



**HAL**  
open science

## **”i m’ènève paque i m’ènève” Spécificité de l’explication verbale chez l’enfant entre 2 et 3 ans : une articulation modale.**

Aliyah Morgenstern, Martine Sekali

### **► To cite this version:**

Aliyah Morgenstern, Martine Sekali. ”i m’ènève paque i m’ènève” Spécificité de l’explication verbale chez l’enfant entre 2 et 3 ans : une articulation modale.. C. Hudelot, A. Salazar Orvig, E. Veneziano. L’explication : enjeux cognitifs et communicationnels, Peters, pp.125-141, 2009. hal-00382071

**HAL Id: hal-00382071**

**<https://hal.science/hal-00382071>**

Submitted on 7 May 2009

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Morgenstern A., Sekali M. « I m'énève paque i m'énève. » Spécificité de l'explication verbale chez l'enfant entre 2 et 3 ans : une articulation modale. *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*. Peters. A paraître décembre 2006.

## *"i m'énève paque i m'énève"*

### **Spécificité de l'explication verbale chez l'enfant entre 2 et 3 ans : une articulation modale.**

Aliyah MORGENSTERN  
L.E.A.P.L.E.

Martine SEKALI  
Université Paris X

Nous proposons ici une étude des comportements verbaux explicatifs de Léonard, un enfant francophone filmé de 1 an 8 mois à 3 ans en milieu naturel, et dont le corpus a été intégralement transcrit<sup>1</sup>. A partir d'une analyse linguistique des énoncés à valeur explicative de notre corpus, nous chercherons à cerner la spécificité du mode explicatif de l'enfant, en évitant de prendre comme modèle la forme adulte de l'expression d'une explication.

Le repérage des séquences explicatives nécessite cependant que l'on précise au préalable, indépendamment de la forme, les composantes définitives de cette stratégie verbale particulière qu'est l'explication, par opposition, par exemple, à d'autres stratégies comme la description d'états ou de souhaits, l'expression d'une simple requête etc. Nous avons retenu deux composantes qui permettent de définir une stratégie verbale explicative:

- 1- sa composante référentielle: elle opère la **reprise** d'un élément préalable (une requête, un événement, un dire etc.) pour l'articuler à sa cause, sa justification, sa nécessité.
- 2- sa composante co-énonciative: elle suppose une **différenciation** perçue par les parties prenantes du discours concernant la raison d'être d'un fait, d'une visée, d'une intention, d'un désir de l'un des co-énonciateurs. Ce dernier va alors tenter de combler cette différence en déployant une stratégie de réimposition de la nécessité de ce qui est potentiellement mis en cause.

Nous décrivons donc de façon synthétique les différentes formes linguistiques que prend cette stratégie verbale chez un enfant de moins de 3 ans et les analyserons pour en tirer les types de représentations explicatives que l'enfant construit grâce à elles. L'évolution chronologique (de 1 an 8 mois à 3 ans) du comportement verbal explicatif de cet enfant s'est également avérée intéressante. On constate en effet que durant cette période clé de l'acquisition du langage, les séquences explicatives se transforment sur trois niveaux:

- la relation entre le comportement explicatif de l'enfant et une éventuelle sollicitation de l'adulte
- le marquage verbal de l'articulation explicative
- la portée de l'explication .

## **I. Observations d'ensemble**

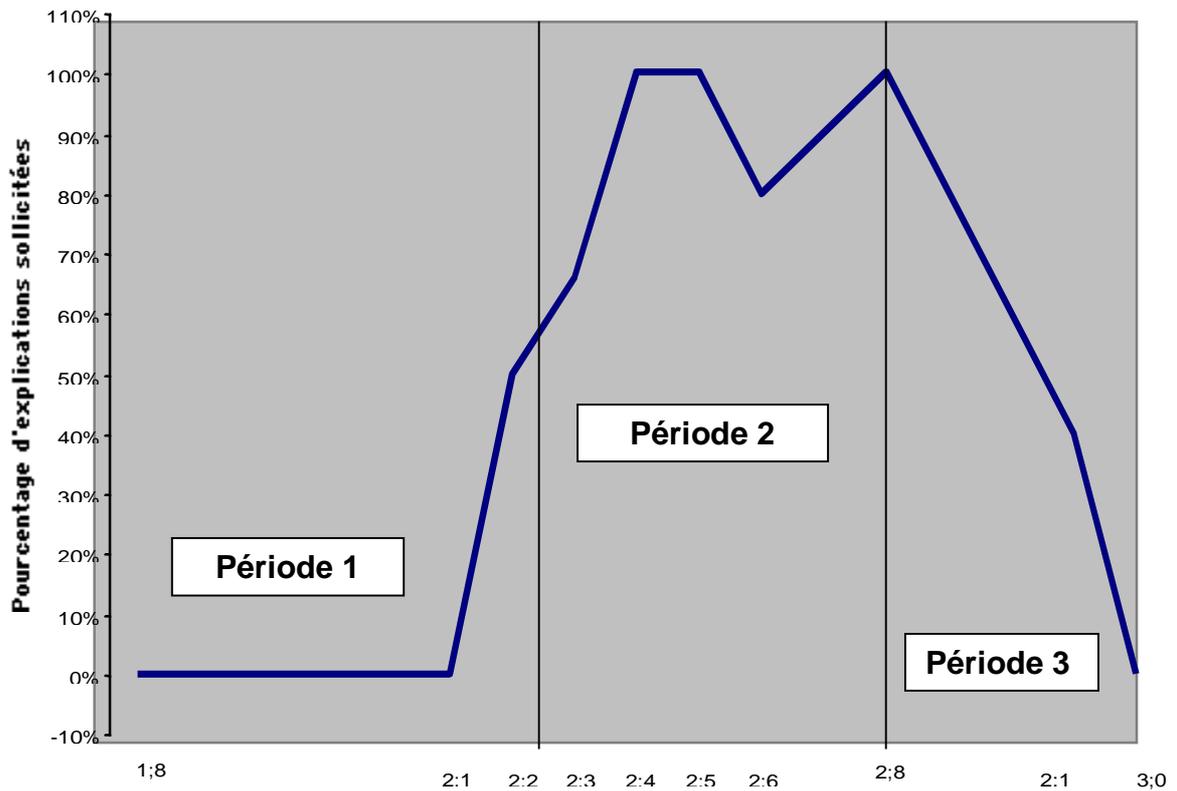
Le repérage de toutes les séquences explicatives, mois par mois, dans le corpus de Léonard a pris pour condition la présence conjointe des deux composantes - référentielle et co-énonciative - précitées. Les séquences verbales analysées sont considérées dans leur

---

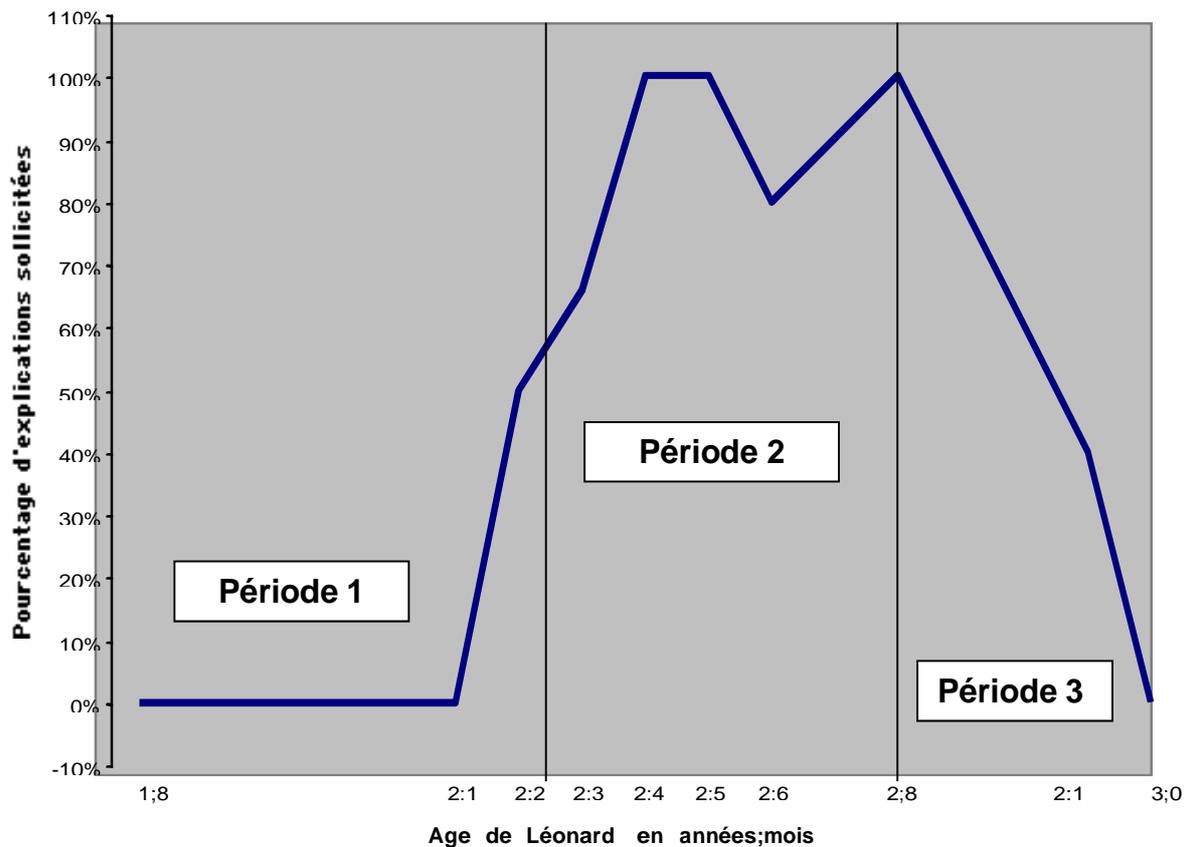
<sup>1</sup> Corpus recueilli en vue d'un travail sur l'auto-désignation sujet chez l'enfant (Morgenstern 1995).

globalité, leur valeur explicative résidant dans l'échange entre l'adulte et l'enfant et non dans les seules prises de parole de l'enfant. La part de l'adulte est donc essentielle, notamment sur le plan de la sollicitation et de la reformulation effectuées par l'adulte lors de l'échange verbal. Les graphiques 1 et 2 nous donnent des informations que nous analyserons tout au long de cet article.

**Graphique 1: Pourcentage des énoncés à valeur explicative sollicités.**



## Graphique 2 : Pourcentage des énoncés à valeur explicative sollicités.



Comme on peut le voir dans ces deux graphiques, la période couverte de 1 an 8 mois à 3 ans semble se décomposer chronologiquement en trois modes d'explication verbale selon les trois phases suivantes:

- De 1;08 à 2;01: les comportements explicatifs verbaux ne sont pas liés à une sollicitation directe préalable de l'adulte, mais répondent à certains contextes particuliers. L'articulation explicative est paratactique, l'ordre linéaire des manifestations verbales présente un enjeu pour l'enfant, et le succès de l'explication de l'enfant est lié à un travail interprétatif et linguistique de l'adulte.
- De 2;02 à 2;08: une nouvelle phase se détache, qui fait apparaître cette fois un lien entre les sollicitations directes de l'adulte (souvent introduites par la question *pourquoi?*) et les comportements explicatifs de l'enfant. Le corpus révèle deux formes linguistiques principales d'articulation explicative: l'une est une articulation par parataxe. Il s'agit de la juxtaposition de deux propositions dans la prise de parole d'un même locuteur, ou dans celle de deux locuteurs différents, sans marqueur de connexion. L'autre est marquée par l'apparition du connecteur *parce que*<sup>2</sup> employé avec un fonctionnement bien particulier. Ces deux formes linguistiques seront analysées en contexte et construisent deux types d'articulation explicative différents.
- De 2;08 à 3 ans et plus, nous constatons une troisième phase, où le lien entre sollicitation directe de l'adulte et comportement explicatif verbal de l'enfant devient de moins en moins

<sup>2</sup> L'apparition de ce marqueur dans la diachronie correspond au relevé de Demarchelier (1990), Dubost (1998).

pertinent, et où l'articulation linguistique des énoncés se diversifie dans la forme ainsi que dans les stratégies explicatives développées. Le connecteur *parce que* lui-même se complexifie de façon intéressante. D'autres connecteurs sont également utilisés.

## II. Analyse du corpus.

### 1. Première période (de 1:08 à 2.02): l'explication paratactique

#### a) *Sollicitation*

Nous avons constaté que durant cette première période la sollicitation d'une explication par l'adulte ne déclenche pas forcément un comportement verbal explicatif chez l'enfant.

#### **Exemple 1** (Léonard 1 ;08)

M: Donne-moi tes mains.

L: nǝ //

*Il tape sur la main de M pleine de savon.*

M: Tu veux pas?

L: nǝ : lemǝ //

M: Tu veux pas te laver les mains?

L: nǝ //

*En gémissant.*

M: Pourquoi?

L: nǝ //

Malgré la question en "pourquoi", Léonard réitère son refus sans y articuler d'explication. En outre, aucun des énoncés explicatifs de cette période n'est sollicité de façon directe. Il s'agissait donc de chercher les contextes particuliers qui dans le corpus de Léonard étaient propices à l'explication chez l'enfant. Or les énoncés explicatifs apparaissent en effet dans:

- Des contextes d'opposition (cf exemple 2 développé plus loin).
- Des contextes où l'enfant parle de ce qu'il fait, ce qu'il ressent ou de ce qu'il est le seul à savoir.
- Des contextes où l'enfant est appelé à clarifier une intention, une demande, un comportement pour l'adulte.

L'explication vient donc combler un décalage, soit de point de vue soit de contenu informationnel entre les interlocuteurs. Elle sert de stratégie de réajustement.

#### b) *Forme des énoncés explicatifs*

En ce qui concerne le marquage linguistique de l'articulation explicative, on constate que durant cette période les énoncés explicatifs ne contiennent pas de connecteur et notamment pas de *parce que*. Le mode explicatif est donc paratactique. Dès lors, en l'absence de marque, on peut se demander ce qui nous permet d'assigner à deux prédications séparées A et B une valeur explicative. Le critère retenu a été la perception par l'interlocuteur (confirmée par le linguiste) d'un lien justificatif ou explicatif entre les deux propositions permettant de les organiser en explanandum et explanans.

On observe à cette étape que **l'ordre linéaire** des manifestations verbales présente un enjeu certain pour l'enfant, et que le succès de l'explication enfantine est tributaire d'un travail interprétatif et linguistique de l'adulte à qui est destinée l'explication. Dans un premier temps, Léonard argumente principalement ses refus, son opposition à une proposition faite par sa mère. Il va alors juxtaposer des séquences verbales dont certaines ont une fonction explicative

des autres. Dans la mesure où l'enfant ne dispose pas encore de marqueurs de connexion pour définir de façon manifeste l'existence d'une relation explicative et le sens de cette relation entre deux éléments, il est important d'observer les énoncés à la loupe pour cerner comment l'enfant construit la relation explicative de façon à ce qu'elle soit perçue comme telle par la mère. Considérons l'exemple suivant:

**Exemple 2 1.10 (27)**

- M: Regarde, on va faire un rond rouge.  
*Elle le fait. Il crie et il secoue la tête.*  
 L: anʒanʒ / anʒanʒanʒ //  
 M: Non, tu veux pas? Regarde, c'est joli.  
 L: aʒuz / nʒ: : : //  
*Il tape sur le dessin.*  
 M: C'est pas beau? Alors on fait un autre.  
*L tape sur la feuille.*  
 L: aa: / nʒaʒuzakuzepabo //  
 M: Bon alors, on fait une croix dessus.

Léonard refuse d'abord le dessin de sa mère par une série de *non*, puis ajoute une première séquence verbale à valeur d'explication de ce refus: *aʒuz / nʒ: : :*  
 C'est parce qu'il est rouge que Léonard le rejette. De la prédication de la mère (*on va faire un rond rouge*), il ne retient que la couleur pour l'enchaîner à une reformulation de son refus. Il s'agit bien d'expliquer que son refus n'est pas associé à la forme ronde, mais à la couleur rouge.

Si l'on formalise par A l'explanandum (*non*) et par B l'explanans (*rouge*), on a ici la configuration: A (B-A). C'est la reprise du *non* après une nouvelle prédication (*rouge*) qui établit une relation explicative entre les deux séquences verbales. Il ne s'agit plus d'une description, d'une prédication simple (*est rouge*), mais d'une prédication à valeur seconde, à mettre en relation avec le refus du dessin. Ce lien explicatif n'est cependant pas compris par sa mère, qui saisit l'opposition de l'enfant mais pas l'argument (*rouge*). Léonard tente alors de construire une nouvelle explication, en reprenant à peu près les mêmes séquences verbales et en les juxtaposant dans un ordre linéaire intéressant:

A    B        B        A'

Non un rouge    un rouge    est pas beau

où A' est une reformulation de A: *est pas beau*, repris de la mère s'apparente à une reformulation conclusive de son refus (*non*). Entre A et A', il y a eu explication: B (*rouge*) a acquis un statut explicatif dans une sorte d'encerclement entre deux assertions de son opposition. Dans cette construction explicative par juxtaposition, ce procédé d'encerclement et de reprise conclusive semble nécessaire à Léonard pour distinguer une prédication simple d'une prédication explicative. Il n'y a pas d'ordre interne (sémantico-logique), entre le refus et la couleur rouge, ni de connecteur qui opèrerait un retour explicatif sur l'explanandum. C'est un ordonnancement linéaire, de type assertion - explication - re-assertion, qui marque l'existence d'une argumentation. Il n'est pas certain que, dans cet échange, la mère de Léonard ait saisi l'argument (elle ne propose pas par exemple de tracer un rond d'une autre couleur). En revanche elle semble avoir compris qu'il y a eu argumentation, et accepte son refus (*bon, alors on fait une croix dessus*).

A ce stade de l'acquisition, ce type d'enchaînement verbal est majoritaire. On le retrouve dans l'exemple suivant :

### Exemple 3

Dans le bain, Léonard refuse de se laver avec un gros savon noir qui lui est proposé par sa mère et explique son refus:

L: eɛpabo.

*Il le repose.*

A: Tu l'aimes pas?

*Il gémit.*

L: ɛɛmpa / mesãapœ //

eɛpabo est une qualification courante à valeur de refus (relayée par le geste de Léonard, qui le repose). A la question de la mère (*tu l'aimes pas?*), Léonard répond non seulement par une confirmation de ce refus (ɛɛmpa) mais y enchaîne une nouvelle prédication (*méchant*). Cette nouvelle qualification du savon prend alors un statut explicatif par son insertion entre cette confirmation et une ré-assertion reformulée de son rejet (*a peur*). On y retrouve la configuration du premier exemple: A - B - A', avec un ordonnancement linéaire qui donne à B un statut d'argument explicatif de A reformulé de façon conclusive en A'. Il ne s'agit donc pas seulement pour Léonard de qualifier le savon de méchant, cette qualification est une transition vers la reformulation de son rejet et acquiert une valeur explicative. La mère de Léonard lui proposera alors un savon vert. Ce qui signifie qu'elle a non seulement accepté son refus mais qu'elle en a saisi l'explication.

Dans ce mode explicatif par la parataxe, l'interaction linguistique entre l'adulte et l'enfant est essentielle et l'explication se fait à deux dans l'échange verbal: l'adulte met en forme les éléments proposés par l'enfant, demande confirmation de cet ordre etc. A ce stade, et jusqu'à 2;02, la juxtaposition, malgré l'incidence de l'ordre linéaire et de la ré-assertion, nécessite la plupart du temps un travail interprétatif de l'adulte. On constate ainsi de façon récurrente dans le corpus de Léonard, que dans ces situations, l'adulte cherche, ordonne, reformule par des marqueurs de connexion explicites la cohésion et la cohérence des explications de l'enfant.

A 2;01, par exemple, Léonard lit un livre avec sa mère, qui commente une image où un petit garçon est en train de pleurer. Léonard poursuit le commentaire de sa mère en tentant d'expliquer pourquoi le garçon pleure. L'explication se manifeste alors par une série de séquences verbales qui apportent des ingrédients sémantiques progressifs:

### Exemple 4

M: Il pleure le garçon.

L: name / imematet / imeladaeiplœ / iplœløgasõidõtætletœ xxx//

Malgré la difficulté d'interprétation du fait du flottement des pronoms : *ma tête, ta tête, la tête*, se dégage une problématique de "mettre quelque chose dans/sur la tête", que la mère saisit mieux que nous du fait de l'image qu'elle partage avec Léonard. La relation explicative qu'essaie de construire Léonard entre "mettre quelque chose sur la tête" et le fait que le garçon pleure, se fait une fois encore par la juxtaposition paratactique, un certain ordre linéaire avec reprise, et une amorce de connexion marquée par ce qui ressemble fort à un *et* conclusif: "il met ma tête, il met la dans *et* il pleure" repris dans le sens inverse, "il pleure le garçon il dans ta tête" etc.. On retrouve ce mode paratactique avec encerclement et ré-assertion, mais cette fois inversé: B A A B, mais cette fois c'est A, l'explanandum (*il pleure*) qui est "encerclé", et l'explanans qui est ré-asserté. En tout cas il y a eu mise en relation explicative entre B et A, même si le sens logique de cette relation reste linguistiquement déficitaire (on pourrait

d'ailleurs parler ici de "babil d'explication"<sup>3</sup>). La mère de Léonard, comme très souvent, propose un ordonnancement **linguistique** de cette relation explicative, marqué par l'utilisation du connecteur *parce que*:

M: Il pleure *parce qu'on* lui met du sable sur la tête?  
L: *wi //*

On a donc B *parce que* A, à la forme interrogative, sa mère demande confirmation à Léonard de cet ordonnancement, et il répond effectivement par *oui*. Sans connecteur, par la simple parataxe, les explications de Léonard construisent un lien de cohésion explicative grâce à des configurations linéaires particulières, mais le sens, l'ordre des arguments, la cohérence du lien sont apportés par un travail interprétatif et linguistique important de l'adulte.

Ce tissage progressif et interactif de l'explication est également bien illustré par un autre échange du corpus, dans la situation particulière d'une conversation téléphonique entre Léonard et Elsa, à 1.10. Cet échange verbal sans contact visuel est révélateur parce que "sans filet", sans l'appui du geste sur la détermination des référents. Seuls les éléments linguistiques verbaux construisent la référence:

**Exemple 5** (au téléphone)

L: *ajaj //*  
Elsa: T'as un aphte. Oh, t'as mal à la bouche?  
L: *pum //*  
Elsa: Oh, je te fais un baiser.  
L: *pum //*  
*Il fait un geste de chute.*  
Elsa: Tu es tombé? Tu es tombé sur la bouche. **Et** tu t'es fait mal? Est-ce que c'est ça?  
L: *sesa //*

Léonard n'intervient ici que par des interjections ou des onomatopées. (*aïe* pour exprimer qu'il a mal, *poum* renvoyant à une chute). A l'autre bout du fil, Elsa comprend bien le *aïe* mais ne saisit pas dans un premier temps le lien explicatif avec *poum* la chute, la juxtaposition simple étant insuffisante. Elle reste donc sur le thème du mal à consoler. Ce n'est qu'à la reprise de *poum* (accompagné de façon caractéristique par un geste qu'elle ne peut bien sûr pas percevoir), qu'Elsa interprète la valeur explicative de *poum* par rapport à *aïe*, lien qu'elle marque linguistiquement par un connecteur *et* de conséquence (*tu es tombé sur la bouche et tu t'es fait mal*). Suit la quasi omniprésente demande de confirmation sur cette ordonnancement des arguments (*c'est ça?*), confirmée par Léonard.

La question corollaire à ces remarques sera bien entendu de chercher à savoir si l'apparition, à partir de 2.02, de marqueurs explicites de connexion dans l'expression d'un lien explicatif viendra réduire la nécessité de ce travail interprétatif et linguistique de l'adulte, mais aussi, puisque parataxe et connexion demeurent présents ensemble aux stades suivants, si l'un et l'autre correspondent à deux stratégies ou modes d'explication différents.

2. Deuxième période: de 2:2 à 2:8

---

<sup>3</sup> D'après une jolie formule de Mireille Brigaudiot "babil d'énoncé".

Cette période correspond à un véritable changement dans le langage de l'enfant marquant l'usage de ce que Veneziano & Sinclair (1995), reprenant Bloomfield, nomment le "displaced speech". Ce terme permet de désigner une production langagière dans laquelle l'enfant est capable de parler d'objets absents, du non actuel ou de ce qui n'est pas perceptible pour l'interlocuteur comme dans le récit et l'explication. Le « displaced speech » est lié à de nouvelles capacités cognitives de l'enfant qui peut se détacher de la situation immédiate grâce à une plus grande élaboration de la relation entre signifié et signifiant et prendre en compte son interlocuteur en tant que « autre » avec des représentations différentes des siennes.

A partir de cette période, on observe des changements dans les énoncés à valeur explicative aux trois niveaux: la sollicitation des explications, la forme des énoncés explicatifs et le marquage linguistique du lien explicatif caractérisé par l'apparition de *parce que*.

a) *Sollicitation*

Comme on peut le constater sur le graphique 2 présenté plus haut, contrairement à la période précédente, il existe désormais un lien important entre sollicitation de l'adulte et explication de l'enfant. L'enfant répond à présent aux demandes de l'adulte et cherche à combler le décalage entre ses représentations et celles de son interlocuteur.

b) *Forme des énoncés explicatifs*

On relève deux formes d'énoncés à valeur explicative, le mode paratactique et l'introduction d'un connecteur, *parce que*.

- mode explicatif paratactique (présence d'un A et d'un B, articulation A/B)

Dans les énoncés paratactiques, la cohésion est encore « déficitaire » et il y a une absence de prise en charge personnelle du lien explicatif comme le montre l'exemple suivant:

**Exemple 7** (Léonard 2 ;4)

M: Léonard, arrête! Tu lui fais mal c'est pas gentil. Moi je vais t'attrapper, je vais te punir. Moi je vais t'attrapper. Moi je vais t'attrapper, je vais te punir.

L: nɔ̃ //

M: Si parce que tu es méchant avec Aliyah.

L: nɔ̃ //

M: Si .

L: nɔ̃ //

M: Tu es méchant.

L: nɔ̃ //

M: Pourquoi tu es méchant?

L: i: / ilɛfɛsɛ //

M: Tu es fâché?

L: i: //

M: Pourquoi tu es fâché?

L: ilɛpabɔ / i: / p: //

*Il tire sur A et elle tombe.*

M: Ah ça y est, tu as réussi Léonard.

*Il grimpe sur A en poussant des cris. Il continue à crier, sa mère lui grimpe dessus à son tour. Il finit par l'embrasser.*

Durant cette deuxième période, Léonard s'auto-désigne parfois à la troisième personne (cf Morgenstern 2002), notamment dans un contexte où on lui renvoie une représentation

négative de lui-même, comme c'est le cas ici, puisqu'on lui demande de justifier sa méchanceté. On peut considérer cela comme un moyen de dissocier le Léonard sujet parlant, et le Léonard méchant dont il va pouvoir dire « qu'IL est fâché ». Cela permet à l'enfant de justifier la méchanceté sans prendre en charge la représentation d'un petit garçon méchant et fâché ni par la première personne, ni par la présence du connecteur *parce que*. On voit donc qu'il existe un lien intéressant entre la présence ou l'absence de connecteur et le marquage de la personne. Connecteur et première personne seraient ainsi associés pour marquer une prise en charge modale, alors que la troisième personne associée à une absence de connecteur seraient caractéristiques de la non revendication.

- lien explicatif en *parce que*: une articulation intersubjective

Chez Léonard, l'utilisation de marqueurs de connexion explicative apparaît de façon récurrente à partir de 2 ans 2 mois, avec les caractéristiques suivantes:

- c'est le marqueur *parce que* qui est le plus régulier (d'autres connecteurs apparaîtront plus tard, vers 2.08, en particulier *mais*, et *tellement que*)
- *parce que* apparaît d'abord dans des situations où une explication est sollicitée directement par l'adulte, souvent par la question *pourquoi*
- vers 2.08, *parce que* est également représenté sans sollicitation, dans des situations où Léonard revient sur une première assertion pour y articuler une autre.

On constate ici une double évolution: évolution chronologique de l'apparition des marqueurs, mais aussi évolution de la fonction donnée par l'enfant au marqueur *parce que*, que nous pouvons éclaircir par un exemple:

exemple 6:

*Léonard joue avec sa mère, qui s'allonge et feint de dormir. Mais quelque chose l'énerve et sa mère ne comprend pas quoi. Il s'énerve.*

L:ajø //

M:Ben pourquoi tu t'énerves?

*Il gémit.*

Il faut ici préciser la portée de cette question en *pourquoi*: la question *pourquoi* ne met pas en cause la vérité, la validité d'un fait ou d'un énoncé, elle questionne la **raison d'être** d'un fait, **sa nécessité**. La question *pourquoi* pose donc d'emblée une séparation des parties prenantes de l'échange verbal, qui ne sont plus "sur la même longueur d'onde". Elle sollicite de ce fait une réponse verbale qui puisse réduire cette séparation, et qui comble une incompréhension. En réponse au *pourquoi* de sa mère, Léonard commence par gémir, puis il tente une stratégie d'explication particulière, en répondant par un *parce que* dont l'opération sous-jacente est tout à fait représentative d'un type de conduite explicative enfantine:

L: **pakozavopa** xx / imenɛv / menɛv //

M: C'est quoi qui t'énerves?

L: fedodo / fedodo //

M: D'accord.

On remarque que le *parce que* de Léonard introduit une modalisation accrue, avec un pronom "je" qui le pose comme énonciateur origine de cette modalisation (ou prise de position), par le verbe modal "veux" et une négation polémique, qui définit clairement une opposition, un refus, sans qu'on sache trop ce qu'il refuse. Dans l'échange: *pourquoi tu t'énerves/ parce que je veux pas, i m'énerve ...*, (de type **A parce que A'**, ou **A parce que A**)

il n'y a aucun apport explicatif référentiel de Léonard. Le connecteur *parce que* seul suffirait, et apparaît d'ailleurs souvent comme tel chez l'enfant comme chez l'adulte.

Néanmoins si l'on compare aux configurations paratactiques évoquées plus haut, on remarque qu'avec l'apparition d'un connecteur *parce que*, les stratégies d'encerclement ABBA' ne sont plus nécessaires, et que la conjonction à elle seule a une double fonction:

1) elle permet de revenir sur un énoncé ou un fait précédent posé comme cible argumentative

2) elle stipule, décrète que l'énoncé qui la suit, et ceci quel que soit son sens ou sa valeur logique, a pour son énonciateur un pouvoir argumentatif suffisant pour justifier et ré-asserter ce qui le précède linéairement

En quelque sorte, cet énoncé de Léonard glose ou paraphrase la fonction même du *parce que* enfantin dans cette période d'acquisition, fonction qui est d'abord intersubjective et modale: *parce que* décrète une nouvelle prise en charge personnelle de la nécessité d'un fait ou d'un énoncé précédent indépendamment de tout lien sémantique ou logique interne aux énoncés. Cette fonction de décret est d'ailleurs bien utile à l'enfant de cet âge, ce qui explique peut-être la prédilection de l'enfant pour ce marqueur, et elle reste présente chez l'adulte qui veut clore une argumentation de façon autoritaire: "c'est comme ça parce que j'ai décidé que c'était comme ça!"

Dans cet échange, la mère de Léonard tente d'abord de provoquer une explication référentielle: *C'est quoi qui t'énerve?* puis elle renonce et accepte la position intersubjective de Léonard en disant simplement *D'accord.*, qui démontre qu'elle a saisi la relation modale et argumentative du *parce que* de Léonard et sa valeur de décret.

Cette stratégie explicative modale définie par le *parce que* enfantin de cet énoncé de Léonard est caractéristique d'un bon nombre d'énoncés à cette période:

**exemple 7:** (2.06) *dans le bain:*

M: Tu veux du shampoing, Ça va? Ça va docteur? Docteur Desarthe?  
Mais tu vas avoir très très froid hein. Non? T'aimes bien l'eau froide?

L: Ouais.

M: **Pourquoi?**

L: **Paque z'aime.**

Nous retrouvons ici la configuration **Pourquoi A? Parce que A**, dans une sorte de tautologie référentielle. Dans ce type de conduite explicative, l'apport référentiel est totalement évacué et pourtant il y a bien une progression modale, argumentative entre le contenu de la première proposition et celui de la deuxième. En effet *parce que* marque linguistiquement une articulation intersubjective, une prise de position de l'enfant, une prise de possession pourrait-on dire, de son discours, une appropriation du langage et des positions intersubjectives qu'il permet, comme la présence des pronoms de première personne et des verbes modaux le souligne.

C'est donc un *parce que* prioritairement "pragmatique et modal" qui apparaît d'abord dans les conduites explicatives de l'enfant, et la présence de ce marqueur diffère des explications par juxtaposition dans son degré de réussite. Le travail interprétatif de l'adulte est devenu inutile et non pertinent puisqu'il s'agit finalement d'accepter ou non une relation d'autorité argumentative plutôt qu'une relation référentielle logique.

Vers 2.08, on voit apparaître dans le corpus des conduites explicatives en *parce que* non sollicitées par des *pourquoi* adultes, et l'on observe une diversification de la fonction de ce marqueur, sur un continuum qui s'étend du plus au moins pragmatique ou modal.

### 3. Troisième période: de 2 :8 à 3 :0

Durant cette période, les énoncés à valeur explicative de l'enfant contiennent presque tous un connecteur (surtout des *parce que*) et sont en majorité non sollicités par l'adulte. Par ailleurs, dans ces énoncés, la nature du lien explicatif se diversifie.

#### exemple 8 Léonard 3;0.

*Léonard et A. commentent le dessin que Léonard vient de faire.*

A: Ah y'a du vert aussi, qu'est-ce que c'est le vert?

L: C'est pour faire un monstre.

A: Oh! Un monstre vert.

L: Ze vais pas lui faire les yeux, parce que c'est des monstres qui zont, qui, qui brûlent!

A: Hu! C'est des monstres soleil alors. Comme le soleil ça brûle quand on s'approche. Et alors qu'est-ce qu'i fait ce monstre?

L: C'est un monstre PAS gentil avec un PAS gentil garçon, et puis le, et puis le garçon i tape le monstre.

Appelons A l'explanandum « je vais pas lui faire les yeux » et B l'explanans « c'est des monstres qui brûlent ». On peut dire que dans A comme dans B il y a un contenu référentiel qui est propre à l'enfant. B en particulier est une prédication nouvelle, un rhème qui n'est pas du tout du savoir partagé et que l'enfant maîtrise d'autant plus qu'il est tiré de son imaginaire. Ainsi, l'interlocuteur ne partage avec Léonard ni le A, ni le B, ni le lien entre A et B, mais tente de reconstruire la logique de ce lien explicatif construit par l'enfant à travers ses propres représentations personnelles (brûler lui rappelle le soleil par exemple). Même si les représentations de l'adulte et de l'enfant ne sont pas partagées, ils parviennent à poursuivre ensemble cette narration qui se construit autour du dessin de Léonard. La cohérence explicative est fournie et prise en charge par l'enfant, mais acceptée et suivie par l'adulte.

#### Exemple 9 Léonard 2;11

L Moi vais aller dans ce film, tout à l'heure.

A: Tu vas y aller?

L: Ouais.

A: Tu vas la consoler alors.

L: Ouais.

A: Tu vas lui faire un bisou.

L: Ouais. Non parce que elle s'est pas fait mal.

A: Oui mais elle pleure. Pourquoi elle pleure alors?

L: Parce que elle a perdu son papa.

A: Mais c'est grave de perdre son papa, c'est plus grave que de se faire mal.

Cet exemple contient deux énoncés explicatifs donnés par l'enfant. Dans le premier "Non, parce que elle s'est pas fait mal", on peut dire que A = "non" que l'on peut gloser par "je vais pas lui faire un bisou" et B = "elle ne s'est pas fait mal". L'ordonnancement entre ces deux propositions a une logique qui peut se partager (selon l'enfant, pour avoir un bisou que l'on pourrait qualifier de « magique » parce qu'il guérit ou efface la douleur, il faut s'être fait mal) même si cette logique est différente de celle de l'interlocuteur pour qui la fonction du bisou est moins restrictive et permet de consoler quelqu'un qui pleure.

Dans l'énoncé en *parce que* suivant, "parce qu'elle a perdu son papa", la logique, (et donc le lien entre A et B) est complètement partagée :

A (explanandum)= elle pleure

B (explanans)= elle a perdu son papa.

Cette explication aurait pu être faite par l'interlocuteur. Il s'agit d'un ordonnancement sémantico-logique partagé.

Nous voyons donc qu'il existe différents types d'articulations et de prises en charges possibles durant cette troisième période et donc des énoncés explicatifs de types très différents. Que la cohérence du lien explicatif soit partagée ou propre à l'enfant, l'explication peut aboutir et être ainsi prise en compte par l'adulte pour la poursuite de l'échange.

## CONCLUSION

Nos analyses conduites sur le corpus d'un enfant permettent de développer des hypothèses qui devront être confirmées par l'analyse d'autres données dans différentes langues et chez d'autres enfants du même âge. Nous avons pu montrer que chez Léonard, les conduites explicatives verbales se déclinent sur trois périodes représentées par des formes linguistiques différentes.

1. La parataxe, qui correspond à une absence de marqueur de connexion, impose des configurations dans lesquelles l'enfant a besoin de réasserter l'explanandum avant de présenter un argument. Ce dernier ne prend statut d'explanans qu'à l'issue d'un travail important de l'adulte qui apporte cohésion et cohérence à la séquence explicative.
2. L'apparition du marqueur explicite *parce que*, vers 2;2 modifie la nature de la stratégie explicative de l'enfant. En favorisant la relation intersubjective et donc la composante co-énonciative de l'explication, *parce que* permet à l'enfant de marquer linguistiquement son appropriation du discours. Il s'agit d'un retour modal plus que causal, qui vise à réaffirmer sa prise en charge d'un discours préalable.
3. Au cours de la troisième période observée, les énoncés en *parce que* se diversifient. On trouve des énoncés fortement pris en charge, essentiellement modaux, et des énoncés où la composante référentielle est importante. C'est d'ailleurs la répartition que l'on retrouve à l'âge adulte.

Alors qu'avec l'explication paratactique, l'enfant ne marquait pas de façon manifeste son appropriation du lien explicatif, l'apparition du connecteur lui permet de construire une représentation métalinguistique de sa prise en charge du discours. En effet, « parce que » permet de marquer et donc de rendre explicite pour l'interlocuteur, le lien que l'enfant avait construit « dans sa tête » entre un explanans et un explanandum, car ce lien, tant qu'il reste interne, n'est pas directement accessible pour l'autre. Le connecteur est donc un outil linguistique qui permet à l'enfant de partager ses représentations mentales.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Desmarchellier D. (1990). *De l'argumentation chez le jeune enfant. Dialogues et argumentation chez des enfants de 3 à 6 ans*. Thèse nouveau régime soutenue à l'Université de Paris V sous la direction de Frédéric François

Dubost M. (1998). "Le développement des explications: émergence et signification de parce que dans l'interaction adulte-enfant". *Psychologie de l'Interaction*, 7&8, 65-80.

Morgenstern A. (1995). *L'enfant apprenti-énonciateur. L'auto-désignation chez l'enfant en français, en anglais et en langue des signes française*. Thèse nouveau régime soutenue à l'Université de Paris III sous la direction de Laurent Danon-Boileau.

Veneziano E. & Sinclair H, (1995). « Functional changes in early child language : the appearance of references to the past and of explanations. » *Journal of Child Language* **22** 557-581, C.U.P.