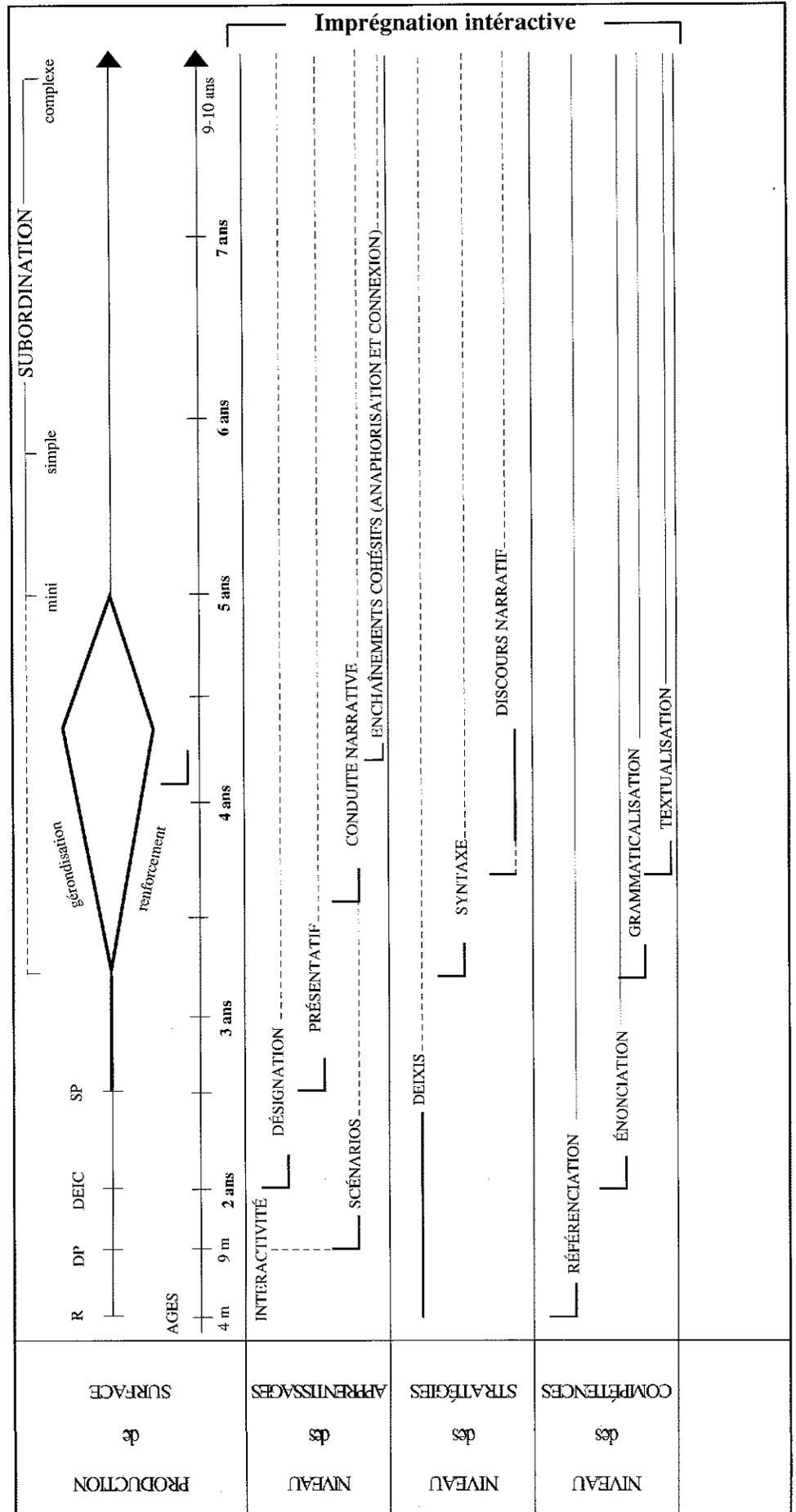
b. Production de Surface et Compétences Sousjacentes: une Cohérence chronologique ?

La construction progressive de la subordonnée relative correspond-elle aux divers niveaux du développement cognitivo-sémantique de l'enfant, ponctué en des moments chronologiquement précis ?

Pour tenter de répondre à cette question nous avons essayé de regrouper en un seul tableau, les différentes étapes connues, en tenant compte de l'échelle de l'âge.

GENESE de la SUBORDINATION RELATIVE et ÉVOLUTION PSYCHOLINGUISTIQUE

en séquence textuelle narrative



Nous avons retenu 3 niveaux de développement:

- . Le niveau des APPRENTISSAGES et de leurs OUTILS
- . Le niveau des STRATEGIES PSYCHOLINGUISTIQUES
- . Le niveau des COMPETENCES LINGUISTIQUES.

Ces niveaux, s'agissant du langage et de l'enfant, baignent dans une imprégnation interactive permanente, se nourrissent mutuellement dans une dynamique d'échanges et d'ajustements réciproques, dont les divers aspects mnésiques, psychologiques, affectifs et socio-culturels ont été, provisoirement, écartés de cette présentation.

1- Le Niveau des Apprentissages et de leurs Outils

Ce niveau est le plus proche des productions de surface, car fortement lié aux cadres et aux échanges interactifs de la petite enfance. Parfaitement décrits par BRUNER(5), les divers stades se déploient harmonieusement, depuis le suivi du regard de l'adulte, jusqu'au **doigt pointé**, en passant, en situation de jeu et dans les actes de la vie quotidienne, par la mise en place de **scénarios ou scripts narratifs**. Ces dernières séquences s'organisent dans un ordre précis et en fonction de règles fixes.

Pour de nombreux auteurs, ces **rituels ludiques, sont déjà**, virtuellement, une "syntaxe vécue". (8-9ème mois).

Dès le 10ème mois, les comportements de désignation vont engendrer, grâce à l'apport lexical fourni par l'entourage, les premières dénominations, puis, rapidement, par l'utilisation du **présentatif** (c'est... il y a...), les bases de la "syntaxe parlée".(12-30 mois).

Pour d'autres auteurs (GRANDATY)²¹, qui se situent dans la logique de HALLIDAY²⁴ et surtout FAYOL¹³, ce serait vers 3a à 3a 6m qu'apparaîtrait, dans le comportement intentionnel de communication verbale de l'enfant, une "**conduite narrative**", à partir de laquelle se tramerait le réseau anaphorique. Ce dernier outil favoriserait, avec les connecteurs de phrases, le déploiement des enchaînements cohésifs, ciment de l'organisation formelle du récit.

Ces divers apprentissages, par l'appropriation d'outils grammaticaux et la maîtrise de processus linguistiques spécifiques, se poursuivraient, au fil des ans, pour être maîtrisés vers 9-10 ans, au CMI (DE WECK)¹¹.

Pourquoi, dans ces conditions, certains de nos sujets, (âgés de 9 à 11 ans), utilisent-ils préférentiellement - les formulations de désignation, souvent avec doigt pointé, ainsi que le syntagme prédicatif minimum, sans jamais produire, dans cette tâche de subordonnée relative simple et complexe, dont la construction suppose acquise et maîtrisée la manipulation d'un pronom anaphorique ?

2 - Le Niveau des Stratégies Psycholinguistiques

A ce niveau, trois moments forts apparaissent :

- La **Deixis**, qui recouvre toutes les situations et expressions dont le référent ne peut-être déterminé que par rapport au locuteur et/ou à l'allocutaire... Chez le petit enfant, cette stratégie, qu'elle soit gestuelle ou verbale, entraîne et construit les actes de communication qui se rapportent à la **personne**, au **lieu** et au **moment** (le **hic et nunc** de JAKOBSON).

Dans le cadre de cette étude, ne peut-on penser qu'à partir des premiers comportements décrits (regard croisé, doigt pointé), la Deixis "libère progressivement l'enfant des contraintes du **hic et nunc**, en mettant en place, peu à peu, un processus de **particularisation**, aboutissant à terme à l'**identification** d'un élément reconnu parmi un ensemble d'éléments possibles"(NESPOULOUS)²⁸.

Mais comment se fait le passage de cette deixis comportementale en deixis langagière ?

- La **Syntaxisation**, étape-relais fondamentale entre la **deixis et le discours**.

Cette stratégie va permettre au petit enfant de quitter, provisoirement, le stade de la "**lexicalisation de désignation**", au profit d'une maîtrise progressive des structures syntaxiques (syntagme prédicatif minimum puis expansé..etc..)

Le point sublime de cette stratégie apparaît entre 4 et 5 ans, à l'occasion de ce que nous avons appelé "L'explosion syntaxique" ! (voir page 37). Là encore, ne peut-on évoquer le rôle de cette syntaxisation progressive dans la mise en place du discours différencié ?

● **Le Discours Narratif**, précédé et induit par les conduites narratives, verra dès 3a 6 mois se déployer l'arsenal linguistique nécessaire: un lexique précis, une syntaxe achevée et l'agencement des propositions narratives dans le cadre des règles de **cohérence** (CHAROLLES), cimentées par les éléments de cohésion, notamment les réseaux anaphoriques et les connecteurs de phrases.

Ainsi, à ce deuxième niveau, ne pourrait-on soulever l'hypothèse qu'il existe entre les comportements déictiques (**regard, doigt pointé, présentatif rustique...**), les premiers éléments syntaxiques (**présentatif canonique, syntagme minimum** etc...) et la **construction de la relative**, une sorte de dénominateur commun qui serait, chez l'enfant, l'intention fondamentale d'aboutir, du geste au verbe, à un processus de distanciation, permettant l'identification d'un élément parmi d'autres possibles ?

Après tout, ce chat "qui grimpe sur l'arbre" n'est pas, n'est plus n'importe quel chat !

3. Le Niveau des Compétences Linguistiques

A ce troisième niveau, nous avons retenu 4 stades :

● **La Référenciation** qui, pour BRUNER⁴, est de nature générative. Cet auteur montre le lien qui relie la **fonction référentielle prélinguistique au langage**, à travers la description de différentes étapes, au nombre desquelles nous retrouvons le **regard, le doigt pointé, la dénomination et la phrase** explicite, le tout dans un cadre d'interactivité intentionnelle.

La Référenciation joue un rôle évident dans la subordination relative.

● **L'Énonciation** qui, dès la production des premiers mots puis des premiers énoncés non-phrases et des énoncés-phrases, donnera à l'enfant la possibilité de devenir tour à tour, allocutaire et locuteur et de construire, de ce fait, les bases de la communication verbale avec

● **La Grammatilisation**. Ce stade est situé pour certains auteurs (RONDAL)²⁹, vers l'âge de 3 ans. Il serait caractérisé par l'appropriation progressive de l'ensemble des "outils grammaticaux" nécessaire à la structure de la phrase et à la cohésion du discours, notamment ceux de la classe fermée des **morphèmes** (déterminants, pronoms, prépositions et autres morphèmes fonctionnels), ainsi que les connotations morphologiques de genre et de nombre.

● **La Textualisation**

Ce dernier stade permet - vers 4 ans³⁰ la construction de "textes", composés de PHRASES connexées entre elles, avec subordination progressive (hypotaxe).

Rappelons au passage que nous situons l'amorce de ce stade bien avant 4 ans, dès l'apparition des **Proto-relatifs**. La lecture verticale du tableau de synthèse montre, à notre avis, une **cohérence chronologique** entre les divers moments qui ponctuent les niveaux des apprentissages, des stratégies et des compétences et les étapes de la construction de la **relative**.

Cette cohérence n'est pas une coïncidence : le passage d'un moment à un autre dans la genèse de la relative, nécessite effectivement, non seulement des compétences sous-jacentes, mais aussi des processus dynamiques d'acquisition et de transformations. Si l'on prend l'exemple du passage du syntagme prédicatif "c'est des gens" à l'expansion "c'est des gens ils", puis "c'est des gens qui...", on voit bien que cette transformation exige, pour être réussie, que soient franchis et assimilés des stades et des fonctions concomitants :

- la compétence référentielle
 - la maîtrise du présentatif
 - la suprématie de la syntaxe sur le lexique
 - l'appropriation d'outils grammaticaux
 - la compréhension du processus anaphorique
 - l'identification d'un élément parmi d'autres
- et... un cadre interactif où la conduite narrative puisse se mettre en place.

Si l'on veut bien considérer un autre moment de cette genèse, celui de la construction de la relative simple (je vois un monsieur qui...), il est aisé de remarquer qu'à ce stade toutes les fonctions doivent être maîtrisées, la stratégie narrative en place et la compétence textuelle en cours de déploiement.

Enfin, si l'on veut bien focaliser son regard sur la partie du tableau où se regroupe la

plupart des points forts qui soulignent ces divers moments, l'on peut constater que **tout le système est théoriquement en place vers l'âge de 4 ans**, y compris les ingrédients nécessaires à la construction du Discours Narratif.

Pour nous, il existe bien, depuis le regard croisé mère-enfant jusqu'à l'énoncé enchassé, une genèse de la subordination relative qui se déploie en toute cohérence et en parfaite concomitance, à partir de compétences linguistiques spécifiques exprimées et de stratégies psycholinguistiques adaptées.

Cependant, ces stratégies doivent être proposées par le milieu où évolue l'enfant et renforcées lors des séquences didactiques d'apprentissage...

Sinon certains enfants, comme ceux du Groupe IV de notre panel, risquent de ne pas "être à l'heure", ou au rendez-vous de ce processus génétique.

c. **Des Déviations aux Remédiations**

L'analyse linguistique des productions de surface des 28 enfants appartenant au groupe IV du TDP 81, montre que la plupart de ces sujets ne dépasse pas, dans le processus génétique de la Relative, le **stade de la subordination minimum** "c'est le monsieur qui..."

Ces mêmes enfants, au cours de la même tâche, réalisent **peu d'énoncés à expansion par subordination** et utilisent **deux fois moins de morphèmes fonctionnels** que les enfants des groupes I et II¹⁰.

Or, ces enfants doivent leur place en groupe IV, au fait, qu'ils ont réalisé de mauvaises performances, dans une tâche identique, alors qu'ils étaient âgés de **4 à 5 ans 6 mois**.

A l'époque, ils ne produisaient que très peu d'énoncés-phrases et ne construisaient, surtout aucune phrase à deux expansions simples, de type "il porter un panier sur la tête"..., et ils utilisaient très rarement des morphèmes fonctionnels tels que des prépositions simples (dans, sur, à côté, etc...)

Cinq à six ans plus tard, on observe des **carences comparables** dans leur discours narratif sur images, alors que les autres enfants des groupes I et II, et dans une moindre mesure ceux du groupe III, ont nettement progressé ou se trouvent en période de progression.

En l'absence de toute remédiation parfaitement adaptée, il semble exister, pour tous ces enfants, entre **4 et 6 ans**, une sorte de "**pivot**" dans leur développement langagier.

Les uns (GI et GII) vont progresser vers la narration en s'appropriant des outils grammaticaux et des procédures syntaxiques de plus en plus complexes.

Ils sauront construire **un discours narratif** comprenant :

une syntaxe parfois plus élaborée que le lexique, le respect absolu des règles de cohérence, l'utilisation correcte des anaphores et connecteurs, parfois, des effets de style et des traits d'humour et des éléments d'auto-corrections immédiates.

Les autres (GIII) vont stagner dans cette zone un peu figée... qui rappelle cette zone proximale de développement décrite par VYGOTSKY³¹.

Ils semblent "piétiner" dans **un discours en voie d'organisation**, caractérisé par :

un lexique plus riche, des énoncés juxtaposés et mal connectés, peu de procédés anaphoriques, des maladresses dans la gestion des mécanismes cohésifs faisant croire à un manque de cohérence, aucun effet de style, aucun trait d'humour, peu d'autocorrections syntaxiques.

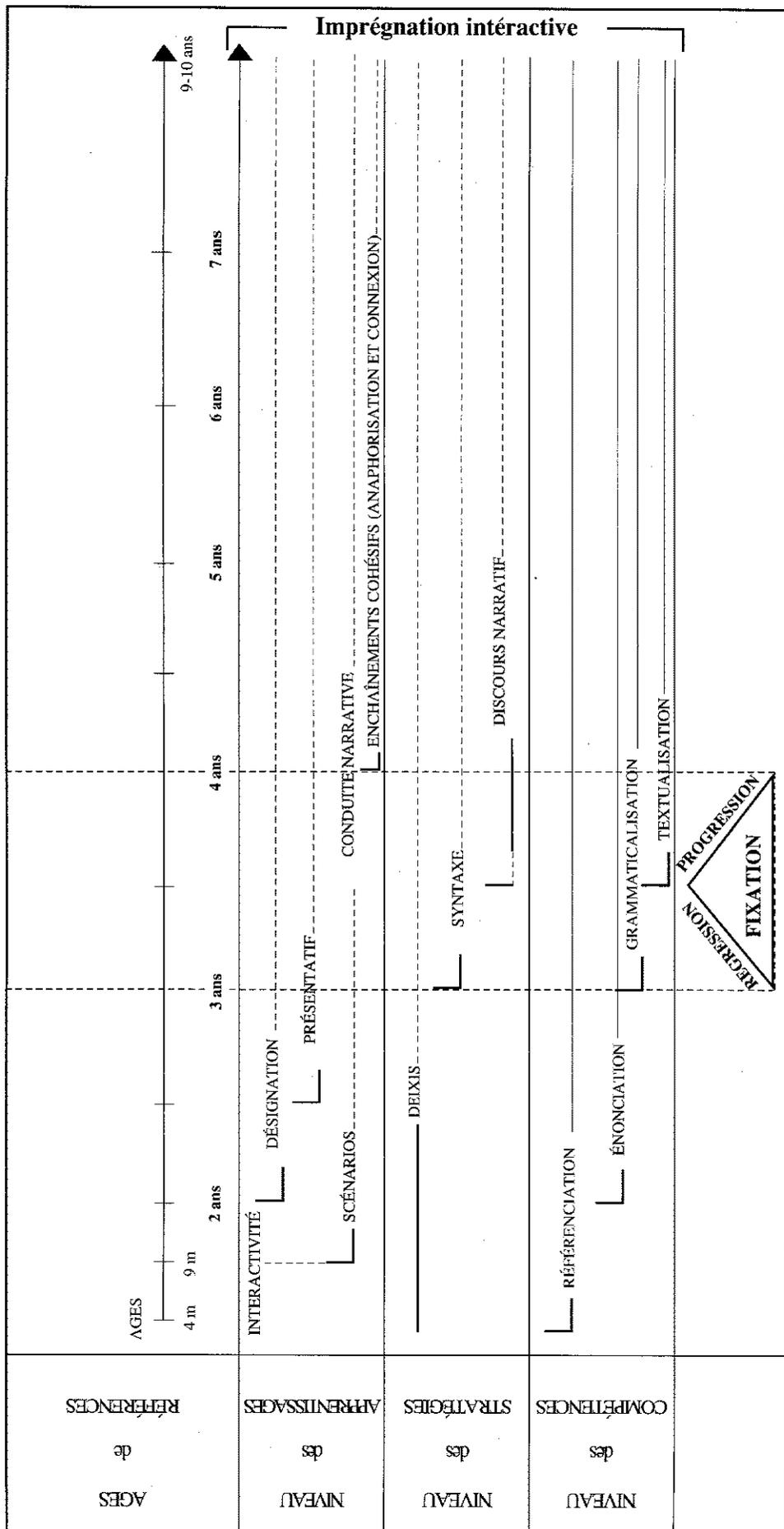
D'autres enfin, (GIV) vont stagner à la limite de la régression, dans un discours qui n'est pas encore narratif, une **énumération**, image par image, avec notamment :

un lexique plus élaboré que la syntaxe - une accumulation de **présentatifs** une juxtaposition d'énoncés commençant par un pronom personnel non référencé, à valeur déictique, et jamais d'auto-corrections syntaxiques.

Or, on sait depuis les travaux de KARMILOFF-SMITH (80-87) cités par De WECK¹¹, que ce type de production (usage déictique des pronoms personnels, juxtapositions d'énoncés non connectés...) est caractéristique des performances des enfants de 4 ans à 6 ans, dans une tâche semblable.

Ceux de notre étude, qui réalisent des performances identiques (44 sur 150) ont entre 9 ans et 10 ans 8 mois !

ÉVOLUTION PSYCHOLINGUISTIQUE en séquence textuelle narrative



Ce constat soulève bien des questions !

Est-ce que ces sujets trop dépendants de leur milieu socio-culturel, se satisferaient d'un bagage syntaxique minimum, qui leur suffirait pour élaborer une stratégie de communication lexicale à forte influence déictique... une sorte de "syntaxe alimentaire" ?

Est-ce que l'intention discursive de départ ne trouverait que peu d'écho chez le récepteur et n'inciterait qu'à mémoriser des performances linguistiques réduites ?

Est-ce que ces enfants, ne parvenant pas à assimiler, intégrer puis utiliser les compétences linguistiques de base, ne sauraient pas leur ajuster les stratégies de déploiement adéquates et ce, malgré un apprentissage de la langue: ils possèderaient un "savoir faire narratif étriqué" ?

Est-ce que les approches **cognitivo-sémantiques** leur seraient difficiles d'accès voire inaccessibles ? et pourquoi ?

Est-ce que les pédagogies et les thérapies qui leur sont proposées seraient inadaptées, dans ce sens qu'elles ne répondraient pas à des besoins mal évalués ?

Est-ce que, plus gravement encore, ces enfants ne possèderaient pas les capacités d'élaborer et de conduire des approches **métalinguistiques** qui leur permettraient de "raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques de la langue qu'ils utilisent"²⁰ et donc d'amender et d'enrichir un discours au moment même où ils le produisent ?

Tenter de répondre à ces questions encouragerait, assurément, l'amélioration des contenus et des finalités pédagogiques et/ou thérapeutiques.

En guise de conclusion

Quelques idées forces, pour une conclusion provisoire :

1. Il existe bien une genèse de la subordination relative, reflet de compétences linguistiques spécifiques et de stratégies psycholinguistiques adaptées.
2. Cette performance particulière se déploie très tôt chez l'enfant pour trouver son apogée aux alentours de la 4ème année.
3. Les enfants âgés de 9-10 ans qui présentent dans cette tâche d'importantes incomptences, les présentaient déjà alors qu'ils avaient 4 à 5 ans ;
4. Dans ces conditions, à quoi peut servir un Dépistage précoce s'il n'est pas suivi d'une prise en charge efficace immédiate ?
5. L'apprentissage de la Langue, dans ses aspects "naturels" et didactiques, est-il adapté aux compétences réelles actuelles des enfants âgés de moins de 6 ans ?
6. Existe-t-il véritablement une pédagogie du développement métalinguistique ? (GOMBERT)²³.
7. Comment aborder, analyser et traiter ces difficiles questions, théoriquement et pratiquement, sans une approche et un échange multidisciplinaires ?

Summary

The genesis of relative clauses

Within the context of a research program based upon the linguistic analysis of picturably induced narrative discourse elicited from 150 children (between 9 and 11 years of age), the authors evidence the existence of a clearcut and stable tendency, correlated to structural syntactic complexity, in the progressive mastering of subtypes of relative clauses in French.

From deictic gestures to embedded relative clauses, it thus would appear that each complexity stage would be preceded by *protostructures* (in Halliday's terms), be they verbal, gestural or prosodic. Such protostructures would constitute prerequisites for the acquisition of the next structural type in the authors' structural hierarchy.

Similarly, the authors noticed that the subjects who do not resort to such a progressive structural approach clearly end up in producing structures of minor syntactic complexity. Interestingly enough, such subjects are the same ones who, when 4 or 5 years of age, had been shown to suffer from massive disorders in the acquisition and use of their mother tongue.

In conclusion, the authors draw the teachers' and the therapists' attention upon the necessity of an early assessment of language disorders in children.

Bibliographie

- 1. ABRAMOVITCH, S et JUBERTIE, F (1989) - Devenu de 166 enfants testés par le TDP 81 au cours des années 82-84: premiers résultats: Mémoire d'Orthophonie TOULOUSE.
- 2. BENVENISTE, E (1966 et 74) - Problèmes de Linguistique Générale (I et II). GALLIMARD. PARIS
- 3. BRONCKART, JP (1985) - Le fonctionnement des discours. DELACHAUX et NIESTLE - NEUCHATEL.
- 4. BRUNER, J (1983). Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. PUF. PARIS
- 5. BRUNER, J (1987). Comment les enfants apprennent à parler. Actualités Pédagogiques. RETZ. PARIS
- 6. BUREAU, C (1978). Syntaxe Fonctionnelle du Français. Presses de l'Université Laval. QUEBEC
- 7. CARNEAU, C et MERCIER, O (1990). Contribution à l'analyse des difficultés présentées par des élèves de 6ème. Mémoire d'Orthophonie - TOULOUSE.
- 8. CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Langue Française. PARIS.
- 9. CHAROLLES, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences. PRATIQUES - PARIS.
- 10. CLUZEL, V et LACROIX, S (1993). Devenu de 150 enfants testés par le TDP 81 au cours des années 1982 à 1984. Résultats de l'analyse linguistique. Mémoire d'Orthophonie TOULOUSE.
- 11. DE WECK, G (1991). La cohésion dans les textes d'enfants: étude du développement des processus anaphoriques. DELACHAUX et NIESTLE - NEUCHATEL.
- 12. FABRE, C et MOLE, V (1989). Stratégies de communication verbales et non verbales de l'enfant âgé de 24 à 48 mois. Mémoire d'orthophonie. TOULOUSE.
- 13. FAYOL, M. (1985). Le Récit et sa construction. DELACHAUX et NIESTLE - NEUCHATEL.
- 14. FAYOL, M. (1987). Ponctuation et Connecteurs : une approche textuelle et Génétique European Journal of Psychological Education.
- 15. FERRAND, P (1982) TDP 81. Test de Dépistage Précoce des troubles instrumentaux, de l'articulation, de la parole et du langage, chez l'enfant de 3 ans 6 mois à 5 ans 6 mois. E.A.P. ISSY les MOULINEAUX.
- 16. FERRAND, P. (1990) Projet de grille d'analyse formelle du Discours Narratif sur images. DEA - Laboratoire J. LORDAT - TOULOUSE.
- 17. FERRAND, P (1991). Nécessité du dépistage et du traitement précoce en orthophonie. Entretiens de Bichat. Expansion Scientifique Française. PARIS
- 18. FRANCOIS, F (1972-73). Les concepts syntaxiques dans la description de la Langue des enfants. Bulletin de Psychologie - PARIS. Vol. 304 n 5 - 9.
- 19. FRANCOIS, F. (1978). Eléments de linguistique appliqués à l'étude du Langage chez l'enfant. Cahier Baïllères - PARIS.
- 20. GAZO, V et LASSERRE ZERMATTEN, M.O. (1993). La construction des représentations grammaticales de base chez des enfants en début d'apprentissage du Langage Ecrit. Mémoire d'Orthophonie - TOULOUSE.
- 21. GRANDATY, M. (1991). L'intentionnalité dans l'intégration des structures linguistiques par l'enfant de 3 à 5 ans: étude des substitutions. Laboratoire J. LORDAT - TOULOUSE.
- 22. GRANDATY, M. (1992) Caractère central des séquences textuelles dans l'apprentissage d'une langue, point de vue psycho-cognitif et réflexions didactiques. REPERES n 6, p. 95-
- 23. GOMBERT, J.E. (1990). Le développement métalinguistique PUF. PARIS
- 24. HALLIDAY, M.A.K. (1976). Learning how to mean. Arnold. LONDON
- 25. JAKOBSON, R. (1963). Essais de linguistique générale. Editions de Minuit - PARIS.
- 26. LENTIN, L (1972). Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Editions ESF, 7, rue Viète - PARIS 17ème.
- 27. NESPOULOUS, J.L. (1978). Du "Handicap linguistique" au "Retard de Langage". Réflexions sur les "imperfections" survenues au cours du développement du langage chez l'enfant. Volume 16, numéro 101 p. 209 à 232. RÉÉDUCATION ORTHOPHONIQUE ARPLOE - PARIS.
- 28. NESPOULOUS, J.L. (1990-1993). Enseignement neuropsycholinguistique. Séminaires de DEA - Doctorat - Laboratoire J. LORDAT - TOULOUSE.
- 29. RONDAL, J.A. (1981), Développement linguistique. Introduction à la psychologie de l'enfant - Tome 2 - MARDAGA - BRUXELLES.
- 30. RONDAL, J.A. (1982) Langage Oral: aspects développementaux - Troubles du Langage, diagnostic et rééducation - MARDAGA - BRUXELLES.
- 31. VYGOTSKY L.S. (1985) Pensée et Langage. Editions sociales - MESSIDOR - PARIS.