

*Qui dit prise en charge thérapeutique, dit volonté de «corriger» une déviance pour un retour à (vers), la «norme». La démarche n'est pas si différente dans la finalité pédagogique de l'apprentissage lorsqu'il consiste à amener au «développement normal». Pour ce stade normal, la référence est celle du langage de l'adulte. En thérapie, la référence se fera par rapport aux tests où les performances de sujets qui ne sont pas en difficulté seront garantes de la «norme» à atteindre.*

*Or, pour la constitution des tests de référence, le recueil des données se fait auprès d'enfants très souvent placés dans un contexte unique de verbalisation, la plupart du temps descriptif avec support iconique. Il semble qu'il y ait quelques risques à se limiter ainsi à un seul contexte de prise de parole.*

## STRATÉGIES ENONCIATIVES ET DISCOURS ENFANTIN

par Eliane SANZ-LECINA

\*Eliane SANZ-LECINA

Psycholinguiste,  
Laboratoire Jacques Lordat,  
Département des Sciences du  
Langage  
UNIVERSITÉ DE TOULOUSE-  
LE-MIRAIL.  
5, allées Antonio Machado  
31000 TOULOUSE

**Mots-clés :** Communication - Langage - Oral - Enfant - Test - Diagnostic - Enonciation - Organisation temporelle.

L'activité discursive est un moyen pour tout sujet, et en particulier pour l'enfant, de s'approprier le monde et de s'y inscrire. Il s'implique par cet acte, et les traces de cette implication, de ce «dire se disant» sont autant d'indices de sa relation au discours. Pour autant, la verbalisation n'est pas UNE et invariante; elle est modulée par le locuteur en fonction, entre autres, de la situation d'énonciation, du contexte de la prise de parole, du thème de l'échange. Tout ceci est communément admis pour les productions linguistiques de l'adulte, beaucoup moins pour celles de l'enfant. Ces dernières sont souvent abordées par comparaison avec celles de l'adulte, modèle de LA performance à atteindre.

Il semblerait d'ailleurs qu'il soit plus juste de parler de «langage expert» en l'occurrence, car une frange importante de cette population adulte, nous ne pouvons l'ignorer, reste fort éloignée du stade linguistique «achevé», «total» et que l'on pose, en tous cas, comme référence évidente que tout un chacun, sauf pathologie, atteint immanquablement.

Dans cette approche «adulto-centrée» pourrait-on dire, l'intérêt n'est pas tant pour ce que l'enfant PRODUIT en termes de discours que pour l'écart qui le sépare de la performance adulte. De plus l'analyse et, partant, la mesure du langage des enfants de cet âge, se font à partir de situations bien particulières et trop souvent uniques: les situations avec support iconique à raconter. De telles situations «test» nous semblent devoir être relativisées quant à leur degré de représentativité du langage de l'enfant.

### Contexte de l'étude

Dans le cadre de l'étalonnage d'un test à visée orthophoniste<sup>(1)</sup>, nous avons travaillé avec une population de 120 enfants de grande section de maternelle et de cours préparatoire (5 ans à 7 ans 6 mois) sans handicap linguistique décelé ou reconnu. Le test, s'appuyant sur des supports iconiques, proposait deux séries d'épreuves: une en Désignation, l'autre en Dénomination. Le matériel linguistique recueilli allait constituer pour la conceptrice du test la référence étalon qui permettrait de poser une norme; à partir de celle-ci, par le repérage des écarts, les thérapeutes pourraient évaluer les déficits langagiers d'enfants

en difficulté.

Avant le recueil proprement dit de ces productions, nous avons vécu une phase de familiarisation avec les enfants, partageant repas, activités scolaires et récréatives, échangeant ainsi largement avec eux dans divers contextes. Or, des structures grammaticales qu'ils avaient utilisées lors des activités dans la phase de familiarisation, étaient données par le test comme mal maîtrisées, mal comprises voire incomprises. Pour cette raison, considérer les résultats aux tests comme révélateurs du langage compris et/ou maîtrisé par des enfants de cet âge nous paraît abusif ; et ce d'autant que ce travail doit servir à élaborer une échelle de la «normalité» à laquelle on mesurera les productions enfantines déviantes pour déterminer le traitement à mettre en place. Nous ne nous attardons pas sur les suites d'un diagnostic erroné.

Il y avait donc bien pour nous une remise en cause non du test en lui-même, mais de son principe d'unicité. Nous avons donc mis en place un protocole de recueil de données s'appuyant sur quatre situations de verbalisation différentes; nous nous proposons d'en présenter deux dans cet article afin de montrer l'apport et l'ouverture qui résultent d'un tel élargissement. Nous avons mesuré de ce fait avec précision comment l'enfant s'inscrivait dans son discours selon la situation à verbaliser:

Quel comportement linguistique développait-il face aux différentes questions qui lui étaient posées?

Quel degré de textualisation imprimait-il à son dire ?

Quelles stratégies énonciatives développait-il dans l'une et l'autre situation ?

## Déroulement de l'expérience

Nous avons mené notre étude auprès de 25 enfants de Cours Préparatoire (6 ans à 7 ans 6 mois) insérés dans un cursus scolaire traditionnel ; nous avons reçu ces enfants au cours d'entretiens semi-dirigés dont nous impulsions le questionnement. Après avoir rencontré les enfants dans le cadre scolaire et partagé avec eux quelques moments de vie, nous les interviewions individuellement et enregistrons leurs dires. Deux situations servaient de base à nos échanges :

- Une première situation (S I) s'ouvrant avec la question «Qu'est-ce que tu as fait hier ?» qui poussait l'enfant à rapporter un événement qu'il avait vécu en tant qu'acteur ; nous le plaçons ainsi dans un contexte de séquence NARRATIVE(2).

- Une seconde situation (S II), qui reprenait la situation de test traditionnelle : présentant une image à l'enfant, nous lui demandions de nous la raconter; il devait alors organiser ce monde que nous lui imposions, évoluant dans un contexte de séquence DESCRIPTIVE(2).

Les échanges se structuraient donc autour des questions pour lesquelles nous avons créé une typologie à partir de :

- la forme : questions ouvertes ou fermées,
- la portée : questions générales ou précises,
- la valeur : questions informatives ou de soutien.

Étant bien entendu que le type même de questions peut induire un type de réponse, mais aussi qu'un certain comportement linguistique peut s'observer face à un certain type de questions mais varier d'une situation à l'autre. De plus, nos entretiens s'étant déroulés «hors cadre» préalablement établi, nos interventions se sont élaborées ENCOURS d'interview. Donc si les questions n'étaient pas arrêtées à l'avance pour préserver la liberté de l'entretien, cela signifiait que, à l'exception des deux questions introduisant les situations à analyser, tout le reste des échanges avait été déterminé par l'attitude de l'enfant face à notre demande. Les questions donc sont à considérer dans la relation qui les a fait naître, ayant essayé de faire le choix optimal en fonction de l'interaction créée.

A partir de ces critères, 4 types de regroupements étaient possibles pour qualifier notre questionnement :

\*questions ouvertes générales-informatives (O.G.I.) du type :

«Qu'est-ce que tu as fait hier ?» en S I.

«Tu peux me raconter ce qui se passe sur cette image» en S II.

\*questions ouvertes-précises-informatives (O.P.I.) comme :

«Où es-tu allé hier ?» en S I.

«Et la petite fille, qu'est-ce qu'elle fait?» en S II.

\*questions fermées précises - informatives (F.P.I.) par exemple :

« Tu vas souvent chez mamy ? » en S I « Tu aimes bien cette image ? » en S II.

\*questions / remarques de Soutien «S» marquant notre intérêt pour les propos de l'enfant :

«Eh bien tu es courageux !».

Les questions O.G.I. ne permettent pas les réponses OUI ou NON et ne portent pas en elles les termes de la réponse; si la réponse est formulée, elle est forcément informative. Ce sont des questions sur le «Comment» et le «Pourquoi» de l'expérience vécue. Les questions O.P.I. ont un champ plus réduit sur l'expérience à dire, ce sont les «Où, Quand, Combien....».

Les F.P.I. enfin, portent en elles les éléments de la réponse et sollicitent un éclaircissement, ou tentent de relancer le dialogue. Comme nous l'avons précisé plus haut, ce type de question verra souvent la réponse consistant en une simple affirmation ; du point de vue informatif, l'apport est assez pauvre, puisque nous apportons nous même l'information ; ce que nous demandons en réalité c'est, non un apport d'informations mais une confirmation ou infirmation d'un présupposé.

Ces questions sont en somme des piliers, des régulateurs, des garants de l'échange, assurant à chaque interlocuteur la présence effective de l'autre. Lorsque nous parlons d'apport informatif contenu dans une réponse, cela signifie production linguistique, donc développement linguistique pris en charge ou non par l'enfant dans sa réponse à notre question. Ce qui ne se situe pas sur le plan du contenu mais de l'attitude face à la question.

Face à ces questions les attitudes des enfants peuvent se regrouper en quatre « types » :

A) -> n'investit pas son rôle de locuteur -> silence

B) -> limite son rôle de locuteur à une ratification -> simple assertion de type linguistique (oui/ non) ou paralinguistique («Humm», «Tssnn», acquiescement par geste).

C) -> fait préciser le cadre -> redemande la formulation de la question linguistiquement «ce que j'ai fait hier ?», ou paralinguistiquement «hein ?»

D) -> s'implique dans la relation -> réponses «Adaptées», «Non adaptées», «Minimales» (selon la terminologie que nous empruntons à F. François<sup>(3)</sup>).

Sont qualifiées « d'Adaptées » les réponses où l'enfant apporte l'information demandée ; sont dites «Minimales» les réponses contenant le ou les éléments fournis par la question, explicitement :

-----> «Tu aimes regarder la T.V ?»  
«J 'aime ( bien, un peu ) regarder la T .V»

ou implicitement :

-----> « Tu aimes regarder la T.V ? »  
« Oui » / « Non .

« Non Adaptées » sont les réponses où l'enfant produit un discours en relation lâche avec le thème traité ou bien continue au fil de nos questions d'apporter des éléments en liaison avec la situation précédente, refusant d'investir la nouvelle situation. Classer une réponse comme « Non Adaptée », revient à classer son contenu, mais dans la mesure où il reflète une attitude ; c'est-à-dire où il marque chez l'enfant un désir d'éviter certaines questions (situations) pour en privilégier d'autres. Précisons en outre que ces critères de qualification ne sont pas exclusifs les uns des autres . Une réponse « Minimale », signifie, nous l'avons dit, qu'il y a reprise de termes contenus, explicitement ou implicitement, dans la question : nous trouverons dans cette qualification les réponses aux questions F.P.I. ; nous ne pourrions en revanche PAS les trouver avec des O.G.I. ou des O.P.I., puisque la demande est large et que toute réponse est porteuse d'information; depuis le récit de quinze lignes jusqu'au «Parce que» laconique, ou au «Boff» énigmatique.

Une fois encore, ce n'est pas le contenu que nous jugeons mais l'attitude. Cependant

dans sa réponse à une question F.P.I., l'enfant peut répondre par «Oui» ou «Non» ; dans ce cas, Oui et Non seront notés en «Minimales» d'une part, mais aussi en «Assertion»; en effet dans ce cas, et dans ce cas seulement, Oui et Non sont des modalisateurs qui ont fonction d'énoncé total. Nous disons bien dans ce cas seulement, car dans la séquence «Oui j'aime les dessins animés», le Oui n'est plus qu'une modalisation du discours en redondance avec le segment suivant ; il ne fait plus, à la limite, partie que de l'expérience réelle et non de l'expérience rapportée.

## Résultats et analyse

Sur la base du nombre d'échanges de chaque situation( 321 en S I, 161 en S II ) la répartition du type de questions est sensiblement identique dans les deux situations :

	S I	S II
O.G.I.	18,69 %	15,52 %
O.P.I.	8,72 %	11,17 %
F.P.I.	63,87 %	63,98 %
S	8,72 %	9,33 %

Dans les deux situations, les attitudes développées par les enfants nous ont obligées, pour obtenir l'information, à privilégier des questions de portée restreinte, les F.P.I.

Elles sembleraient, en donnant un cadre plus précis pour la réponse, sécuriser l'enfant en lui permettant d'entrer dans le jeu de l'interview sur des bases plus réduites qu'avec des questions ouvertes (O.G.I, O.P.I ). Donc les enfants nous ont, dans les deux situations, poussées à adopter une stratégie comparable dans notre questionnement. Mais cela, nous allons le voir, ne signifie pas que, face à des questions de même type, ils aient développé des attitudes parallèles ou similaires dans l'une et l'autre situation.

**ATTITUDES FACE AUX QUESTIONS POSÉES :** (Les calculs et les pourcentages ont été faits sur la base du nombre d'échanges dans chaque situation).

	S I	S II
ATTITUDE A	4,34 %	6,83 %
ATTITUDE B	20,80 %	39,80 %
ATTITUDE C	3,41 %	6,82 %
ATTITUDE D	71,49 %	46,55 %

Les trois attitudes A-B-C sont, rappelons-le, des attitudes de :

- ( A ) *non-implication radicale* ( silence ),
- ( B ) *non-implication différée* (fait reposer la question),
- ( C ) *de simple ratification* ( para linguistique ou non ).

La S II provoque chez l'enfant une sorte de « léthargie » ( A+B+C = 53,45 % contre 28,51% en S I ); elle semble subie, les échanges sont minimes et l'enfant s'évade même de cette situation par des réponses «Non Adaptées» pour revenir à la Situation I, qui, en revanche, déclenche chez lui un certain plaisir dans le récit du MOI ACTEUR . Cette plus grande facilité à investir la S I se remarque dans la quantité de discours produit; nous avons en effet l'équivalent transcrit de 677 lignes pour la première situation contre 209 lignes dans la seconde.

- l'attitude (D) *implication dans la relation*, n'est investie qu'aux deux tiers en S II par rapport à S I. L'enfant ne s'implique donc pas de façon uniforme dans les situations à verbaliser; nettement en recul sur l'implication linguistique dans la S II. Voyons maintenant à quelles stratégies énonciatives il a recours dans chacune des situations :

- \*utilise-t-il les mêmes dans les deux situations ?
- \*en privilégie-t-il certaines selon la situation à verbaliser ?
- \*en adopte-t-il de différentes selon les circonstances ?

Pour premier indice de cette implication du locuteur dans son discours nous retiendrons:

### L'indice pronominal de la personne

Les pronoms, marqueurs indiscutables de l'ancrage de l'énonciateur dans son discours sont de deux ordres dans notre corpus. D'une part les formes pronominales **subjectives** [renvoyant au(x) sujet(s) présent(s)], d'autre part les formes **objectives** (faisant référé-

rence au(x) sujet(s) non-impliqué(s)) dans le dialogue pour reprendre la terminologie de Benveniste<sup>(4)</sup>. Les formes **subjectives** recouvrent ici les indices de :

1° personne: JE,ME, MOI, MON, et leurs correspondants pluriel et/ou féminin ; ON sera indice de première personne car toujours utilisé par les enfants comme l'équivalent de NOUS.

2° personne : TU,TE,TOI,TON et leurs correspondants pluriel et /ou féminin.

Les formes **objectives de la non-personne** seront :

IL (et son substitut phonique Y ), SE, LUI, SON, et leurs correspondants pluriel et/ou féminin, sans oublier les formes présentatives IL Y A, C'EST, VOILA.

#### INDICE PRONOMINAL DE LA PERSONNE

(Calcul sur le total des formes pronominales de chaque situation)

	Indice de la première personne	Indice de la deuxième personne	Indice de la Non-personne
S I	52,99 %	2,10 %	44,91 %
S II	37,05 %	2,80 %	60,15 %

(Dans tous les résultats qui vont suivre, les calculs des pourcentages ont été faits sur la quantité de discours énoncé dans les deux situations avec, comme unité de référence, la ligne tapée à la machine. Pour la quantification du corpus, nous n'avons point voulu recourir à une quelconque terminologie linguistique pour un regroupement en phrases, propositions... Il aurait en effet fallu pour ce faire remanier, interpréter, transformer le discours de base, pour lui donner une forme aisément quantifiable ; nous nous sommes refusées à cette entreprise au nom du respect du corpus recueilli. Force nous fut donc de trouver un paramètre non-linguistique capable de donner une idée de la «grandeur» du discours produit en rapport avec les indices recueillis. La comptabilisation du nombre de lignes tapées à la machine est apparue comme convenable, quantifiant chaque réponse au-delà de son contenu linguistique et évitant par là même tout remaniement. Dans une perspective similaire, on aurait pu recourir à la comptabilisation des lexies dans les énoncés).

Dans un premier temps, voyons comment l'enfant au moyen des pronoms, modalise son discours selon les Situations.

Très nettement, en S I, l'enfant s'implique en tant que «JE» dans son discours alors qu'il prend une certaine distance en S II . Il faut cependant, dans ces résultats, bien considérer que la Situation I « qu'est-ce que tu as fait ? », induit le «JE» à la différence de la Situation II «Raconte-moi», où l'échange peut se faire sur le mode de la troisième personne et des présentatifs « C'est, Il, Il y a ...». Dans la S II, la dénomination est une possibilité de verbalisation que l'enfant investit non parce qu'elle est unique mais parce qu'il la privilégie. On pourrait expliquer ce choix par la force liée au pouvoir de dénomination ; n'oublions pas en effet que dans les premières années de sa vie l'enfant s'approprie l'environnement en le nommant.

Une autre remarque à propos de ce tableau : la seconde personne est très peu représentée en général (0,85 à 2,80%). Le pourcentage d'emplois le plus élevé se trouve dans la S II (2,80 %) ; cet emploi s'adresse uniquement à l'interlocuteur, alors qu'en S I il représente un discours rapporté.

Donc, à travers les pronoms, la relation du locuteur à son discours nous fait apparaître la Situation I comme une situation où la première personne est prépondérante, la description peu présente. L'action est restituée, et c'est dans cette situation que nous trouverons la quasi totalité des rapports au style direct ; donc une situation où l'enfant est toujours agissant, même à travers ses propos ; un peu comme si un film se déroulait sous ses yeux : tout s'expliquant et s'articulant autour de lui, personnage principal.

La Situation II entraîne, elle, une mise à distance de son dire. Si nous nous plaçons dans une perspective de séquence textuelle dans la S I, l'enfant a recours :

- aux Déictiques (avec ou sans gestuelle d'appui) dans 9,01% des cas, contre 36,36%

en S II,

- aux Présentatifs («il y a», «c'est» avec ou sans expansion) dans 23 % des cas, contre 18,02% en S I.

En S I, l'enfant opérerait pour une stratégie syntaxique amorçant une conduite descriptive pour 32% de son discours, stratégie qu'il utilise à 54 % en S II. La stratégie du discours narratif mettant en œuvre la textualisation avec les enchaînements cohésifs (anaphores et connecteurs) étant utilisée à plus de 75 % en S I contre 45% en S II.

Incontestablement, la situation à verbaliser influence le discours produit au niveau du choix des stratégies d'énonciation. La S I induit le NARRATIF, la S II le DESCRIPTIF. On voit bien ici que caractériser LE discours enfantin à partir des choix stratégiques faits pour verbaliser la situation II, serait par trop abusif et réducteur. Il en va de même lorsque nous nous attachons à ce que nous appelons Continuité et Discontinuité discursives. Nous avons considéré, pour rendre compte de ces concepts, deux types d'indices textuels : les TRANSITIONS TEMPORELLES d'une part, et les RÉPÉTITIONS, RUPTURES et ÉNONCÉS INACHEVÉS de l'autre.

### Transitions temporelles

Les transitions temporelles sont définies par Weinrich<sup>(5)</sup> comme « le passage d'un signe à l'autre au cours du déroulement linéaire du discours».

Il parle également à leur propos d'outils linguistiques permettant la «Mise en Relief» à l'intérieur du discours.

Nous sommes ici fort proche de la notion d'Aspect, à ceci près que la référence à l'Aspect sous-entend la référence à la notion de phrase qui n'est ici ni opératoire, ni opérationnelle pour notre matériau linguistique ; nous nous en sommes expliquées plus haut.

Deux types de transitions temporelles existent :

\*les transitions homogènes : passage d'un verbe à temps X à un verbe au même temps X dans le déroulement discursif ;

\*les transitions hétérogènes : passage d'un verbe à temps X à un verbe à temps Y dans le déroulement discursif.

Dans notre corpus, nous avons les temps suivants: Présent (Pe 1), Imparfait (Ipl), Passé Composé (Pe2), Plus que parfait (Ip2), Futur Simple (Fl), Futur Antérieur (F2), et Conditionnel (C). Dans cette perspective d'homogénéité ou d'hétérogénéité, les deux situations se caractérisent ainsi :

	Transitions homogènes	Transitions hétérogènes
S I	44,75 %	55,25 %
S II	52,92 %	47,08 %

Sachant que d'autre part, dans un énoncé, les Transitions homogènes sont la garantie de la *continuité discursive* (ou Textualité) pour reprendre Weinrich) alors que les Transitions hétérogènes sont porteuses d'un fort degré *informatif* et sont une forme de *discontinuité discursive*, les choix stratégiques sont opposés dans nos deux situations. Si, avec Weinrich nous allons plus avant et considérons les «signaux obstinés» de l'entourage verbal que sont les connecteurs et adverbess, nous pouvons faire deux remarques :

1° -il y aurait dans le discours de l'enfant +ou - un connecteur ( puis, alors, après, et...) pour deux formes temporelles : ce qui serait un constat identique à celui fait dans le discours adulte.

2° - la répartition de ces signaux ne se fait pas de façon significative selon les Transitions hétérogènes. Cette non -redondance des indices de Continuité/Discontinuité entre formes verbales et signaux obstinés ( en S I et en S II ), concourt nous semble-t- il à dérouter l'auditeur. Chez l'enfant ces signaux voisins des formes temporelles semblent indifférenciés (ou plus exactement ont une différenciation non équivalente à celle de l'adulte ; comment se caractérise et s'organise cette structuration, nous ne pouvons encore le dire).

Les transitions temporelles sont en fait TOUTES marquées, en sorte qu'aucun indice n'est particulièrement repérable en regard des Transitions hétérogènes ; c'est ce qui

confère cet aspect «confus» à l'énoncé où un sur-marquage permanent des formes voisines du temps annule (pour nous, récepteur adulte), le marquage temporel lui-même dans sa dimension de Mise en Relief. Ce manque de corrélation entre des indices par ailleurs complémentaires, concourt à donner à l'interlocuteur adulte l'impression de confusion, voire d'incohérence dans les propos tenus.

Dans la S I en particulier, le continuum narratif du point de vue de la Textualisation utilise, en surface, les outils de la structuration séquentielle (au sens de J.M Adam<sup>(6)</sup>), ces outils étant: alors, après, et alors, et après, puis...; néanmoins le «regroupement des propositions/informations en unités hiérarchiques de rang supérieur» (6) n'obéit pas aux mêmes lois que celles du langage adulte. Ainsi, AUCUNE des 25 séquences narratives de notre corpus ne s'articule selon le canevas «de texte narratif élémentaire» (chez l'adulte), à savoir: Orientation-Complication- (Re) Action-Résolution-Situation finale. A l'heure actuelle nous ne pouvons que le constater, les éléments de l'analyse n'étant pas plus élaborés; néanmoins cela une fois encore nous renvoie à la nécessité de forger des outils spécifiques pour une approche rigoureuse du langage de l'enfant, car le matériau produit semble fonctionner avec une autre logique que la nôtre; d'autres stratégies sont mises en œuvre par l'enfant, même si les outils utilisés (entendons Connecteurs et Formes temporelles) sont les mêmes.

#### **Répétitions, ruptures, énoncés inachevés :**

La Continuité et la Discontinuité textuelle et discursive se marquent aussi dans notre corpus à travers les Ruptures, les Répétitions et les Énoncés Inachevés.

Les Répétitions se présentaient sous trois formes :

- Répétitions syllabiques ----->ap/après.
- Répétitions sur un terme ----->je, je, je veux....
- Répétitions sur plus d'un terme ----->il va se, il va se, il va...

Les Ruptures étaient de trois types :

- Ruptures sur une seule substitution ----->je, c'est moi qui...
- Ruptures sur X termes substitués ----->je, c'est, y, que, et, moi je. . .
- Ruptures par le discours rapporté.

Les Énoncés Inachevés étaient des énoncés laissés en suspens et/ou repris en Rupture sur un autre sujet.

Dans ce contexte, la S I présentait 57,8 % de Discontinuité contre 24,3 % en S II ; ces indices se répartissant ainsi :

	S I	S II
Répétitions	17,7 %	7,1 %
Ruptures	20,6 %	4 %
Enoncés inachevés	19,5 %	13,2 %

Globalement la S I portait les marques les plus nombreuses de Continuité narrative, l'enfant ayant dans 77 % des cas recours aux Connecteurs et Circonstanciels ( que, qui....) et aux Anaphoriques: cette S I est aussi la plus marquée par les indices repérables de Discontinuité que sont Répétitions, Ruptures et Segments Inachevés. Nous avons noté le sur-marquage énonciatif en terme de Connecteurs ( puis, après, alors, et après, et alors...) dans cette même situation, qui tendait à annuler les informations apportées par les Transitions Temporelles: nous avons alors parlé de difficile cohérence pour l'auditeur adulte ; nous réitérons ici cette remarque. A ce stade de l'analyse, la S I est à la fois la plus continue au regard des indices de textualisation (Connecteurs, Circonstanciels...) et, dans le même temps, c'est elle qui porte les marques de la plus forte Discontinuité. Dans la conduite narrative de la S I les indices de Continuité et de Discontinuité ne sont pas utilisés en complémentarité (cohérence ?), mais en contradiction, rendant l'accès complexe pour l'adulte.

En S II en revanche, la Discontinuité est marquée de façon complémentaire au niveau de la séquence textuelle ( 47,08 % de Transitions hétérogènes donc plus de Continuité que de Discontinuité) et même chose avec les Répétitions, Ruptures et Énoncés Inachevés qui ne marquent que 24,3 % du discours. Il y a dans cette S II cohérence dans l'utilisation des indices discursifs de Continuité/Discontinuité. Remarquons enfin qu'en S II dominant les Énoncés Inachevés, souvent à l'état de simples esquisses, alors qu'en S I,

on note peu d'abandon des énoncés commencés. Devant relater ce qu'il a vécu, l'enfant organise son dire seulement, alors qu'il doit créer, organiser aussi un monde à dire en S II. En S I l'enfant semble «essayer» les énoncés avec des Répétitions et des Ruptures, comme pour monter un puzzle, afin de voir ce qui convient le mieux pour rendre au plus juste le vécu. Dans cette situation, les Ruptures se jouent sur dix termes parfois, «présentés» avant que le plus approprié soit retenu et que le discours se poursuive. Notons également que dans la S I il y a 20 fois plus de Ruptures de discours par l'introduction de style direct rapporté: l'enfant restitue au plus précis le vécu en le distanciant au minimum par le discours. Du point de vue de la Continuité/Discontinuité, des stratégies différentes sont donc utilisées par l'enfant dans les deux types de situations de verbalisation qui lui sont proposées ; ces stratégies étant convergentes ou non.

## Pour conclure

La situation d'énonciation a un impact non négligeable sur le discours produit par l'enfant et ce d'autant que les stratégies énonciatives ne sont pas encore stabilisées, même si elles sont dans certains contextes parfaitement utilisées (dans les exercices grammaticaux systématiques par exemple). Ceci n'est pas sans évoquer les observations faites<sup>(7)</sup> auprès d'étudiants étrangers en France qui, très performants lors des exercices de réemploi, ne mettent en fait en jeu que quelques structures grammaticales dans les situations (narratives ou autres) hors de ce contexte. Il n'y aurait pas alors nécessairement de transfert qui s'opèrerait à partir de la situation de systématisation.

De la même manière, à partir d'une seule situation de verbalisation il est abusif de poser ce que l'enfant connaît ou maîtrise comme structures. On ne peut en fait que constater une réalisation.

D'une part dans la mesure où la situation peut induire fortement un type de discours et donc l'apparition de structures préférentielles qui en masquent d'autres : d'autre part dans la mesure où une situation, pour des raisons diverses (inhérentes au contexte, à la personne...) peut être difficile à investir et réduire la production linguistique aux structures les plus ancrées.

Nous ne parlons pas à dessein de structures élémentaires, car cela supposerait un développement par stades dont les étapes seraient ordonnées et forcément cumulatives.

Tant dans l'intervention pédagogique que thérapeutique, l'adulte est trop souvent obnubilé par l'objectif de la «norme» à atteindre et a quelques peines, avant d'engager sa démarche corrective, à faire le point sur ce que sont effectivement les modalités de fonctionnement du langage de l'enfant.

L'adulte impose alors la finalité sans savoir véritablement sur quelle réalité il va s'ancrer ; il y a risque alors de n'atteindre les objectifs qu'en « surface» sans que l'enfant s'approprie véritablement la structure.

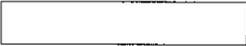
Le réajustement pour atteindre la «norme» doit, nous semble-t-il, prendre appui sur l'existant pour l'infléchir : encore faut-il que les modalités d'organisation de cet existant soient clairement appréhendées.

Ce qui reposerait sur la recherche des modalités organisatrices du discours existant au-delà des présupposés adultes et des références uniques à la « norme». Mais ce respect de la réalité produite nous oblige, nous adulte analysant, à faire face à des productions qui déroutent notre logique, qui la heurtent même.

Nous nous devons donc de rompre avec notre perspective d'adulte. pour respecter et préserver le DIT «de» et «par» l'enfant, si nous ne voulons pas en d'autres termes, remettre en cause «le statut de l'enfant»<sup>(8)</sup>.

## Bibliographie

- (1)- LEE L. *Northwestern Syntax Screening Test*, Northwest University Press, 1971.
- (2)- ADAM J. *Elements de linguistique textuelle*, Philosophie et langage, MARDAGA Editeur, 1990.
- (3)- FRANCOIS F. *Eléments de linguistique*, Editions J.B. Baillière, Paris, 1978.
- (4)- BENVENISTE E. *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard Paris, 1976.
- (5)- WEINRIC H. *Le Temps*, Seuil, Paris, 1973.
- (6)- ADAM J. opus cité.
- (7)- GAONAC'H D. observations faites dans la communication *La gestion des ressources cognitives en situation de langue étrangère»* au Laboratoire J. Lordat. Février 1994. Toulouse.
- (8)- QUENTEL J.C. *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*. Bruxelles, De Boeck. 1993.



## Summary

*Twenty six children from 6 to 7 and a half years old, have been placed in two different situations of verbalization:*

- one coming under narrative sequence,*
- the other under traditional descriptive sequence ( with iconographic support to talk about).*

*This is how we are able to demonstrate that, on an enunciative level, different strategies were used depending on the situation the children were evolving. The indications of these differences were of three kinds:*

- discursive attitudes developed by the speaker: a child facing adult questions.*
- use and link of temporal forms.*
- degrees of continuity /discursive discontinuity.*

*This approach of childlike speech leads us back to underlining that, at that age, a child hasn't yet stabilized his strategic choices on an enunciative level and this is not without consequence on a therapeutic and/ or pedagogical perspective.*

### **Key words :**

*Communication - Language - Oral - Child - Tests - Diagnostic - Temporal organization.*