

TEXTE N°4

Ce que font les 2 – 4 ans, du langage

Entretien à l'Observatoire de l'enfance.

Question 1 : il y a différentes manières de parler de l'acquisition du langage, différents angles scientifiques, quel est le votre ?

Réponse :

Il y a en effet plusieurs manières d'évoquer l'acquisition du langage.

- On peut lister les produits verbaux dans leurs grandes lignes, quelle que soit la langue maternelle, et en donner des repères par rapport à la langue-cible adulte. Par exemple, des chercheurs voient dans les premières productions, des noms et des verbes et ils les comptent pour traduire les progrès des enfants. C'est ainsi que ces linguistes de la langue conseillent aux professionnels de la petite enfance de faire apprendre cinq mots par jour aux enfants comme si les enfants se remplissaient de mots sur simple enseignement explicite, et que l'acquisition était une accumulation.
- Une autre façon est d'explorer pas à pas des zones d'acquisition de faits linguistiques (apparition de la phrase, par exemple) à chaque âge, et sur des grands nombres d'enfants. On a, dans ce cadre, tous les travaux des psychologues expérimentaux. Bien que tout à fait intéressants parce que leurs résultats donnent des « tendances », ces travaux sont difficiles à comparer d'un protocole à un autre, d'une manière de transcrire les données à une autre, etc. Par ailleurs, il y manque la présence de vrais sujets enfants.
- Enfin, on peut essayer de comprendre les processus qui sont mis en œuvre et de décrire comment apparaît quoi dans l'interaction adulte/enfant puisqu'on sait que c'est là que tout se joue. Dans ce cas on est plutôt dans le champ des psycholinguistes qui synthétisent parfois des observations en milieu naturel et des résultats de protocoles expérimentaux.

J'ai choisi, dans mon parcours de linguiste du langage, de m'intéresser à ces sujets uniques que sont les enfants portés par leur histoire et leur ressenti. Je dois la coloration particulière de mon travail à Laurent Danon Boileau qui est psychanalyste et linguiste de l'énonciation mais qui emprunte aussi aux cognitivistes et même aux psychomotriciens. Un des enjeux que je trouve le plus passionnant dans la recherche, est de s'empêcher de vivre dans un seul cadre réduit et de dire "mon champ c'est

ça et seulement ça". Chaque fois qu'on parle d'un enfant avec un seul point de vue, il manque tout le reste. Je ne dis pas que c'est facile de tenir plusieurs choses à la fois mais je pense qu'il faut essayer. C'est ce qui explique le titre que j'ai choisi et la manière dont je vais présenter des repères de 2 à 4 ans.

Question 2 : qu'est-ce que le parler des 2 ans, des 3 ans, des 4 ans ? vous dites que ce sont comme des « langues », comment les reconnaître, les caractériser, les comprendre ?

En tant que sujets, nos héros de 2 ans sortent d'une période où ils étaient complètement dépendants des adultes. Ils demandaient de l'aide et les adultes avaient du mal à comprendre ce qu'ils voulaient et ce qu'ils ne voulaient pas. Maintenant ils vont lentement mais sûrement se construire une pleine identité d'êtres symboliques. Ils vont donc accepter que les adultes s'occupent d'eux mais ils vont essayer, en même temps, de gagner du terrain pour faire tout seuls. Pour ça, ils vont s'intéresser à ce que les adultes pensent d'eux-mêmes et ils vont se mettre à porter des jugements sur les autres, sur le monde et même sur les manières de dire tout ça. C'est ce recul fabuleux qui caractérise cette période durant laquelle les enfants vont se faire une place, une identité, un caractère, pour toujours. Je précise que je ne donnerai pas de conseils aux professionnels que vous êtes, je vous fais confiance pour "tricoter" les données développementales et votre rôle d'éducateur. Par exemple si je dis que les enfants s'intéressent aux noms propres de leur entourage à un certain âge, vous saurez que c'est bon pour eux de savoir appeler par leur nom tous les adultes et les copains à cette période là.

Je vais parler de tranches d'âge qui sont purement théoriques. Ces âges varient fortement d'un enfant à l'autre, il ne s'agit en aucun cas de passage obligé.

Je commence par le tour d'horizon de cette période. Je vais prendre mes exemples essentiellement avec la lettre G qui veut dire Guillaume. C'est un enfant que j'ai enregistré de 0 à 6 ans (corpus personnel), il est ordinaire, il ne parle ni mieux ni mal qu'un enfant qui va normalement bien et donc c'est lui que je vais citer souvent. Je tiendrai compte, bien sûr, des recherches reconnues ces derniers temps. L'acquisition est un champ récent, moins de cent ans.

→ **Vers 2 ans**, les enfants savent verbaliser un thème, un focus, quelque chose qu'ils ont sous les yeux et qu'ils vont commenter avec leurs moyens linguistiques. Traditionnellement on décrit cela comme les énoncés typiques des 2 ans. Par exemple, G dit: [okaro/ aledodo !] ("*Oh camion, allez dodo*". L'écrit m'empêche d'imiter l'intonation et on y perd beaucoup parce que sans la « musique » il n'y a pas de langage. Donc G dit : "*Oh caro, allez dodo, encore dodo, encore dodo*". Et à ce moment là, il range son camion. Vous avez bien compris qu'il disait à son camion qu'il allait être rangé ou qu'il « se » disait qu'il allait ranger le camion. Il parle du camion, c'est le

thème, et il en fait un commentaire "allez dodo" c'est « tu vas être rangé ». Pour partager le langage d'un enfant de 2 ans, il faut donc être très très attentif à la situation dans laquelle l'enfant s'exprime, à l'intonation qu'il utilise et au regard qu'il adresse à quoi ou à qui. D'ailleurs, j'ai pris volontairement cet exemple dans lequel il n'y a pas, stricto sensu, communication avec autrui. Le langage sert aussi à « se poser » intellectuellement et affectivement (cf. langage intérieur extériorisé chez Vygotski).

Par ailleurs, très vite, à partir de 2 ans, les enfants entrent dans ce que les anglo-saxons appellent "the terrible twos", les terribles deux. La littérature anglo-saxonne mentionne sous ce terme un phénomène qui est très particulier. Le « terrible deux », c'est celui qui veut et ne veut pas, simultanément, et avec autant de force. C'est ce qui fait dire à certaines mamans : "je deviens folle". Cette étape s'explique du fait qu'après les conquêtes motrices énormes que l'enfant a déployées juste dans la période précédente, entre 1 an ½ et 2 ans, il s'agit maintenant d'une autre conquête, celle qu'il va faire avec le langage pour se dire. Certains enfants de cet âge vont aller jusqu'à entrer dans des colères énormes chaque fois qu'ils ne peuvent pas faire seuls ce qu'ils ont décidé. Ils veulent que l'on comprenne qu'ils sont seuls à décider. D'où les énoncés avec "*non, c'est moi, c'est à moi*" et les injonctions. Les 2 ans donnent beaucoup d'injonctions : "*Allez tout le monde dans la voiture, allez tu se laves pas avec ça, tu viens péronnelle* » (Père Noël), « *on bouge pas petit cago* » (escargot)...". Les ordres sont bons pour tout le monde et là G est en monologue avec ses jouets. Le monologue, dans le jeu, sert à supporter, entre autre, la pensée qui est violente. Il donne ici des ordres, y compris à l'escargot.

Autres remarques en rapport avec cette construction, l'enfant se passionne pour les noms propres, le sien et celui de toutes les personnes de son entourage. Il les nomme quand il est à table, à la maison, il les nomme sur des photos en faisant la liste comme si c'était important pour lui de se situer clairement dans une palette d'identités. Il veut être pris en compte comme élément à part entière d'un groupe.

C'est aussi l'époque où il commence à produire des énoncés longs en faisant d'énormes essais linguistiques et souvent, pour les adultes, ça ressemble à du charabia.

Voilà du 2-4 ans :

M - "*on va au magasin*"

G - "*les gros singes y va pas au magasin, va pas au magasin gros singe*" (son doudou est un gros singe)

M - "*t'emmènes pas le gros singe amour ?*"

M - "*va pas dans le chariot gros singe, va pas dans le chariot maman*"

M - "*moi, je vais dans le chariot ? non, et toi tu restes ici ou tu viens ?* »

G - "*reste pas ici nono (= Guillaume), reste pas ici gros singe oh maman va pas là, le chariot*"

C'est du langage de 2 ans. Cet extrait est magnifique mais il faudrait évidemment retranscrire la prosodie, c'est-à-dire tous les phénomènes intonatifs pour bien comprendre que l'on a dans ce cas, toutes les courbes de l'intonation du français qui sont parfaitement en place avec baisse sur les thèmes qui sont ici « gros singe », puis « maman ». De « gros singe », il en dit l'interdit d'aller au magasin avec une injonction (baisse intonative). Et le thème « gros singe » est d'abord en début d'énoncé puis en fin d'énoncé, comme si l'enfant « s'entraînait » à produire les énoncés longs des adultes qui lui parlent (on dit, en français, « hier j'ai perdu mon sac » mais aussi « j'ai perdu mon sac, hier »). J'ai appelé cette sorte d'auto-entraînement du « babil d'énoncé » parce que c'est un peu l'équivalent de ce qui se passait dans la toute petite enfance avec les syllabes, mais maintenant avec des mots organisés syntaxiquement. On a l'impression qu'il y a de l'auto-répétition, il s'entraîne à dire comme les grands. A cette époque là, quand les enfants parlent comme ça, bien que les comprenant avec beaucoup de mal, les adultes savent que sur le plan de l'activité langagière de l'enfant, tout va bien. Je le précise car on entend toujours parler de ces enquêtes et de ces dépistages précoces qui sont absolument scandaleux. On est là dans de l'oral standard et tout va bien.

A la même époque, l'enfant est tellement focalisé sur ses désirs et sur l'affirmation de soi, qu'il ne peut pas encore prendre le point de vue d'autrui. Je rappelle que c'est à cet âge là qu'il se cache les yeux quand on lui propose d'aller se cacher pour jouer à le trouver. Du point de vue de l'enfant, s'il ne voit pas, ça lui suffit pour ne pas être vu parce qu'il ne peut pas prendre le point de vue de celui qui le voit.

→ **Entre 2 et 4 ans** les énoncés longs vont se compléter avec les « petits mots » si importants en français. Exemple:

G - "*vais manger un petit gâteau*", il s'arrête puis dit à sa mère "*t'as fermé la porte ?*"

M - "*oui pourquoi ?*"

G - "*pour que Nanon elle vienne pas moi je bois mon café avec mon gâteau*" (Nanon est sa nourrice)

On voit que tous les petits mots sont là: les pronoms personnels (je, tu, elle), les déterminants (un, la, mon), les prépositions qui apparaissent sur cette période (de, pour, ou, à, dans, avec) et les liens entre plusieurs contenus de pensée puisque l'on a le premier contenu "fermé la porte", le deuxième "Nanon pas venir", les deux étant liés par "pour que".

Juste pour montrer un exemple de progrès à cet âge là, voici la même situation au début et à la fin de la période. G fait la même chose, il change de crayon alors qu'il a déjà pris un crayon dans un pot.

A 2 ans il dit : [ekrilot] (« écrit l'autre ») en prenant le second crayon.

A 3,10 il dit : "*je crois qu'il est vert celui-là*"

Il y a des sauts qualitatifs énormes dans son langage. Dans le premier exemple on n'a pratiquement pas de marque de ce que l'on appelle en linguistique la modalité qui est une catégorie linguistique qui concerne la présence du sujet dans son propre énoncé, c'est-à-dire ce qu'il pense de ce qu'il dit, lui. Dans ce premier cas, il n'y a pas de modalité, il y a même absence de "je" en tant que sujet énonciateur. Alors que dans le deuxième cas il y a une modalité très très forte. "*Je crois que*" est de « l'hyper modal ». C'est ce qui fait la force du langage une fois qu'il est installé. La deuxième caractéristique d'opposition des 2 énoncés est la détermination qui est complètement floue puisque, dans le premier énoncé, "l'autre" ne renvoie à "crayon" que dans la situation, alors qu'on a une détermination très forte avec "celui-là" dans le deuxième cas.

Vous remarquerez que les exemples que je donne sont, à certains moments, transcrits en phonétique, et à d'autres pas. Les professionnels que nous sommes, se rendent compte spontanément, que vers 3 ans, quand tout va bien, on peut transcrire en langage orthographique. C'est un bon repère. Avant 3 ans on ne peut pas s'autoriser à le faire. Ce qui veut dire que c'est entre 2 ans ½ et 3 ans ½ que l'on a en face de soi un enfant qui a du langage compréhensible par tout le monde, on peut dire qu'il a fini d'apprendre à « parler ». Il lui reste à apprendre les conduites de discours.

→ **A 3 ans ½** l'enfant entre dans de vrais dialogues : il accepte de se laisser détourner de sa propre pensée par autrui et il prend en compte la pensée de l'autre. Dialoguer c'est en effet évoquer une même représentation avec un interlocuteur. Il va jusqu'à téléphoner « en vrai », ce qui est une activité langagière extrêmement complexe puisqu'elle nécessite la représentation de la représentation de quelqu'un que l'on se représente. Par exemple à 3 ans et 4 mois, G dit à sa cousine, au téléphone: "*allo Karine, tu m'apportes un jouet quand tu viens!*". Il lui parle donc en pensant bien à elle alors qu'elle n'est pas présente, et à ce qu'elle fait d'habitude avec lui. Il sait que c'est elle, il sait qu'il lui parle comme en dialogue présentiel, il sait qu'elle va revenir et tout ça est ramené à lui puisqu'il s'agit de cadeau.

Dans les dialogues, il se met à s'intéresser à ce qu'il ne sait pas, d'où les vraies questions qu'il adresse aux adultes pour avoir des vraies réponses: "*qu'est ce que c'est ça, ou elle est Y, pourquoi le A y fait B ?* », etc.

On entre aussi dans l'époque des premiers grands récits sous forme de monologues parfaitement organisés.

→ **Vers la fin de la quatrième année**, l'enfant entre dans une période particulière durant laquelle le langage devient objet de recul. Tout se passe comme s'il avait découvert qu'un énoncé est le reflet de la pensée de son énonciateur, il y a du sujet dans le produit langagier.

Dans cette optique, je vais citer 4 phénomènes nouveaux sur cette période:

- **Les premiers gros mots**, qui apparaissent en nombre, avec beaucoup de jouissance dans leur production. L'enfant s'autorise à transgresser les interdits et à montrer le pouvoir qu'il s'octroie grâce au langage. C'est une manière de se construire. Il n'y a pas de souci à se faire, c'est un passage. G dit, par exemple, la même semaine : "merde », « saloperie », « je vais te foutu », « caca". La mère s'en étonne.

M - : *"tu dis souvent merde ma puce, c'est pas très beau"*

G - *"Merde"*

M - *"A quoi ça sert de dire merde tout le temps ?"*

G – (avant de répondre l'enfant réfléchit puis dit) *"Si on va au jardin d'acclimatation et qu'on le trouve c'est pas merde, et si on le trouve pas, c'est merde".*

Au-delà de la logique de la réponse, en disant "merde", l'enfant s'approprie une manière de dire des adultes, il sait qu'il n'en a pas le droit et il va se dédouaner en justifiant rationnellement ces mots. Alors qu'évidemment la question ne portait pas sur le rationnel du monde mais sur lui, il évite le piège. C'est un usage subtil du langage, sur le langage.

- **Les blagues:**

Pour qu'on comprenne une blague, il faut savoir qu'on « parle pour de faux ». Un enfant qui va bien, ne rit alors que si l'incongruité est possible selon lui et si on lui précise que ce n'est qu'une blague, sans autre enjeu que langagier. Exemple :

M - *"Tu vas manger mon Guillaume, tu préfères de l'éléphant ou de la girafe aujourd'hui"*

G - (l'enfant semble réfléchir, sourit) *"c'est une blague".*

C'est le délai qui marque la surprise par rapport à la proposition, ainsi que le sourire qui nous font comprendre qu'il saisit le détournement langagier. Dans ce cas, l'enfant est en réception, il va falloir attendre plusieurs années avant que lui-même produise des blagues. L'essentiel dans la blague adulte s'adressant à des enfants très jeunes, est de toujours bien dire que c'est une blague, il faut éviter l'implicite d'une blague car, sinon, ceux qui ne peuvent pas avoir ce recul se sentiront « mal ».

- **Les remarques sur le discours lui-même :**

A cet âge, c'est une manière, pour l'enfant, de revendiquer sa capacité de sujet énonciateur. Il va jusqu'à juger les façons de dire d'autrui. Ainsi dans ce dialogue métalinguistique où G s'approprie le statut de celui qui sait bien parler :

M – *oui, ça, i faut que j’le fasse*

G – *on dit « i faut POUR que j’le fasse »*

- **Le changement dans les jeux de faire semblant:**

Avant 2 ans les enfants ont commencé à jouer à faire semblant surtout avec du mime. C’est ce que fait, par exemple, une petite fille qui couche sa poupée comme sa maman couche son petit frère. On a assez vite dans la genèse du jeu du faire semblant un deuxième type qui est une assimilation d'utilisation de certains objets à d'autres objets. On appelle cela en linguistique un détournement du signifiant. Par exemple une petite fille a un jouet sèche-cheveux et sèche les cheveux de sa poupée (mime). Puis son père entre, elle prend le sèche cheveu et lui dit : "*haut les mains*". Il s’agit de tout autre chose dans ce jeu puisqu’une valeur est attribuée à un objet, avec un « décalage » par rapport à l’habituel. Le principe est le même que celui des jeux sur la langue.

On va ensuite avoir les jeux de rôle qui sont concomitants à la période où ils construisent des contenants symboliques forts, de type le loup et le noir pour la mort, les paquets cadeaux qui veulent dire je t'aime, des partitions de monde entre les méchants et les gentils... Tout ça se met en place entre 3 ans ½ et 4 ans et c'est ce qui alimente les jeux de rôle.

Voici 2 exemples de jeux de faire semblant, un au début de la période et un à la fin.

1^{er} ex :

G, 2ans ½, joue avec des aubergines dans la cuisine : "*dodo les bezines, oh l'est réveillé, c'est les cuviens (dauphins)*". Dans cet exemple les aubergines deviennent dauphins par l'intermédiaire, d'une part, de leur forme et d'autre part, de la présence de l'eau. Il y a détournement du signifiant-objet du monde.

2^{ème} ex:

G, 4 ans, joue avec sa mère : "*alors toi tu serais vaincue*"

M - "*j'aimerais mieux être le vainqueur*"

G - "*bon d'accord, pour une fois tu serais le cœur et tu dirais viens ici Robinson Crusoe des bois*".

Il ne connaît pas le mot « vainqueur », il va le transformer en « cœur ». « Robinson Crusoe des bois » est un amalgame ou mot-valise (Robin des bois + Robinson Crusoe). En dehors de ça, on voit que dans ce second jeu de faire-semblant, on a le verbe « être » au conditionnel, ce qui marque le décrochement du moment de parole, c’est-à-dire le passage du réel à la fiction. Le détournement touche, cette fois, en quelque sorte le détournement du statut du sujet. On remarque qu'en plus, l'enfant attribue du langage potentiel à celui qui doit tenir un rôle. C'est comme un emboîtement de fiction par le langage. Par ailleurs, en disant "tu seras le vainqueur...", l'enfant sait qu'il construit des mondes avec le langage. Le signifiant ne vaut donc plus la chose alors que ce n'était pas le cas avant 2 ans. L'évolution de cette sorte de

préconscience des symboles s'est faite par l'intermédiaire du dessin. C'est à 3 ans et 3 mois que Guillaume a dit, en voyant un album: "*le tigre il peut pas me manger il est sur du papier*". Le dessin, comme la parole, permet de tout inventer.

Question 3 : quel est l'impact de la construction de soi dans l'histoire langagière de l'enfant de 2 à 4 ans ? Comment se traduit-elle en mots dans la bouche des tout petits ?

On parle de «self » qui est un mot qui est difficile à traduire. C'est une notion que l'on doit à Winnicott¹, qui renvoie à une sorte d'image interne de soi, non-consciente, comprenant la personne propre, son identité et le sentiment d'une continuité d'être. Une des émergences de la constitution du self réside dans le fait de dire "je" puisque dans un énoncé en "je" le pronom est sujet grammatical de l'énoncé mais il est surtout marque du sujet énonciateur qui se pose en temps qu'il dit ce qu'il dit. Emile Benveniste disait que en disant "je", l'énonciateur est reconnu comme sujet qui renvoie à lui-même dans ce qu'il dit.

Dans cette genèse du pronom "je", en donnant les grandes étapes, je vais renvoyer au travail d'Aliyah Morgenstern qui est linguiste et qui a publié sur cette question un travail complet². Elle a analysé les circonstances dans lesquelles apparaissent des marques ou des non-marques de première personne mais que l'on peut gloser par "je", parce que dans notre travail, on est obligé d'interpréter ce que disent les enfants, à un certain moment, en langue des adultes en fonction de la situation et de tout ce qu'on sait de l'enfant. Le but est de comprendre par quoi passe l'enfant pour apprendre, en fin de compte, la forme adulte.

- **Autour de 2 ans** on a 2 grands blocs, que je présente successivement ici.

| Vers 2 ans | | |
|--|--|---|
| données | gloses | valeurs |
| 1 ;10 M est en train de lui couper les ongles G – <i>eubébé !</i> (tend la main vers les ciseaux) | Je veux me couper tout seul les ongles | L'enfant se définit comme agent, par opposition à l'autre (autonomie matérielle ET énonciative) |
| 1 ;11 M vient de finir la construction d'un train G – <i>nome/ crain crain</i> (=Guillaume, train train) | A moi de faire un train | |
| 2 ;00 M vient de raconter un livre G – (en prend un autre) <i>nome/ tout seul</i> | A moi de raconter | |

On a ici des énoncés qui contiennent le prénom ou le nom de l'enfant et qui ont pour caractéristiques de s'inscrire dans une situation où il montre qu'il veut être agent. Etre agent veut

¹ L'enfant et le monde extérieur, Paris, Payot, trad. 1972.

² Un JE en construction, Bibliothèque de Faits de langue, Ophrys, 2006.

dire "je veux montrer que je suis capable". On peut gloser cette première valeur par "pas toi, moi".

| Vers 2 ans | | |
|--|---|--|
| 1 ;10 G se regarde sur une photo G – <i>eboooooo !!</i> | je suis beau ! | L'enfant se manifeste en tant que sujet qui veut, juge, ressent (1P apparaît = prise en charge du sujet énonciateur) |
| 2 ;00 M vient de dire qu'elle partait G – (se lève) <i>e vins !</i> | je viens ! | |
| 2 ;01 Pendant un jeu avec bonshommes (10 occurrences) G – <i>veux debout ! veux l'aute ! veux ça ! veux...</i> | je veux qu'il soit debout, je veux l'autre, je veux ça... | |

On a ici des énoncés dont l'enfant énonciateur décide tout seul la nécessité, pour s'affirmer en tant que sujet autonome. Il dit soudainement ce qui est de l'ordre de la décision subjective. Les marques sont l'absence de pronom devant « veux », « vais » ou des voyelles devant les verbes « eveux », « eviens ».

• Quelques mois plus tard

On assiste ensuite à une autre période durant laquelle l'enfant peut (ce n'est pas vrai pour tous les enfants) employer ponctuellement les pronoms « tu » ou « il / elle » pour s'auto-désigner. Il s'agit toujours alors d'énoncés présentant 2 caractéristiques :

- ce sont des paroles entendues chez les adultes et reprises comme des citations « en bloc »
- ces paroles d'adulte ont été des jugements de leur part au sujet de l'enfant qui n'était pas tout à fait comme d'habitude. Soit il était un héros parce qu'il avait fait un exploit (→ *bravo tu marches*) soit à l'inverse il avait fait une bêtise (→ *tu traverses pas*).

Ces paroles rapportées semblent servir à l'enfant à intégrer les différentes facettes de lui-même que les adultes lui ont renvoyées. C'est décisif pour construire la continuité de soi.

| Autour de 2 ;03 | | |
|--|--|---|
| 2 ;03 G marche en équilibre sur un chemin de briques G – <i>bravo tu marches !</i> | bravo j'arrive à marcher | l'enfant reprend à son compte la représentation que l'adulte lui a donné de lui |
| 2 ;06 G s'arrête au bout du trottoir G – <i>tu traverses pas !</i> | maman dit d'habitude : »tu traverses pas » | |

• Quelques mois plus tard

A partir de là on assiste à un début d'emploi de « je » plus opératoire. Il le dit, dans les exemples qui suivent, pour faire des récits personnels (distanciation d'un je « dédoublé » mais un), pour évoquer une sexualité qui se cherche ou pour opposer clairement ce dont il est capable, lui, par rapport à autrui. Le « soi » est construit.

| A partir de 2 ;06 | | |
|---|---|---|
| 2 ;06 au réveil G – <i>rêvé yé monté lécalier a Saint-Michel</i> | j'ai rêvé que je montais l'escalier à St Michel | l'enfant peut dire à autrui comment il s'est « vu » |
| 2 ;08 | | l'enfant cherche à se |

| | | |
|--|--|------------------------------------|
| G – <i>je suis Evelyne</i> G – <i>moi je s'appelle une fille</i> | | stabiliser dans une sexualité |
| 2 ;11 s'adresse à sa mère G – <i>toi tu sors et moi je vais travailler, je suis grand</i> | | l'enfant se pose en sujet autonome |

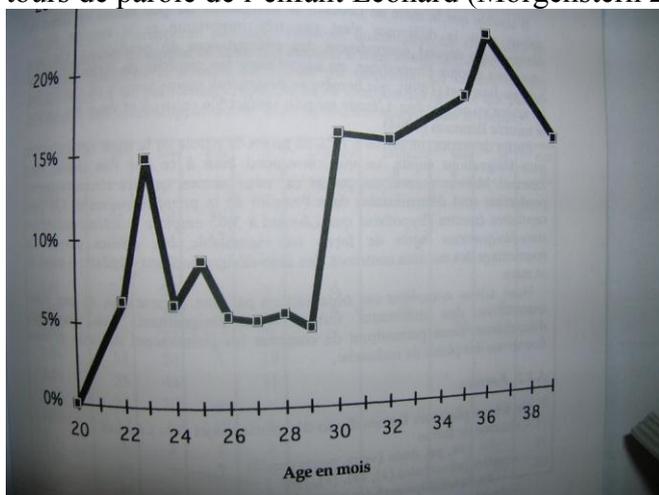
- **A partie de 3 ans**

Maintenant, ce recul lui donne la possibilité de se ressentir dans la continuité de son existence → quand il était plus petit, quand il sera plus grand, plus vieux, et même quand il va mourir. Par ailleurs, sur le plan de sa personnalité, il peut arriver à l'enfant d'avoir recours à un personnage fictif inventé qui lui permet d'être porteur de ce qui le gêne ou l'ennoblit. Ici G s'auto-appelle Rouda quand il en a besoin. On parle d'alter ego pour ce personnage bien pratique.

| A partir de 3 ans | | |
|--|--|---|
| 3 ;01 – <i>quand je sera grand je m'apprendra tout seul, avec maman, avec papa</i> | | l'enfant se juge dans son histoire et dans ses différentes « facettes » |
| 3 ;03 G s'auto-appelle Rouda G – <i>faut tu dises « allez Rouda va t'habiller »</i> | invention d'alter ego avec défauts et qualités | |
| A partir de 3 ;06 | | |
| G – <i>moi je veux pas mourir, moi je veux être un pépé très vieux avec une canne</i> | | l'enfant se situe dans son histoire et se rassure grâce à une image mentale |

On arrive à la fin d'un processus de partage conscient de moi par rapport à l'autre et d'un début de prise en compte de la pensée de l'autre. C'est ce qui explique les questions et l'utilisation du langage pour influencer cette pensée d'autrui. G sait « manipuler » l'autre par le langage, il a 4 ans. J'évoque alors une période en quelque sorte d'usage métalinguistique du langage comme on l'a vu plus haut.

En terme de quantité, voici l'évolution du pourcentage des auto-désignations dans la totalité des tours de parole de l'enfant Léonard (Morgenstern 2006) :



On voit le démarrage spectaculaire à partir de 2 ans et demi. Puis on distingue 3 périodes.

- Dans la première période, un peu avant et un peu après 2 ans, les marques de 1^{ère} personne sont essentiellement l'absence de marque (ouvrir) et une voyelle devant les verbes (e boi).

- Dans la deuxième période, de 2 ;02 à 2 ;08, les marques sont dans la plus grande diversité : absence et voyelle + « moi », « il » ou « tu », prénom et « je ».

- Dans la troisième période, c'est surtout « je » et « moi je ». A 3 ans et demi, le repérage énonciatif par rapport au sujet énonciateur est en place.

Cette construction du self, dont on a une trace, entre autres, dans la genèse du pronom, accompagne des progrès considérables sur le plan cognitif.

Questions du public :

Quand un enfant dit "je va", faut-il s'en inquiéter ?

Ce qui est important est de bien comprendre qu'un enfant qui dit "*je va*" emploie la 1^o personne parce qu'il dit "je". Il n'y a aucun souci à se faire. Le fait de dire "va" est un essai sur la langue, il prend tout simplement la forme de la 3^o personne (il/elle va) parce que c'est ce qu'il entend le plus fréquemment. Ce n'est pas inquiétant du tout, il cherche les régularités de la langue et il fait des essais. Alors que la construction de "je" est une construction psychique, les conquêtes linguistiques ne sont pas du tout du même ordre. Il faut s'obliger à séparer artificiellement les activités langagières et les essais sur la langue. C'est en confondant les deux que l'on ne sait plus de quoi on parle. Quand il dit "*je va*", il dit "*je vais*", il est tout entier sujet dans sa volonté, dans le sentiment d'être lui et dans le sentiment de savoir ce qu'il veut. Sur le plan du langage, tout va bien. Pour le reste, c'est dans l'interaction qu'il va peu à peu caler ses essais en ne gardant que les bonnes formes de la langue et ça ira très vite.

Certains linguistes disent que la pensée se construit en parlant, ce qui va se passer dans l'interaction langagière entre un adulte et un enfant ne va-t-il pas avoir une influence sur la construction du "je" ?

Rien ne se construit en dehors de l'interaction. La langue est aussi portée par les adultes dans l'interaction sauf que "je" est un mot que les adultes n'utilisent jamais pour parler à l'enfant de lui-même. D'où une autre piste que je n'aborderai pas ici qui est l'importance, pour un enfant de cet âge, d'assister à des dialogues entre adultes qui se disent mutuellement « je ».

| |
|--|
| Question 4 : Comment les enfants apprennent-ils le vocabulaire ? Quel est le rôle des adultes dans cet apprentissage, peuvent-ils enseigner le vocabulaire ? |
|--|

Je ne vais évoquer que les quelques procédures que nous considérons, dans les recherches, comme des « invariants » dans le développement du vocabulaire, c'est-à-dire utilisés par tous les jeunes enfants à travers les cultures et les langues.

Quelques définitions préalables:

Vocabulaire: mots mobilisables par un sujet à un moment T de sa vie. Ce sont les mots de la langue-cible (en cours d'acquisition) qu'il peut produire.

Lexique : manières dont les mots sont organisés dans la tête de quelqu'un. Dans le lexique il y a les mots que l'on dit et ceux que l'on comprend, ceux que l'on comprend et qu'on ne dit pas et chez l'enfant, les mots qu'il dit et qu'il ne comprend pas.

Exemple : Martin a 3 ans et 3 mois, je lui dis : "*qu'est ce que tu as fait dimanche ?*", il répond : "*z'ai été à l'A.S.M.*". C'est une suite articulée, être allé à « laèssème » qui renvoie dans son lexique au merveilleux moment où son père l'a emmené pour la première fois sur un stade. En aucun cas, pour l'instant, ça ne correspond aux initiales d'une association sportive. Ce n'est donc pas un mot de la langue mais il est dans son lexique. La préoccupation d'un éducateur de jeunes enfants est de comprendre la logique lexicale d'un enfant pour lui renvoyer quelque chose qui va l'aider à construire son vocabulaire.

Sur ce point, un acquis de la recherche, est le fait que d'une façon générale, les enfants apprennent les mots en fonction de deux choses :

- les caractéristiques des situations dans lesquelles ils les ont entendus,
- ce qui est, au moment où ils les ont entendus, important pour eux dans leur développement psychique.

Ce qui les intéresse c'est qui dit quoi, à propos de quoi, quand et où, c'est ça qui compte pour eux.

C'est dans ces scènes qu'ils apprennent les mots. Ce qui veut dire que lorsqu'un bébé a comme premier mot "*miere*" qui veut dire "lumière", ce n'est pas parce qu'il s'intéresse à l'électricité en tant que phénomène physique mais parce que les lampes sont allumées et éteintes par un adulte, comme les signes d'une perte toujours compensée par un retour : c'est le jeu de la bobine de Freud et il en a besoin. Les mots ne se valent pas les uns les autres.

C'est entre 1 an ½ et 2 ans 1/2 qu'apparaît le jaillissement lexical, c'est-à-dire avant la période qui nous intéresse. On appelle cela l'explosion du vocabulaire.

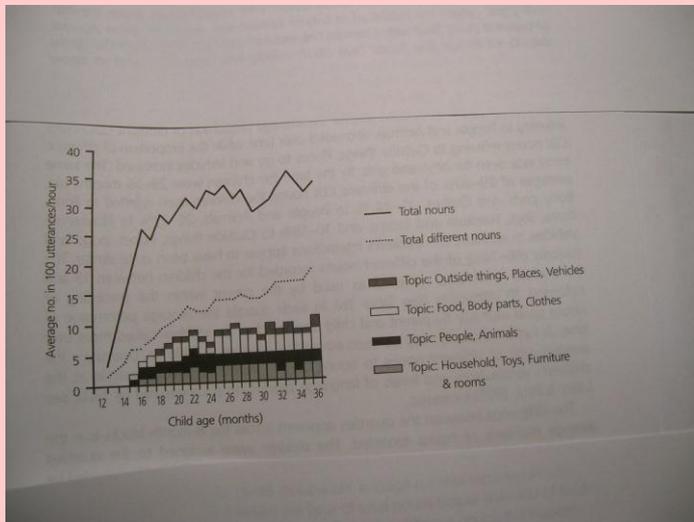
Durant cette période l'enfant dispose de deux grands types de mot :

- des mots en nombre restreint mais très fréquents qui vont avoir plus tard statut de verbe ou d'adverbe, qui marquent tout ce qui est du côté subjectif c'est-à-dire le temps, l'espace, l'aspect et la modalité. C'est "*encore*", "*tombé*", "*a pu*", "*boum*"...
- des mots nombreux, non stabilisés par rapport à leur usage, qui sont référentiels, c'est-à-dire qui permettent à l'enfant d'attirer l'attention d'un interlocuteur sur un focus et d'en faire un commentaire. Ce sont les noms d'objets familiers de la maison, les noms propres de l'entourage, les noms d'animaux...

Il y a des centaines de recherches sur l'acquisition du vocabulaire entre 1 an ½ et 2 ans. Il y en a très peu sur l'acquisition du vocabulaire après 2 ans. Peut-être parce que l'essentiel est déjà joué et que l'enfant déploie alors des efforts de syntaxe, il est tellement occupé par ces essais sur les énoncés

longs, que la dénomination va passer au second plan pour lui. Ce n'est pas la quantité de noms qui va l'intéresser, au moins dans la première partie de la période. C'est l'organisation lexicale qui va l'occuper.

Voici un exemple de quantité de vocabulaire : la courbe supérieure correspond au nombre moyen de noms produits par 40 enfants anglophones entre 13 et 36 mois³.



Noms produits par 40 enfants entre 13 et 36 mois

In *What toddlers talk about*, Betty Hart, *First language*, 2004, 24, 91-106

La fréquence progresse spectaculairement entre 12 et 24 mois, alors que la courbe monte très lentement après 2 ans. C'est une erreur de croire que les enfants se remplissent brutalement de noms entre 2 et 4 ans. Ils vont augmenter leur vocabulaire très lentement, et très longtemps.

En revanche, ce qui va les intéresser sur cette période, et même les passionner, ce sont les manières de retenir les noms des choses du monde en les organisant mentalement, on appelle ça « catégoriser »⁴. C'est ce qui fait que lorsqu'on dit « fourchette », on pense aussi à « couteau » et à « cuillère ». On est dans une période clé de classement lexical plus que d'acquisition de vocabulaire mais l'un ne va pas sans l'autre.

La question est donc "comment les enfants organisent-ils le lexique ?"

Pour qu'une « étiquette » verbale (un mot) s'installe dans le lexique interne, il faut avoir construit une notion. Une notion est l'idée qu'on se fait de X, l'idée qu'un sujet construit dans sa pensée, et qu'il va pouvoir à un moment mobiliser et évoquer alors qu'il a un certain exemplaire de X sous les

³ Betty Hart, *What toddlers talk about*, *First language*, 2004, 24, 91-106

⁴ Pour une synthèse scientifique récente sur cette question, lire Jean-François Le Ny, *Comment l'esprit produit du sens*, Odile Jacob, 2005.

yeux. C'est à Antoine Culioli⁵, le grand linguiste, que l'on doit l'appellation de « notion physico-culturelle » :

- « physique » parce qu'elle naît du monde sensible : il faut une activité de reconnaissance visuelle d'une forme et les bébés sont programmés pour faire ça (part de l'inné),

- « culturelle » parce qu'elle dépend de l'histoire du sujet, c'est-à-dire des propriétés de l'objet dans des circonstances variées qui ne remettent pas fondamentalement en cause ces propriétés (l'enfant regardant un canard réel au parc entend sa mère dire « *t'as vu, il mouille pas ses plumes !* ») et à un autre moment, alors qu'elle dessine pour l'enfant, il l'entend dire : « *j'ai fait un canard, il faut que je lui dessine les plumes* » → la propriétés « avoir des plumes » va ainsi se construire pour la notion /être canard/). Remarque importante : les notions étant culturelles, elles évoluent constamment en fonction des expériences des sujets.

Ces notions sont donc d'autant plus nombreuses et organisées sur un mode complexe qu'il y a davantage d'expériences sensibles, associées à du langage, chez le sujet enfant.

Pour souligner l'aspect culturel, je vais prendre l'exemple de la notion d'arbre, qui ne se construit pas de la même manière chez un enfant francophone et chez un enfant qui parle en gallois. Un enfant francophone va construire la notion d'arbre à partir d'exemplaires d'arbres, alors que le petit gallois va construire la notion d'arbre à partir de bouquets d'arbres car, dans sa langue, on ne peut pas dire un arbre tout seul, on dit 'un groupe d'arbres dont un élément'.

Parmi les notions dont les enfants vont faire quelque chose, il y a les notions comme "être fourchette", "être tigre", "manger" ou "marcher". Ce sont des notions « pleines » qui vont être candidates au statut de nom ou de verbe. Mais il y a beaucoup d'autres notions dont on ne parle jamais, ce sont les notions relatives, celles qui ne peuvent naître que dans l'activité langagière discursive parce qu'elles ne sont dites que du point de vue de l'énonciateur. Par exemple « être gentil », « être méchant », ça n'existe pas dans le monde physique. Là, le langage des adultes, notamment à propos de récits fictifs, va jouer fortement.

Les notions « pleines », une fois construites, se constituent en « prototypes mentaux » ? c'est le terme employé par les chercheurs pour renvoyer à un noyau dur qui est un exemplaire qu'on juge emblématique d'une classe. Par exemple devant une image de pingouin, si on demande à un public si c'est un oiseau, certaines personnes vont répondre « oui », d'autres « non » et d'autres « un peu ». Cela veut dire que le pingouin n'a pas toutes les propriétés du prototype « oiseau » dans notre culture. En revanche, un exemplaire emblématique de la notion /oiseau/ sera, pour nous, un moineau.

⁵ Antoine Culioli, *Variations sur la linguistique*, Entretiens avec Frédéric Fau, Klincksieck, 2002, p. 53, à propos du terme *renard* : « ...la classe *renard* ne peut manifestement pas renvoyer uniquement à l'animal que vous avez sous les yeux mais doit pouvoir renvoyer à TOUS les renards... cette notion va rassembler tout un ensemble de propriétés que vous allez ramener, à un moment, à la « renardité », à « être renard »... par une procédure d'abstraction, il y a, à un moment, un passage, qui fait que vous passez d'une représentation particulière, dont vous abstrayez des propriétés, à une représentation de tout être qui aura ces propriétés et que vous pouvez désormais désigner comme « renard ».

Ces prototypes permettent aussi une activité de chevauchement de catégorie lexicale. On va pouvoir regrouper, dans une classe, des éléments disparates qui sont des oiseaux, on va exclure ce qui n'est pas oiseau, mais on va aussi avoir des exemplaires qui vont être « à cheval », partager des propriétés de plusieurs catégories. Par exemple si je vous demande si le pingouin appartient aussi à la classe des animaux des pays froids, vous allez dire « *oui* », pas le moineau.

Les enfants construisent donc ces repères-prototypes dans leur communauté, ils catégorisent. Les propriétés qui les mobilisent sont d'abord les « scènes », les situations dans lesquelles ils ont rencontré l'exemplaire de quelque chose mais avec une forte connotation affective : un tout petit mémorise « plus « griffes » s'il vient d'être griffé par un chat alors qu'on l'avait prévenu plusieurs fois de ne pas s'en approcher. Leurs premiers prototypes ne vont donc pas être les nôtres et ils ne vont pas être très étendus. Ce seront leurs propres scènes-expériences qui serviront de prototypes : le mot « griffes » va renvoyer, chez l'enfant, à la scène durant laquelle il a été griffé. Ce qui explique que pendant longtemps les enfants refusent un nom autre que celui qu'ils utilisent. Par exemple quand je demande à Guillaume si un grand-père c'est un homme, il répond : "*non, c'est un pépé tu m'énerves*". Cela veut dire qu'il n'a pas construit les mêmes classes que nous et on remarque qu'il dit "*tu m'énerves*", ce qui signifie que pour le moment, ses catégories ne sont pas celles de l'adulte et qu'il considère que ce sont les siennes qui sont valides.

Les enfants ne construisent donc du tout pas leur lexique à partir de mots venant d'un dictionnaire qui est leur extérieur.

Autour de 2 ans le premier rangement lexical que les enfants vont faire va partir du perçu, ils vont adopter une étiquette qui leur va bien dans une scène qui a joué sur le plan de l'affect et de la relation d'une manière très importante pour eux et ils vont faire quelque chose à partir d'une stratégie binaire que l'on va retrouver toute la vie.

La stratégie binaire consiste à opposer X qui est là, à quelque chose qui est, soit X pas là, soit pas X et là. A partir de 2 ans devant un album, par exemple, un enfant va dire "*là il pleure*", il tourne la page "*là il pleure pas*"...et il ne va pas s'arrêter. Quand un enfant a besoin de quelque chose, il le fait tout seul spontanément plusieurs fois sans jamais s'arrêter. Quand il dit "*là il pleure, là il pleure pas*", bien sûr que cela à quelque chose à voir avec une scène princeps de type "pleurer, pas pleurer", c'est sa vie d'enfant dans son ressenti, mais en plus en disant "*là il pleure*", il a dans la tête qu'à certains moments il ne pleure pas. Il a tellement besoin d'être rassuré sur le fait que parfois on pleure mais que parfois on ne pleure pas, que ça va même lui arriver d'aller prendre le livre tout seul et dire : "*vais prendre livre garçon i pleure pas*". Il prend l'étiquette "pleure pas" comme titre du livre parce que c'est important pour lui, il en a besoin, en même temps qu'il opérationnalise la catégorie /pleurer/, attachée à celle de /être enfant/.

Quand on est dans la logique « sur cette page il pleure, et dans ma tête je sais qu'il peut ne pas pleurer, et sur une autre page il ne pleure pas mais dans ma tête je sais qu'il peut pleurer », on est

dans une logique binaire (ici associée à présence-absence). Très vite il va utiliser la stratégie binaire sur un autre plan mais dans la même logique. Quand il va voir un exemplaire connu de X, il va le reconnaître et ne va pas pouvoir s'empêcher de le comparer à « être pas X ». La négation dans « ça c'est X » par opposition à « ça c'est pas X » construit en linguistique, le complémentaire de la notion. Si je sais bien ce que n'est pas X, alors je peux savoir ce qu'est X.

Par exemple à 2,05 ans, voilà ce que dit G alors que sa mère est en train de mettre du vernis à ongle :

M – attends une minute, je mets du rouge sur mes ongles

G – azongles tout rouges la maman / je veux zongles rouges maman

M – non amour, pas les garçons

G – messieurs mettent du rouge / les dames pas mettent du rouge / ah oui les gassons mettent du rouge les zongles

L'enfant est en train de construire la notion /vernis à ongle/ qui est complètement culturelle puisque dans ses propriétés, il y aura, entre autres, le fait que les dames en mettent et pas les hommes. Mais comme il est dans la période des terribles deux, il va dire l'inverse. Il différencie bien "en mettre, ne pas en mettre", c'est la stratégie binaire et c'est différencier qui permet d'identifier et non pas l'inverse. Il montre aussi dans ce qu'il dit qu'il a stabilisé la notion « garçon-monsieur » puisque sa mère parle de « garçons » et qu'il reprend par "messieurs".

Dès que des catégories commencent à être stabilisées, les enfants vont commencer à faire quelque chose qu'ils adorent, les inventaires.

A 3 ans – 3 ans ½ les enfants font tous la même chose avec un imagier, ils essaient de tourner eux-mêmes les pages et de dire tout ce qu'ils reconnaissent. Et ils vont faire quelque chose qu'il est important de repérer, ils disent: « *ça c'est une panthère, ça c'est un tigre, ça c'est un lion* ». Il y a présence du déterminant "un". Ils ne disent pas « girafe » tout court, comme ils le faisaient avant 2 ans. Ils ne disent pas non plus « la girafe » qui pourrait désigner une certaine girafe, par exemple « Sophie la girafe » que l'on offre à un bébé qui vient de naître. Maintenant qu'ils disent « une girafe » devant un exemplaire quelconque de « girafe », c'est qu'un ensemble de propriétés définit, pour eux, la « girafféité », la catégorie « girafe » est déjà stabilisée.

J'ai fait un travail avec une maîtresse. Nous avons montré à 14 enfants d'une section de tous petits 18 dessins d'objets familiers comme des chaises, et un peu moins familiers comme des tabourets en leur disant de dire ce qu'ils reconnaissaient. Les enfants se partagent en 3 groupes :

- Les enfants que je vais considérer comme « prioritaires » parce que sur 18 dessins, ils ne disent que 2 fois "un" et disent plus souvent "*c'est ça*" ou des noms tout seuls.

- Les enfants qui sont dans une zone intermédiaire avec des "un" mais aussi beaucoup de "le".
- Tous les autres qui utilisent beaucoup de "un" et de temps en temps des noms sans déterminants sont des enfants qui ont déjà stabilisé les catégories ou sont en train de le faire. Seuls ces enfants-là disent « *c'est comme* » ou « *ça ressemble à* » pour les objets moins familiers.

Comment vont-ils faire bouger leurs catégories si elles sont trop fermées ou pas encore stabilisées? C'est bien sûr dans des situations d'échange avec les adultes que ça va se jouer et au début, contrairement à ce que l'on croit, ce n'est pas la rencontre d'une diversité immense de choses du monde nommées sans arrêt qui va avoir un effet, mais la rencontre de plusieurs exemplaires d'une même catégorie parlée et expliquée par des adultes. Il faut que l'enfant admette que même si sa petite sœur est très importante pour lui, le jouet qu'on lui donne s'appelle « girafe », autant que ce que lui montre son papa à la télé en disant "*c'est une girafe*". C'est ce qui est décisif sur cette période pour stabiliser certaines catégories et les organiser ensuite entre elles.

Je suis persuadée que le fait d'organiser des exemplaires d'une même classe est une procédure qui, une fois en route, s'auto-apprend.

Une remarque sur les imagiers : quand des enfants sont capables de nommer en disant « *ça c'est un X, ça c'est un Y* », ce qui se joue est dans la relation à l'adulte : ils lui montrent tout ce qu'ils savent, ils n'apprennent pas de mots nouveaux.

Une étape importante va avoir lieu avec les premières expressions qui vont indiquer qu'un objet est un X mais pas tout à fait. Ils commencent par "*c'est tout à fait un X*". Il y a une situation magnifique en collectivité quand on distribue la boisson aux petits avec des gobelets de toutes les couleurs et qu'ils se précipitent sur la même couleur en disant "*pareil, t'es mon copain*". Cela veut dire "j'ai constitué la catégorie bleue, on la partage toi et moi et c'est ça qui fait que l'on pense la même chose". En rajoutant "*t'es mon copain*", on se rend compte que les activités cognitives ne sont pas que de purs exercices intellectuels...

Ils vont aussi rencontrer des exemplaires de X qui ne possèdent pas toutes les caractéristiques de X et c'est à ce moment qu'ils vont utiliser "*presque*" ou "*pas comme*". Il y a un saut qualitatif quand ils utilisent ces mots.

Exemple avec G à 2,02 ans :

M - "*et la fille elle se baigne dans le lac*"

G cherche partout sur l'image, sa mère lui montre et dit : "*c'est ça le lac, c'est de l'eau pour se baigner*".

Et là G s'exclame : "*ha même mer, même mer !!*"

Dans cet instant, il est en train de rapprocher « lac » à « mer » parce qu'il connaît « mer » (il a déjà entendu « se baigner » en allant à la mer) et que le mot nouveau est « lac ». Mais il « utilise ici « même » parce qu'il est très jeune : on est dans du tout ou rien. Plus tard, il fera autrement :

G, 4 ans – *tu vois, c'est l'homme araignée, c'est comme un homme mais c'est pas un homme, c'est plutôt comme une araignée – homme*

On a, ici, du « pas tout à fait pareil ».

Pour aider les enfants à comprendre, les adultes ont souvent recours à des comparaisons durant les interactions quotidiennes: ils font des rapprochements qui seront excellents pour les enfants. Par exemple après qu'un enfant a dit "*euuh tuillère*" devant une écumoire, la mère répond "*ah oui ! ça ressemble à une cuillère, ça s'appelle une écumoire, c'est comme une cuillère mais avec des trous pour laisser couler l'eau. Ce soir quand je ferai des pâtes, je te montrerai.*"

On a dans ce cas ce que j'ai appelé l'attitude V.I.P. des adultes⁶. En réagissant comme elle le fait, la mère fait 3 choses :

- Elle valorise l'essai que l'enfant vient de faire (« *ah oui !* »). Elle ne lui dit pas "*non c'est pas une cuillère*" et elle prend du temps pour lui répondre.
- Elle lui dit le nom de l'objet.
- Elle passe par un rapprochement puisqu'elle lui dit "*ça ressemble à une cuillère, c'est comme ...mais...*" et elle lui parle des pâtes. Elle utilise une sorte de halo sémantique pour préfigurer la classe des ustensiles utilisés en cuisine. Elle fait des rapprochements avec ce qu'elle sait que l'enfant connaît. Les mères font ça inconsciemment et en formation, on peut entraîner les maîtres à le faire volontairement et consciemment.

Le vocabulaire est donc l'aboutissement d'une connivence qui porte sur une catégorisation de type identification à du connu X, opposition à du non X, dans une relation d'affect. Le fait qu'il s'agisse de culture me fait souligner à quel point il faut faire très attention dans les collectivités, à ne pas renvoyer à de la connivence de notre culture d'adulte. Il faut que les premières connivences soient vraiment partagées pour qu'elles soient évidentes. Le seul partage qui est évident à l'école, c'est l'école.

A partir de 3 ans les enfants vont utiliser des stratégies très différentes.

La première procédure est langagière, quand ils vont commencer à essayer de parler de quelque chose de connu mais en ajoutant une évaluation. Ils vont ajouter leur subjectivité à la notion dont ils parlent. C'est ce qui va donner les adjectifs. C'est ce qui va leur permettre de dire un jour "*moi je trouve que c'est beau*". Avec la prise en charge de l'énoncé (« moi je »), on va avoir les

⁶ INRP, Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, Hachette, 2000.
TEXTE N°4 – les2-4ans-2008

adverbes qui vont lui servir à qualifier (« très grand ») ainsi que l'arrivée de notions relatives puisque c'est le sujet qui les décide.

A peu près au même moment, l'enfant va se retrouver en face de choses dont il veut parler alors qu'il n'a pas les mots. C'est l'âge où ils vont faire preuve d'une innovation débordante en inventant. Je renvoie au travail d'Eve Clark qui a montré que dans les inventions de mots il y avait 3 grandes possibilités pour les enfants :

* un nom qui renvoie à de l'agentivité, c'est-à-dire qui représente la personne qui fait quelque chose de l'objet (ex: « *le monsieur des lettres* » pour dire « *le facteur* »)

* des noms qui renvoient à l'instrumentalité, c'est-à-dire à la fonction de l'objet. Par exemple à propos d'une enveloppe postale, Guillaume regarde l'enveloppe puis sa mère et dit : "*je peux la boutonner*".

* des noms composés de plusieurs mots indiquant des sous-catégories. Cela représente beaucoup de travail quand on n'a pas le mot. Exemple : il manque à l'enfant le mot "chauve" et il dit à 3 ;04 :

G – *dans la rue j'ai vu un monsieur d'une dame qu'a pas de cheveu mais qu'a une barbe*

On voit que la notion renvoie déjà, pour lui, seulement à des hommes, les hommes sont les messieurs de dames, et cet homme dont il parle possède des poils sur le menton et n'en a pas sur la tête, ce qui est exactement l'inverse de d'habitude. On se rend compte à quel point il doit faire des détours linguistiques pour arriver dire ce qu'il veut. Et l'attitude de l'adulte est alors décisive : il faut l'écouter, le comprendre, lui dire que ce qu'il dit est très intéressant et lui donner l'étiquette-mot de la notion /chauve/.

Chez les enfants anglophones c'est la troisième catégorie la plus fréquente car l'anglais est une langue à forte fréquence de mots composés (par exemple un « lacet » se dit « shoe lace » et un enfant dit « snake shoe » = « serpent-chaussure » avec la même construction).

Ces essais relèvent d'une procédure qui est langagière parce qu'elle porte sur l'aspect sémantique du lexique. Mais les enfants développent également d'autres procédures qui sont linguistiques.

Les enfants inventent également des mots en :

- isolant des mots ou des morphèmes existants
- et en composant de nouveaux mots avec ces mots ou ces morphèmes.

Il s'agit d'un énorme travail de type morphologique. Par exemple, pour que G puisse dire « *je vais relaller* », il a fallu qu'il « coupe » un verbe de type « revenir », « recommencer », qu'il isole le morphème "re" et qu'il l'ajoute au verbe « aller » déjà isolé. On voit que l'enfant ajoute une consonne (« L ») pour pouvoir prononcer « re-aller ». Cette activité métalinguistique est à la fois morphologique et sémantique puisqu'elle suppose que l'enfant sait déjà que « re » signifie

« une nouvelle fois », tout comme lorsqu'il dit "*tu peux me déprocher de la table ?*", avec un « dé » privatif qui veut dire « l'inverse de », et qui, accolé à « approcher », signifie bien « éloigner ».

Il va aller jusqu'à isoler des mots qui vont relever d'une autre catégorie non-lexicale, qui sont les catégories grammaticales. Par exemple, dans "*où elles s'ont-elles trouvées ?*", "*bientôt je m'apprendra tout seul*", "*j'ai tout perdu*". Tous les temps verbaux sont utilisés et ce sont des ajustements de désinences verbales qui sont en cours. On retrouve cette question de découpage des unités morphémiques dans "*la piscine c'est trop profond*", qui vient à la fois de "*trop profond*" ou de "*trop loin*", ou encore dans "*la salade est trop zonée*" qui vient de "*elle est assaisonnée*" (« assez grand » = « assez zonée », par opposition à « trop grand » = « trop zonée »). Peut s'y ajouter une généralisation de l'oppositions masculin/féminin : "*la baignoire elle est fondue*" qui est le féminin de « *il est fond* » dans « *il est trop fond* ». Voilà une grande logique. Les mots tels qu'on les connaît nous, n'auront de statut qu'à la fin du CP, quand les enfants sauront lire et qu'alors, ils « verront » ces mots isolément.

A 4 ans les enfants prennent beaucoup de recul sur la langue.

Voici un exemple de G à 4;01 qui est, en fait, un « échec » de travail sur la langue que propose la mère.

G – (regarde un dessin) *c'est quoi ça? C'est un pépin?*

M – *ah ben on va chercher la définition du mot pépin*

(M va chercher un dictionnaire illustré, trouve la définition et se met à lire)

G – (rit) *ça raconte!*

M – (finit lecture) *..le raisin, la pomme, la poire, ont des pépins. T'as compris ce que c'est des pépins?*

G – *oui ça sert à enlever*

G – *maintenant tu cherches dans les pays froids, on va trouver les phoques et les morses*

On remarque que lorsque la mère lit, l'enfant pense que c'est une histoire parce que c'est l'unique chose qu'elle fait avec lui en lisant. En disant « *ça sert à enlever* », il montre qu'il se moque de la définition (parce qu'il ne comprend pas ce type de texte écrit lu) et renvoie à ce qu'il sait : pour lui, les pépins, c'est ce que l'on enlève quand on mange. En revanche, il a compris ce qu'est un dictionnaire renvoyant à des catégories puisqu'il propose une autre recherche (animaux des pays froids).

Voici un autre exemple de travail sur la langue, cette fois-ci réussi.

Martin, 4 ans, revient de Nice avec son père. A la descente de l'avion son père lui a dit : "*tu sais Nice c'est magnifique, regarde il y a des palmiers*". Trois semaines après, quand quelqu'un lui

demande s'il est allé à Nice, il répond: "*oui à Nice y a des paniers, heu... je sais pas comment ça s'appelle*". Il revoit la scène ou l'avion se pose, ce n'est pas n'importe quelle scène. Il revoit son père parler des « palmiers » et il dit « paniers », un mot proche phoniquement mais il sait que ce n'est pas le bon. Il faut une certaine conscience de la langue pour pouvoir dire « *je sais pas comment ça s'appelle* ».

Il reste aux enfants à faire un travail très difficile sur les repères énonciatifs : l'espace temps marqué dans les énoncés adressés à autrui. Quand on parle, on a besoin de repérer ce qu'on a à dire par rapport au moment où on parle. Ce travail va commencer vers 4 ans et ne sera peut-être pas fini avant le CE2.

Par exemple, G dit à 3,10 ans : "*tu peux pas jouer parce que t'as pas déjà enlevé ton manteau*". En disant "*t'as pas déjà*", G nous montre qu'il ne fait que se tromper de signifiant (déjà – encore) alors que sur le plan du signifié, tout va bien. Il faut lui répondre "*eh oui, je n'ai pas encore enlevé mon manteau* », ça suffit, il progressera vite.

Autre exemple pour le temps. Quand on dit à un enfant qu'il aura une surprise "*demain*", autour de 4 ans, il est très fréquent qu'il demande, le lendemain, « *c'est aujourd'hui demain ?* ». Si on lui répond simplement "*non c'est aujourd'hui*", il ne peut pas progresser. Ce moment relatif par rapport au moment de la parole ne va pas pouvoir être pris en compte parce qu'il va recommencer à utiliser la stratégie binaire (ou bien on est aujourd'hui, ou bien on est demain, comme s'il s'agissait de noms de jours). On ne fera bouger la stratégie en oui/non qu'en expliquant comment ça fonctionne et en réitérant à chaque occasion.

Ce qui est magnifique dans cette période c'est que les enfants déploient l'intégrité d'eux-mêmes, c'est-à-dire ce qui leur permet de vivre tranquillement dans le monde, et organisent le monde, alors que les objets et les gens changent tout le temps devant eux.

Regarder ces conquêtes n'a d'intérêt que dans les progrès de chaque enfant, à long terme. Il ne s'agit pas du tout de normalité, les choses ne se jouent que dans l'harmonie entre un enfant et son entourage. Les adultes n'enseignent jamais au sens strict du mot, ils se mettent naturellement dans la bonne « zone » et c'est comme ça que chaque enfant bénéficie des meilleures interactions.

Pour finir avec un exemple de construction lexicale, j'ai choisi une citation de Piaget à propos de sa fille Jacqueline qui était l'aînée par rapport à sa sœur Lucienne.

Jacqueline Piaget a 3 ;02 (20).

J et son père croisent un homme.

J – *ce monsieur c'est un papa ?*

P – *qu'est-ce que c'est un papa ?*

J – *c'est un monsieur. Il a beaucoup de Luciennes et beaucoup de Jacqueline*

P – *qui c'est les Luciennes ?*

J – *c'est des filles petites et les Jacqueline des grandes filles*

Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, 1945, p. 239