Régine DELAMOTTE, « Arpenter les coulisses du langage enfantin », Grenzgänge en zones de contact, Gabrielle Budach *et alii* (dirs), L'Harmattan, 2019

Régine Delamotte
Arpenter les coulisses du langage enfantin

en français

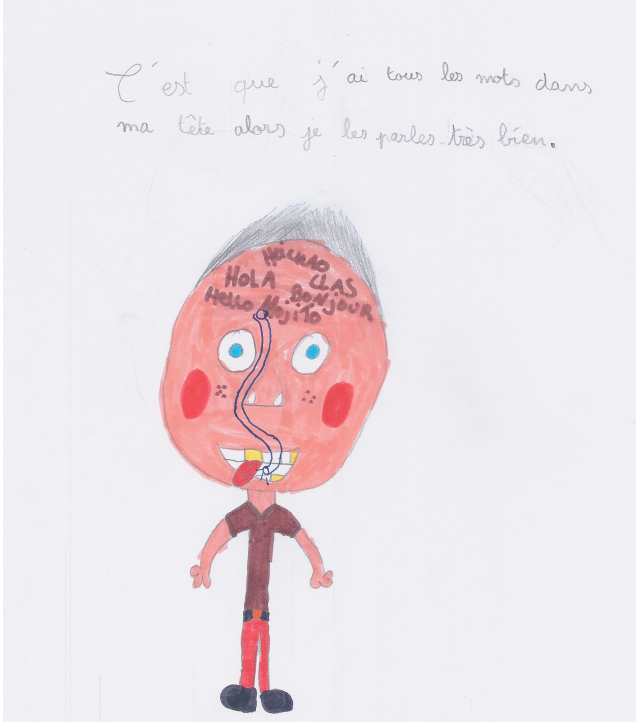


Figure 1 : Dessin d'Alexander Bo, 10 ans (Lucas, 2015)

Pour Jürgen, en préambule…

Je revois nos premières rencontres à la Karl Marx Universität Leipzig dans les années 80. Les colloques étaient organisés par la Sektion Theoretische und Angewandte Sprachwissenshaft. La première fois, en 1984, il y avait Jean-Baptiste et Christiane Marcellesi, Louis Guespin, Evelyne Delabarre, André Winther, Gérard Martin, Thierry Bulot et moi-même. Je me souviens de notre équipée en train de nuit de la gare du Nord à celle de Leipzig, le passage de la frontière à Eisenach (entre Francfort et Leipzig), les imprévus et les fous-rires (Louis a oublié ses médicaments ! Gérard ne trouve pas son visa ! Je n'ai pas de couchette !). Une nuit d'impatience et, à l'arrivée, les visages radieux de nos collègues : Klaus Bochman, Bärbel Brod, Jenny Brumme, Karl Ille, Ralf Müller, Antje Wetzel, Sabine Bastian et Jürgen. Nous découvrons l'immense gare de Leipzig et partageons un petit déjeuner avant de rejoindre nos lieux d'hébergement, principalement chez l'habitant. Ce colloque de 1984, *Internationales Kolloquium : Soziolinguistik der romanischen Sprachen,* s'était tenu au moment des manifestations culturelles du 575ème anniversaire de l'université, *Alma Mater Lipsiensis*. J'ai toujours au mur de mon bureau les affiches de cet évènement. Le colloque se tenait dans les étages de la tour et dans le complexe des amphithéâtres. Je me suis égarée, le premier jour, au septième étage en cherchant le bureau de l'organisation du colloque. Comme je circulais dans les couloirs pour trouver la « pièce 6 », j'ai entendu du piano. J'ai ouvert discrètement une porte et fait la connaissance du pianiste, Karl Ille, qui m'a ensuite présentée à Jürgen. Pour ce colloque, j'avais préparé une communication : « Normes implicites des types discursifs à l'école ». Je m'intéressais déjà à la face cachée des pratiques, celles qui ne sont pas explicitées, souvent ignorées, voire méconnues. Jürgen présentait une réflexion : « Notions de variation sociolinguistique, processus de variation et

analyse du discours » développant les préoccupations épistémologiques qu'on lui connaît. Tous les souvenirs de nos belles rencontres, entre Rouen et Leipzig, ne peuvent trouver place ici, mais je voudrais retenir notre colloque de 1988 : *La glottopolitique et les discours politiques de la Révolution Française. Effets nationaux et internationaux de courte et longue durée.* Je m'étais plongée dans les manuels scolaires de l'époque pour une communication sur « La représentation de la langue française dans l'idéologie scolaire des révolutionnaires bourgeois ». Jürgen nous avait offert un magnifique travail d'analyse de discours, « Le discours jacobin, une illusion héroïque », dans lequel l'illusion héroïque n'était pas prise comme catégorie analytique, mais comprise comme catégorie heuristique servant à montrer le conflit entre l'intérêt et l'idéal dans la révolution. Il me plaît de croire, en écrivant ces lignes, que nous recherchions, chacun à notre manière, à fouiller les coulisses du langage.

Pratiques enfantines, pratiques méconnues

Deux recherches collectives

Dans une recherche collective[1], nous avions retenu comme devant être problématisée la présence d'un « déjà-là » des pratiques enfantines, méconnu des adultes et confirmé par nos résultats (Penloup, 2007). Ces compétences, connaissances, savoirs (peu importe, ici, le terme), constituent des « insus » qu'une « sociolinguistique du développement langagier » a pour tâche de mettre au jour pour informer « une sociodidactique des apprentissages » (Delamotte, 2005). Les études portaient sur des enfants monolingues. Elles ont été étendues, ensuite, à tous types de développement langagier.

Ainsi, une autre recherche collective[2] concernait une approche développementale des pratiques linguistiques en français et en milieu scolaire d'enfants monolingues et bilingues. Les *corpora* avaient été recueillis en primaire, au collège et au lycée. Personnellement, et contrairement à d'autres collègues, ma perspective concernant les deux populations n'était pas comparative mais différentielle, autrement dit, variationniste (Delamotte, 2008). Elle faisait l'hypothèse de variations d'usages dues, d'une part, au fait de vivre dans une ou plusieurs langues, d'autre part, aux spécificités des pratiques enfantines des langues, communes à tous les enfants.

Ces deux recherches ont été pour moi l'occasion d'aller à l'encontre d'une évaluation « adultocentrée » des pratiques enfantines qui ne repère que les manques par rapport à la norme adulte et en ignore les spécificités, ses aspects créatifs, inédits. Cette vision dépréciative, malheureusement majoritaire, nuit à tous les élèves, en particulier, aux élèves plurilingues. Ceux-ci subissent une double peine : comme enfants, ils sont évalués à l'aune du modèle adulte dominant, comme bi/plurilingues, ils le sont à l'aune du modèle monolingue dominant.

Le contrepied d'une évaluation normative

Mon approche de l'appropriation des pratiques langagières vise donc à débusquer ce qu'un regard, façonné par des normes légitimées, ne peut plus voir. Il s'agit de pénétrer dans les coulisses du développement langagier et de faire émerger des représentations et des usages ignorés. Pour prendre un exemple : le dessin, mis en exergue, nous donne à voir une représentation positive et argumentée de soi comme sujet plurilingue imprévisible chez un enfant. Mais quelles que soient les méthodologies choisies pour ce faire, toutes laissent apparaître des savoir-faire et des savoirs insoupçonnés, à condition que l'on se donne les moyens de les solliciter sans aucun *a priori*. Il revient par la suite aux méthodes d'analyse de trouver les outils les plus pertinents pour les décrire.

Usages syntaxiques en français d'enfants monolingues et bilingues

Eléments de problématique

Pour débusquer ce que savent faire les élèves, nous avons choisi d'analyser (Akinci, Delamotte, 2007, 2012) ce qui constitue un des points négatifs de l'évaluation des pratiques des élèves par l'institution scolaire : le maniement de la syntaxe, ce que l'on désigne par « complexité syntaxique ». Cette complexité se manifeste différemment à l'oral et à l'écrit et selon les types de textes. Pour la

[1] Equipe FUSAF (*Francophonie et usages du français*), laboratoire LIDIFRA, Université de Rouen

[2] ANR franco-allemand MULTILIT (*Multi-littératies*), Lyon, Rouen, Berlin, Istanbul

décrire, nous avons fait appel au concept d'« empaquetage » (Schneuwly et al., 1989, Berman & Slobin, 1994) et aux principes de juxtaposition et d'intégration des séquences (Koch, 1995). Nous avons fait le choix d'étudier les principaux moyens de rendre les propositions dépendantes les unes des autres, de les enchâsser, en les comparant selon les types de textes et les modalités orales ou écrites. Je ne retiendrai ici que l'usage des connecteurs (Favart et Passerault, 1999).

S'agissant d'enfants, notons un point important : afin d'exprimer un événement ou une opinion « empaquetés », le sujet doit avoir analysé ce qui est « à dire » en plusieurs composantes et l'avoir saisi comme faisant partie d'un ensemble. C'est pourquoi l'appropriation de la syntaxe dans sa complexité constitue un indice significatif de développement à la fois cognitif et langagier.

Corpora

Les « textes » utilisés ici font partie des usages oraux et écrits produits par des élèves de CM monolingues et bilingues (enfants de 10 ans) en contexte formel. Je parle de textes, car, si les données sont orales et écrites, le corpus analysé est constitué des textes écrits et des transcriptions écrites des productions orales. Ces textes sont en français, puisque produits à l'école[3].

Nous avons analysé les usages syntaxiques des élèves dans les deux modalités, orale et écrite, et en fonction de deux types de textes, narratif et expositif. Narratif, parce que précocement acquis par les enfants ; expositif, parce que cette notion neutralise des distinctions trop fines dans le cas présent entre le justifié et l'argumenté. Les consignes se limitaient à deux questions : « Peux-tu raconter ? » et « Que penses-tu de ? ». Le thème choisi concernait la violence à l'école. Après le visionnage d'un film muet sur ce thème, il s'agissait pour les élèves de prendre la parole et le stylo sous les deux formes « récit d'un événement » et « opinion sur ». Le corpus que j'ai retenu ici comprend les productions de 52 élèves, soit 208 textes, avec une parité monolingues/bilingues, filles/garçons. Les élèves sont de même milieu social et fréquentent la même école.

Principaux résultats

Je donne les résultats portant sur l'ensemble des productions orales et écrites. Cependant, je m'en tiens, pour les exemples, à des productions orales transcrites. Les limites de cette contribution ne me permettent pas, en effet, d'expliquer les variations d'écriture propres aux enfants de 10 ans, d'une part, et propres aux enfants bilingues, d'autre part.

Un premier résultat rejoint un constat général en sociolinguistique du développement : les différences intragroupes se révèlent plus grandes que les différences intergroupes. Ainsi, on ne constate pas de différences d'usages de la syntaxe entre enfants monolingues et bilingues, ni du point de vue de la diversité de l'outillage linguistique (les connecteurs), ni du point de vue de la richesse combinatoire (l'empaquetage sous les formes de juxtaposition ou d'intégration). Ce sont les mêmes connecteurs qui sont utilisés au service des mêmes dimensions multipropositionnelles. En revanche, au sein d'un même groupe, qu'il soit monolingue ou bilingue, les écarts de performance dans les productions revêtent une grande ampleur.

Le deuxième résultat indique que tous les enfants ont des usages contrastés de l'empaquetage syntaxique selon les types de textes. Par exemple, les incises sont une spécificité de l'expositif et le discours rapporté du narratif, à l'oral comme à l'écrit.

*[…] avec Mathis on s'est euh / **comment expliquer ?** / on jouait un jeu / j'ai fait tomber ses lunettes / **c'est sans faire exprès** / et après il s'est énervé / il m'a tapé / **à vrai dire** la maitresse elle nous a pas trop vus / enfin comme la maîtresse nous a pas trop vus parce que on était très discrets / **on peut dire** / on a pas été punis […]* (Turan)

*[…] ils me disaient « **ah t'as vu comment elle est** » / enfin voilà et puis il y a aussi à l'école / il y en a qui me disent des gros mots / il y en a ils me disent « **t'es pas gentille** » / il y a ma copine des fois elle me tape / elle me dit « **t'es chiante** » / elle me dit pleine de choses comme ça / même « **t'es plus ma copine** » […]* (Mervé)

Le troisième résultat concerne des spécificités dues à l'âge des enfants.

[3] Dans le cadre de MULTILIT, les enfants bilingues ont eu aussi à dire et écrire dans leur autre langue.

D'abord, des différences de longueur des textes : pour tous, les textes oraux sont plus longs que textes écrits, les narratifs plus longs que les expositifs. La comparaison avec les textes des lycéens laisse à penser qu'il s'agit d'une spécificité enfantine.
Ensuite, on repère des combinaisons inattendues de connecteurs qui disparaissent dans les textes des collégiens :

*[…] ils étaient en train de se taper / **ensuite** le maître et la maîtresse ils les ont disputés / **mais ensuite après quand** ils ont sorti de l'école ils l'ont retapé et ont dit « la prochaine fois tu vas voir »* (Shaynez)

*[…] moi je pense pas que c'est trop bien / **parce que après quand** ils se tapent **après sinon si** par exemple il y a quelqu'un qui dit de le taper **alors** l'autre il tape / **et puis après alors** ils se font mal […]* (Armella)

*[…] on tape **et puis au lieu qu'**on dise à la maîtresse / on règle nos problèmes nous-mêmes / **et puis** c'est / moi je trouve **que** c'est vraiment pas bien **parce que après quand** tu vas grandir t'auras des problèmes […]* (Thomas)

*[…] oui / moi je trouve que c'est pas bien **parce que** il y a / il y a **au sens où en fait et ben** l'autre il te tape **et puis après** t'es vraiment en colère et t'as très envie de le taper / **et de l'autre côté c'est que** c'est pas bien […]* (Mathieu)

Le quatrième résultat est conforme à un constat connu : les filles sont meilleures que les garçons. Prenons, par exemple, la longueur des textes : chez tous, les textes oraux sont plus longs que les textes écrits, mais ceux des filles sont plus développés à l'oral et mieux mis en forme à l'écrit. La question du "genre" apparaît ainsi comme une dimension comparative plus opératoire que celle du monolinguisme ou du plurilinguisme des enfants.

Trois leçons en conclusion

Première leçon : analyser les usages enfantins en mettant à distance les normes socialement construites et imposées. La connaissance de ces usages s'avère précieuse pour comprendre les processus d'appropriation langagière.

Deuxième leçon : multiplier les analyses dans une granularité linguistique fine. C'est le croisement des divers résultats, variables selon l'aspect linguistique considéré, qui peut nous donner une image juste de ce qui relève du général (l'enfant) ou du particulier (les enfants). Il nous permet de reconcidérer certains évaluations globales négatives, établies seulement à partir de marques de surface (les "fautes" d'orthographe, les "interférences" de langues).

Troisième leçon : prendre au sérieux ce que nous disent les enfants (Delamotte, Penloup, Chabanois, 2014). Réjouissons-nous, pour terminer, de la fierté avec laquelle Alexander Bo se définit, dans la légende de son dessin, comme être de langage : "*C'est que j'ai tous les mots dans ma tête alors je les parles très bien*". Je relève le bel empaquetage déclaratif/explicatif ("c'est que…alors") et explique positivement l'erreur orthographique par excès d'accord du pluriel ("les parles").
Pour que l'arbre ne cache pas la forêt !

Références

AKINCI M-A, DELAMOTTE R., 2007, « Connectives in oral texts in French and Turkish : A comparison of bilingual and monolingual children and teenagers", Communication, *6th International Symposium on Bilingualism*, Hamburg

AKINCI M-A, DELAMOTTE R., 2012, « La complexité syntaxique en français, à l'oral et à l'écrit, dans deux types textuels chez des enfants monolingues et bilingues », Conférence, Colloque international AFLICO, *(Association Française de Linguistique Cognitive)* Paris 3 - Sorbonne Nouvelle

BERMAN, R.A. & SLOBIN, D.I., 1994, *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.

DELAMOTTE R., 2005, « Mal dit, mieux dit, bien dit, inédit : un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation », REPERES, 31, *L'évaluation en didactique du français*, 31, 141-161

DELAMOTTE R., 2008, « Comparer les usages du français écrit de jeunes bilingues et monolingues : une approche différentialiste », EDUCATIONE E SOCIETA' PLURILINGUE, Aoste, CMIEP, 27-40.

DELAMOTTE R., PENLOUP M.C., CHABANOIS M., 2014, « Recueillir le point de vue d'élève de CM sur la place et le statut de l'écriture en sciences : pourquoi ? Comment ? », *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et es pratiques des apprenants*, Bertrand Donnay et Jean-Louis Dufays (dirs), Louvain-la-Neuve, De Boeck, 19-35

DELAMOTTE R., LEHKA-LEMARCHAND I., 2014, « Bilingual and monolingual children's writing practices. Narrative and expositive written texts : a comparison », Communication, Colloque international WRAB, Nanterre

FAVART M., PASSERAULT J.M., 1999, « Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs. Approche en production », L'ANNEE PSYCHOLOGIQUE, 99, 149-173

KOCH P., 1995, « Subordination, intégration syntaxique et oralité », *La subordination dans les langues romanes*, ETUDES ROMANES, n°34, 13-42

LUCAS S., 2015, *Didactique, plurilinguisme, sociocognition. Polysémie lexicale et transfert de connaissances chez des élèves plurilingues de l'école française René Cassin, d'Oslo,* mémoire de master-recherche, Université de Rouen

PENLOUP M.C. (dir.), 2007, *Les connaissances ignorées : approches interdisciplinaires de ce que savent les élèves*. Lyon, INRP

SCHNEUWLY B. *et al.* (dir), 1989, « Les organisateurs textuels dans 4 types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans », LANGUE FRANÇAISE*,* 87, 52-69.