

"BABY TALK" DANS UN JARDIN D'ENFANTS

I. Introduction

Lorsque je me suis intéressé à l'interaction linguistique entre adultes et enfants, dans un cadre général, j'avais en tête, comme point de départ, le concept fondamental suivant:

Un adulte "simplifie" son "langage" en s'adressant à des enfants dans le but d'ajuster son discours à ces enfants tels qu'il se les représente (c'est-à-dire possédant une compétence linguistique moins développée que la sienne).

Mais le degré et la nature de la simplification sont fonction de différents facteurs tels que l'âge de l'enfant et la situation d'énonciation (il faut indiquer ici que l'âge des enfants, mis en évidence n'a d'importance, dans cette analyse, que par sa fonction d'indicateur d'appartenance à un degré social d'évolution. En effet, à 4 ou 5 ans, les enfants sont censés avoir atteint le stade "jardin d'enfants", alors qu'à 8 ou 9 ans, ils sont supposés être intégrés au degré "3e année scolaire"). Il m'est alors apparu intéressant de tenter l'analyse du discours d'une jardinière d'enfants dans la mesure où la situation d'énonciation est fortement marquée socialement. En effet, le jardin d'enfants sert de "tremplin" institutionnalisé permettant le passage du monde maternel au monde scolaire; on peut donc s'attendre à voir la jardinière d'enfants jouer un rôle d'"initiateur", de "passeur".

Sur ces réflexions, j'ai déterminé ensuite les conditions qui serviraient de cadre à l'enquête: Au cours d'une leçon (c'est-à-dire lors d'un "entretien" réglé par les rapports de force maître-élève), les enfants, âgés de 4 à 5 ans, dessinent selon leur fantaisie. Dans un premier temps, la jardinière (restée debout), discute avec eux (individuellement ou en groupe) tant sur les techniques à disposition (néocolor etc...) que sur le "contenu" des dessins. Dans un deuxième temps, les dessins

achevés, la jardinière saisit les dessins de chaque enfant à tour de rôle et les montre à l'ensemble de la classe pendant que chaque propriétaire (debout à côté de la maîtresse) raconte sa création (en utilisant les gestes si cela s'avère nécessaire).

Pendant tout le cours de l'expérience, l'adulte peut s'adresser individuellement au propriétaire du dessin commenté (ce que je nommerai adresses individuelles) ou à toute la classe à la fois dans ce que j'appellerai des adresses collectives. En parallèle et selon la même méthode, j'ai analysé le discours du même adulte s'adressant à des enfants plus âgés (8 à 9 ans); ceux-ci ont déjà vécu l'expérience du jardin d'enfants et sont scolarisés depuis 2 à 3 ans. Dans cette situation, nous n'avons plus affaire à une leçon (quoique nous nous trouvions dans la même salle) mais à un entretien libre, en principe, de contraintes scolaires (c'est-à-dire une relation interindividuelle ou collective non-institutionnalisée). Ici encore, l'adulte s'adresse aux enfants tant à propos des techniques à disposition que sur le "contenu" des dessins. Ceux-ci font l'objet d'une discussion entre la jardinière d'enfants et le propriétaire du dessin commenté. Mais l'adulte peut également entrer en relation linguistique avec l'ensemble du groupe (adresses collectives).

La comparaison entre ces deux analyses similaires pourra révéler l'importance de ces situations d'énonciation (leçon vs entretien libre cf supra) sur l'analyse et leur influence éventuelle sur le discours même de la jardinière d'enfants.

Si nous admettons, comme je l'ai fait au début de cette introduction, que l'adulte simplifie son discours lorsqu'il s'adresse à des enfants, il est aussi nécessaire de fixer la norme de référence (c'est-à-dire le discours de référence choisi, par le linguiste, comme point zéro sur l'axe qui va du simple

au complexe et vice-versa).

La nature de cette norme sera définie, en ce qui me concerne, par les énoncés de quatre adultes des montagnes neuchâtelaises (dont le soussigné) en conversation lors d'un repas de midi (cf annexe). Les énoncés (référence 1) manifestent, par définition, la référence "zéro", c'est-à-dire le discours non-simplifié d'un adulte (norme étalon). La conversation entre "grandes personnes" est ainsi considérée comme point de référence neutre. Ceci peut paraître schématique, mais cela reste néanmoins opératoire dans le contexte de l'expérience (il est bien entendu que les situations d'énonciation diffèrent par d'autres facteurs que l'âge des interlocuteurs: statut social respectif des interlocuteurs, parenté ou non, environnement immédiat, statut de la relation: ex. amour, conflit etc...)

Ici encore, l'âge des interlocuteurs n'a d'importance que par sa fonction d'indicateur d'appartenance à un degré social d'évolution: l'adulte est censé être "une grande personne", c'est-à-dire que son comportement linguistique doit avoir atteint un "niveau" adulte ou "terminal".

Enfin, tout écart (s'il y a lieu) du discours de la jardinière d'enfants (cf énoncés du corpus en annexe) face à la norme étalon (cf supra) sera analysé comme "simplification" ou "complexification" phonologique ou syntaxique (sauf dans les cas où on aurait affaire à de "simples" variations).

Dans l'analyse syntaxique, nous verrons qu'il y a "complexification" du discours de l'adulte, mais uniquement lorsque celui-ci s'adressera à l'ensemble de la classe (adresses collectives; ceci n'implique en aucun cas que le trait collectif soit un caractère définitoire constant de tout discours complexe). Dans ce cas, la référence zéro sera constituée par l'ensemble des énoncés qu'a produit la jardinière dans ses relations avec un seul enfant à la fois (référence 2). Par consé-

quent, chaque fois qu'il y aura non-identité syntaxique entre ces énoncés interindividuels et les adresses collectives, j'admettrai qu'il y a eu "simplification" ou complexification" syntaxique (sauf si on a affaire à des variantes).

Qu'est-ce que simplifier ? Dans un sens large, cela équivaut à transformer un discours de base (fixé par le linguiste comme point de référence) en un discours considéré (par le même linguiste) comme "plus simple". La tâche de ce linguiste consiste donc en l'analyse de cette transformation; il devra ainsi s'atteler à la découverte de processus dits de simplification. Ceux-ci indiquent l'écart entre leur résultat et le niveau neutre (zéro) de simplification. C'est par cette distance qu'il nous est permis d'admettre qu'il y a eu simplification.

Charles A. Ferguson (1977), notamment, a répertorié plusieurs de ces processus sur les plans phonologique et syntaxique valables pour le baby talk.

D'autre part, Jean-Luc Alber et Bernard Py (1985) ont, eux mis en évidence quelques processus de facilitation (c'est-à-dire de "simplification" sur le plan conversationnel) présents dans la conversation exolingue.

Quand j'ai dû porter des jugements de simplification sur le discours de la jardinière d'enfants, j'ai repris à mon compte certains de ces processus. En effet, il me semblait indispensable d'adopter un point de vue d'analyse supplémentaire, plus formel que mes impressions premières tirées de la comparaison entre la norme étalon (cf supra) et le discours effectif de la jardinière d'enfants.

II. But de l'analyse

En écoutant les enregistrements, j'ai été frappé de constater que la jardinière d'enfants a adopté, à tous moments et sans aucune exception, un comportement phonologique parfaitement adulte. En effet, la comparaison entre sa prononciation et celle des adultes de la norme étalon (référence 1) n'a révélé que des différences idiosyncratiques nullement attribuables à la situation d'énonciation (relation adulte-enfant):

Ex: un [e] plutôt qu'un [ɛ] pour prononcer le joncteur "et".

D'autre part, je n'ai retrouvé nulle part les processus de simplification que Charles A. Ferguson a relevés chez la "mère" dans le baby talk. Ainsi, par exemple, je n'ai constaté ni répétition d'un même son ou syllabe, ni exagération des contours intonationnels, ni prononciation particulièrement lente et claire, ni modifications de certains sons telles l'adoucissement des consonnes, ni enfin, aucune règle du type AS → BT (AS= adult speech, BT=baby talk) dont voici un exemple typique tiré de Ferguson 1977.

Ex: stomach ←→ tummy
(estomac) (estomac en BT)

J'en suis donc arrivé à la conclusion que l'adulte n'entreprend pas de simplifier son comportement phonologique; et ceci ni avec les enfants de 4 à 5 ans, ni avec ceux de 8 à 9 ans. (cf l'article de R. Brown 1977 dans lequel celui-ci définit le BT comme un ensemble composé de deux dimensions:

- 1° la dimension affective
- 2° la dimension communicative, comportant des processus de clarification et de simplification nécessaires à la communication avec des enfants.

Comme nous venons de constater le défaut de la dimension

2^o, nous n'avons plus affaire à l'ensemble BT; ainsi nous ne nous trouvons pas en présence d'un baby talk).

Peut-on expliquer le manqué de simplification phonologique ?

Commençons par le discours que la jardinière adresse aux enfants de 4 à 5 ans. Il faut remarquer tout d'abord que l'enfant possède le système phonologique adulte dans la mesure où, comme pour le discours de la jardinière d'enfants, je n'ai constaté aucune différence pertinente entre la prononciation des adultes de la référence 1 et le comportement phonologique de l'enfant.

Bien sûr, on pourrait croire que la non-simplification phonologique de l'adulte s'explique par une compétence phonologique "correcte" chez l'enfant. Mais il est nécessaire de savoir que j'ai effectué les enregistrements près de 5 mois après l'entrée des enfants au jardin; ceci expliquerait leur "aisance" phonologique. Or, j'ai appris de la jardinière (dans une conversation à propos de son métier) que la plupart des enfants entrant à la "petite école" sont fréquemment sujets à des "enfantillages" phonologiques; ainsi on peut penser qu'ils n'ont pas encore terminé la mise en place du système phonologique français dans son intégrité. De plus, la jardinière d'enfants a insisté sur le fait qu'elle "ne fait jamais la nounou" sur le plan phonologique (contrairement à la "maman" qui est prête, jusqu'à une certaine mesure, à reproduire les "fantaisies" phonologiques de ses enfants). Par conséquent elle a adopté un comportement phonologique adulte dès le départ. Mais comment peut-on expliquer la non-simplification de sa prononciation alors qu'elle s'adresse à des enfants ?

C'est ici qu'intervient ce que je crois être la cause essentielle:

Nous nous trouvons dans un monde préscolaire de préparation, d'initiation à la vie de groupe, à la vie sociale (dont l'enfant n'a en général pas encore l'expérience, "cajolé" qu'il était dans le cocon maternel).

Ainsi, si l'adulte simplifiait sa prononciation, il permettrait aux enfants de s'exprimer selon leurs habitudes phonologiques car elle adopterait le rôle de la mère (qui elle peut simplifier puisqu'elle ne s'adresse qu'à ses propres enfants jour après jour). De cette manière, la jardinière d'enfants isolerait chaque enfant vis-à-vis des autres, donc empêcherait l'apprentissage de la vie de groupe; et celui-ci passe d'abord par l'emploi systématique du même code (et avant tout par le niveau phonologique qui sert de "bain" de compréhension et d'"acceptation" de l'autre comme partenaire existant). Que fera l'enfant lorsqu'il se retrouvera face à ses camarades qu'il ne comprendre qu'à moitié, et surtout face aux enseignants ?

De plus, comment la jardinière d'enfants peut-elle exercer sa profession d'enseignante si chaque enfant maintient son propre code phonologique ? Certains enfants n'écouteront pas les explications de l'adulte parce que celui-ci ne leur parle pas "comme maman".

Nous pouvons dès lors comprendre la fonction essentielle de cette non-simplification phonologique (alors que la jardinière pourrait parler "comme maman" lorsque les enfants entrent au jardin):

Eduquer, sortir l'enfant d'un monde linguistiquement maternel.

Bien sûr, le jardin d'enfants reste profondément "maternel" par d'autres côtés:

- Les rapports d'affectivité de la jardinière avec "ses" enfants.

- La présence forte de l'univers du jeu etc

Passons à la relation entre la jardinière et les enfants de 8 et 9 ans.

Dans ce cas aussi je n'ai constaté aucune simplification phonologique de la part de l'adulte (pas de différence pertinente entre la prononciation de la jardinière d'enfants et celles des adultes de la référence 1; pas de processus de simplification phonologique. En effet:

D'une part, les enfants possèdent parfaitement la totalité du système phonologique caractéristique du français des montagnes neuchâteloises. D'autre part, ayant déjà accompli leur année de jardin d'enfants ainsi qu'un séjour relativement prolongé (2 à 3 ans) dans un cadre scolaire, les enfants de 8 à 9 ans ont une habitude stabilisée des contacts sociaux (avec leurs camarades, les enseignants).

Ces enfants sont donc "phonologiquement adultes" et relativement avancés dans leur apprentissage du comportement de groupe. Ainsi, la jardinière d'enfants ne peut plus jouer, aussi profondément, un rôle d'"initiateur" à la vie de groupe de l'enfant (par le biais linguistique). Bien entendu la jardinière aura probablement une influence particulière sur l'enfant de part le fait de son métier et du fait que les enfants ont eu affaire à elle en tant qu'enseignante (jardinière). Mais, contrairement à la situation de classe (avec des enfants de 4 à 5 ans) où la jardinière exerce son métier institutionnellement marqué, l'entretien libre (cf intro) neutralise partiellement la dimension enseignant-élève, raison pour laquelle j'ai affirmé plus haut que l'adulte ne peut pas être "autant initiateur" avec les enfants de 8 et 9 ans.

Par conséquent, la non-simplification phonologique a pour fonction prédominante, dans ce cas, de signaler que le code est

le même pour les partenaires en présence et que la communication peut avoir lieu (fonction phatique).

J'appellerai cette fonction communicative ou plutôt "d'interponctuation" (par contraste avec "éducative" dont le but consiste à "amener" l'enfant à progresser vers une compétence linguistique suffisamment stable et ouverte pour lui faciliter l'adaptation à l'univers de groupe).

Sur les résultats de l'analyse phonologique et en me fondant sur les motifs de la non-simplification, j'ai avancé l'hypothèse suivante:

L'adulte emploie deux discours (ce sont en fait des composantes de tout discours de la jardinière d'enfants, mais apparaissant à des degrés différents). Ceux-ci ont chacun une fonction spécifique, à savoir éducative ou d'interponctuation, selon la situation d'énonciation dans laquelle l'adulte se place, ou plutôt selon la situation qu'il "décide" de mettre en évidence. Ainsi, la jardinière cible l'enfant selon les contours qu'elle espère lui voir adopter (élève ou partenaire).

Le chapitre II, que nous venons d'examiner, avait pour entête "but de l'analyse". N'en ayant pas encore parlé, il me reste donc à expliciter en quoi consiste l'objectif à atteindre. Il est simple et complexe à la fois:

Vérifier l'hypothèse soulevée par l'analyse phonologique (qui n'a été que l'indice à ce postulat de départ).

Il ne nous reste plus qu'à poursuivre notre analyse.

III. Analyse morpho-syntaxique

En analysant les énoncés de la jardinière d'enfants sur le plan morpho-syntaxique, on peut tout d'abord constater qu'elle n'utilise aucun des processus de simplification syntaxique

dont Ferguson (1977) a observé le fonctionnement dans le baby talk maternel. En effet, on ne trouve ni suppression de la copule, ni suppression des déterminants, ni réduction de la flexion des désinences, ni les constructions constituées d'un verbe unique et d'un substantif pour remplacer le verbe adéquat (ex: "faire dodo" pour "dormir"), ni un mot pour une phrase etc...

D'autre part, la comparaison entre les énoncés produits par la jardinière et ceux de la référence 1 révèle une étroite correspondance morpho-syntaxique:

1° Les énoncés sont essentiellement de structure simple (SVC, CSV etc...), c'est-à-dire se limitant à une structure n'en contenant aucune autre enchâssée (ceci ne fait que refléter une tendance; par ailleurs, on rencontre des énoncés complexes tels que des complétives, des constructions "substantif + relatif" etc...).

Ex:

Jardinière: - Pis tous les petits points, c'est de la neige.
- Il ne mange pas ton bonhomme ?

Référence 1: - Combien ils font payer ?
- J'ai trouvé Philippe et Maurice.

2° L'enchaînement des propositions constituant un énoncé se fait essentiellement par hypotaxe coordinative ou par parataxe (ici encore ce n'est que l'expression d'une tendance, car l'hypotaxe subordinative est bien entendu attestée):

Ex:

Jardinière: - Je répète ce que tu dis pis après je te montre.
- La lune descend ici et pis le soleil se lève.

Référence : - Non... je me suis levé à deux heures de l'après-midi.. je suis allé chercher ma moto en ville.. pis je suis allé me coucher.

Remarque:

On peut signaler au point 1° une différence de structure entre les énoncés de la jardinière et ceux de la référence. En effet, dans le premier cas, nous avons affaire à un processus de topicalisation (cf il ne mange pas ton bonhomme ?), alors que ce n'est pas le cas pour les énoncés de la référence 1. On pourrait ainsi penser que ce processus de mise en évidence (qui joue probablement un rôle de clarification) est un élément constitutif de la relation adulte-enfant. Or, ce processus est bien attesté dans les relations entre adultes aussi, quoique le corpus de référence 1 n'en présente pas; voici des exemples d'énoncés (présentant la topicalisation) entendus par l'auteur en différentes occasions:

Ex:

- Ton père, il avait pas un vélo ?
- La soeur de mon mari, elle était pas du tout contente.
- Elle est pas venue la vieille.

A la vue de ce petit examen morpho-syntaxique, on serait tenté de conclure à une non-simplification morpho-syntaxique de la part de la jardinière d'enfants face à ses "élèves".

Or, un phénomène reste intrigant dans le comportement linguistique de la jardinière d'enfants. En effet, celle-ci adapte son discours d'une manière très étroite aux structures morpho-syntaxiques des énoncés enfantins (le processus fondamental qui permet une telle adaptation consiste en la répétition presque littérale des énoncés enfantins. Nous verrons plus en détails son application lors de l'analyse proprement conversationnelle). Voici quelques exemples marquant la correspondance entre les structures enfantines et celles de l'adulte:

1° Emploi d'énoncés à structure simple (cf supra)

Ex:

Elève : - Là... la maison qui fume

Jardinière: - La maison qui fume ici

Elève : - Hé bin. euh.. la lune qui descend

Jardinière: - La lune qui descend

Elève : - Elle se cache

Jardinière: - Elle se cache

Elève : - Ouais pis il y a la.. il y a le soleil qui se lève

Jardinière: - La lune qui descend ici et pis le soleil se lève.

2° Emploi de syntagmes

Ex:

Elève : - Ah! une niche de chien

Jardinière: - Ah! une niche ouais.. une niche là.

3° Enchaînement des énoncés ou des propositions constituant un énoncé par hypotaxe coordinative ou par parataxe.

Ex:

Elève : - C'était super une fois.. dans un restaurant.. on avait mangé du cochon.. il y avait des hommes qui s'étaient... que.. déguisés en fantômes

Jardinière: - Alors... la maison on la voit plus petite que la dame.. on la voit petite parce qu'elle est loin.

Jardinière: - La lune descend ici et pis le soleil se lève

Elève : - (...) Et pis là c'est tout de la neige.

Remarque:

En ce qui me concerne et dans le cadre de cette expérience précise, un énoncé est une production sonore entourée par deux pauses (que je considère suffisamment étendues pour marquer une coupure dans l'énonciation et que je marque .; ..; ...) ou par deux interventions d'un autre interlocuteur (par ex. la jardi-

nière), "coupant la parole" au locuteur 1. Les énoncés ainsi délimités peuvent s'enchaîner à l'aide de connecteurs (ex: et pis) ou sans aucune marque formelle (parataxe). Un énoncé peut être constitué par des propositions elles aussi reliées par hypotaxe coordinative ou par parataxe (si la pause n'apparaît pas comme pertinente pour former deux ou plusieurs énoncés distincts). S'il y a un lien "sémantique" entre les énoncés, il se trouve dans les dessins des enfants de 4 à 5 ans dans la mesure où l'expérience consiste à "énumérer" les caractéristiques constituant ces dessins. En ce qui concerne les enfants de 8 à 9 ans, le lien "sémantique" passera par des rapports entre la ponctuation de l'événement selon l'enfant et celle conçue par la jardinière. Ceci sera plus explicite lorsque nous aborderons l'analyse des processus de relation conversationnelle qu'utilise l'adulte avec ses enfants (répétition avec des enfants de 4 à 5 ans; intervention avec ceux de 8 à 9 ans).

On a vu qu'il n'y avait pas de simplification dans le discours de la jardinière par rapport aux énoncés de la référence 1; on remarque maintenant que le "langage" de la maîtresse est une réplique presque parfaite de celui des enfants. On peut alors penser que ceux-ci sont, syntaxiquement, de "grandes personnes". Or, contrairement à leur maîtresse, les élèves utilisent régulièrement et en la majorité des situations la structure de l'énoncé simple en hypotaxe coordinative ou en parataxe, avec l'aide d'un vocabulaire relativement unifié (ceci étant dû bien entendu au nombre réduit d'expériences perceptuelles qu'a vécues l'enfant). Pour expliciter ceci, comparons quelques énoncés de la jardinière d'enfants en conversation avec un adulte (le soussigné) et quelques énoncés d'enfants tirés du corpus:

Jardinière:

- Quand j'ai un enfant de 5 ans tout de suite je me mets à parler comme ça mais je n'ai pas tellement l'impression que je parle différemment qu'à un adulte.

Cet énoncé fait apparaître des subordonnées, un comparatif, des expressions telles que "je me mets à", "je n'ai pas l'impression" que l'on ne retrouve que très exceptionnellement chez l'enfant. D'autre part, le débit est régulier, "coulant" (ce qui ne veut pas dire que l'adulte parle constamment de cette manière).

Enfant:

- C'était super une fois.. dans un restaurant. on avait mangé du cochon. pis il y avait des hommes qui s'étaient... que.. déguisés en fantôme.
- Moi j'aime mieux le dessin... j'aime.. j'aime mieux le dessin de Christian.
(ces exemples sont tirés d'une partie non reproduite du corpus).

Les deux constatations que l'on peut faire sur ces deux énoncés sont les suivantes:

- a) Les structures restent simples; relations par hypotaxe coordinative et parataxe essentiellement.
- b) Le débit semble être très hâché.

Remarque:

Ceci ne peut être considéré comme un absolu. Il est clair que l'on rencontre des exemples de subordonnées en "quand, parce que, si, pour que, substantif + qui, des complétives etc" aussi chez les enfants. Mais leur fréquence est minime face à l'ensemble de leur énoncés dans le corpus global:

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 2 "parce que". | 1 " pour que". |
| 2 "s'il y avait". | 9 "substantif + qui". |
| 1 "pour que". | 7 "ce que". |
| | 5 "complétives". |

L'adulte présente donc des capacités syntaxiques et de débit que n'a pas encore acquises l'enfant (ou du moins seulement partiellement).

De plus, la maîtresse est capable de faire coexister ce type d'énoncé élaboré et "coulant" avec des énoncés comparables à ceux qu'elle produit en relation avec des enfants:

Jardinière:

- Je pense que je simplifie mon langage un petit peu quand même.. je fais pas la nounou disons.., et pis euh. je bêtifie pas. pis j'essaie de ne pas trop jurer si possible. non j'essaie d'avoir un bon français disons. les mots justes..
(cet énoncé est apparu dans la même conversation avec le soussigné que celui de la page précédente):

Quelle conclusion peut-on tirer de tout ceci ?

La jardinière d'enfants simplifiè bien son discours mais au lieu d'agir effectivement sur la structure syntaxique (visible) de ses énoncés, elle opère sur sa compétence linguistique selon deux processus:

1^o Adaptation à un discours de l'enfant par "mimétisme" linguistique.

Ce processus de "simplification interactive" consiste pour l'adulte, dans la délimitation, à l'intérieur de son système morpho-syntaxique global, d'un certain nombre de structures (formant un sous-système) en fonction de la relation à établir. Ceci revient, en quelque sorte, à effectuer un "classement" des énoncés des enfants.

2^o Extension prononcée du "mimétisme" linguistique, c'est-à-dire maintenir et perpétuer cette adaptation linguistique pendant les quatres heures journalières où l'adulte a affaire à l'enfant.

(1^o et 2^o expliqueraient peut-être pourquoi la jardinière d'enfants n'est pas tout à fait convaincue qu'elle puisse simplifier son langage face à des enfants, dans la mesure où ces processus ne sont pas "visibles" au même degré qu'une simplification syntaxique "de surface").

Il faut préciser tout de suite que ces processus ne sont pas spécifiques à la situation du jardin d'enfants; dans n'importe quelle situation nous simplifions si notre compétence globale est assez étendue, si le choix est possible.

Quel est l'intérêt de tels processus ? Dans la communication quotidienne, leur importance semble moins évidente car on considère que l'adulte est une "grande personne", capable de s'adapter à son environnement de manière à en tirer du "plaisir" (connaissances, satisfaction, récompense etc.) ou du moins à éviter d'y "perdre la face". Mais l'enfant (et en cela l'étude de la relation adulte-enfant est révélatrice des comportements humains) a besoin, sous peine de s'enfermer dans le mutisme, de sentir un intérêt de la part de l'adulte à son propos; c'est-à-dire de sentir qu'il y a acceptation de son "monde" et par conséquent de sa façon de le dire; ainsi l'adulte incitera l'enfant à parler dans une sorte d'"atmosphère de plaisir linguistique" qui favorise l'expression chez l'enfant.

Ce "plaisir" linguistique représente l'une des composantes constituant l'atmosphère générale de "bien-être" vers lequel tend la situation d'énonciation qui nous intéresse ici. Le jeu, par exemple, est l'une des autres composantes essentielles constitutives du jardin d'enfants. Dans cette atmosphère de "bien-être", tout devrait contribuer à favoriser l'accord entre l'image que l'enfant a du monde et celle que l'adulte (jardinière d'enfants) va peu à peu lui imposer; ceci de manière à tendre vers un équilibre dans la relation. (équilibre qui peut se réaliser sous la forme de symétrie ou de complémentarité).

Dans ce cadre-ci, les processus 1^o et 2^o ("mimétisme" linguistique et extension de celui-ci) se révèlent être des processus d'hétéro-facilitation s'inscrivant dans un cadre général d'hétéro-accomodation (facilitation de l'accès, pour l'enfant, à la relation avec un monde s'écartant sensiblement de l'univers infantin). En effet, en instaurant une ambiance de "plaisir" linguistique, ils aident à faciliter non seulement l'expression linguistique mais aussi à favoriser le comportement communicatif global de l'enfant.

Jusqu'à ce stade de l'analyse, nous n'avons considéré que les rapports entre la jardinière d'enfants et un seul enfant à la fois. Il est temps de nous tourner maintenant vers ce que j'ai appelé les "adresses collectives" (cf introduction).

Pourquoi ? Tout d'abord parce que ce type de discours est isolable dans la production de la jardinière (la maîtresse s'adresse à toute la classe assez fréquemment), mais surtout parce qu'il présente la caractéristique intéressante suivante:

- On remarque une complexification syntaxique (par rapport aux adresses interindividuelles de la référence 2 cf introduction) et une "diversification", faible mais existante, du vocabulaire.

Quelle est la nature de cette complexification ?

1^o La structure des énoncés reste simple, mais l'enchaînement (des énoncés ou des propositions formant chaque énoncé) par hypotaxe subornative (ex: subordonnées en "quand", "si", "parce que", "ce que", complétives du type "je pense que", "je vois que", "il faut que" etc...) prend une importance loin d'être négative:

30 à 35 subordinations pour 5 minutes d'"adresses collectives".

Contre

30 à 35 subordinations pour 35 minutes d'"adresses inter-individuelles".

2° Emploi plus systématique de la particule interrogative du français standard "est-ce que " (en coexistence avec la structure svo avec intonation montante).

3° Emploi réel d'un vocabulaire plus diversifié qu'en adresses interindividuelles:

Ex:

- remplir des surfaces
- colorier
- décorer
- qui descendait se coucher (~~ne~~ qui se couche)
- une pause
- un tablier...

Remarque:

Que l'adulte emploie ces termes ne signifie nullement que l'enfant n'en ait pas une connaissance passive; mais dans tous les cas, il n'en use pas activement. Et d'autre part, on peut déjà penser que l'adulte profite de l'occasion des "adresses collectives" pour diversifier son répertoire lexical face à l'enfant.

Au regard des points 1° 2° 3°, on peut se permettre d'affirmer qu'il existe une certaine "élaboration" des énoncés de la jardinière d'enfants en situation d'"adresses collectives". Un point supplémentaire vient confirmer cette constatation:

4° L'adulte adopte deux comportements interactifs différents, déterminés chacun par la situation d'énonciation qui lui correspond.

En effet, dans le cadre des "adresses interindividuelles", la jardinière se contente grosso modo (nous reviendrons sur

ce point au chapitre suivant) d'intervenir systématiquement après chaque énoncé d'un enfant en le répétant presque intégralement. Si bien que l'enfant ayant pour tâche de décrire son dessin dans une sorte d'énumération des caractéristiques de celui-ci, la relation interindividuelle se voit accéder à un rythme très hâché fait d'une succession d'énoncés très brefs (en moyenne 7 "mots" ou éléments; l'énoncé le plus long compte 20 unités, le plus court 1 unité). Cette situation ne laisse le temps à aucun des partenaires pour s'exprimer "librement".

Par contre, dans le cas des "adresses collectives", l'adulte profite d'une certaine "supériorité" temporelle dans la mesure où, ne s'adressant à personne et à tout le monde à la fois, il ne prend pas à parti un enfant directement; si bien que celui-ci ne se sent pas dans l'obligation d'intervenir. Il permet ainsi à la situation d'échapper au rythme haché de la relation interindividuelle. Ceci représente l'occasion rêvée pour l'adulte a) de complexifier ses énoncés (cf points 1° 2° page précédente) comme le confirme la moyenne de "mots" employés par la jardinière dans ses "adresses collectives" (12 "mots" en moyenne, l'énoncé le plus long en comportant une cinquantaine, le plus court 3), b) de diversifier son vocabulaire puisqu'il peut, dans cette situation, communiquer l'expérience de son choix (en relation néanmoins avec la réalité de l'instant). Ainsi, ayant un temps de parole prolongé, permettant d'accéder à un rythme plus "coulé" qui ouvre les portes à une élaboration de la syntaxe (qui elle demande l'appui de mots supplémentaires), mais permettant aussi une ouverture du champ lexical de l'adulte (dans la mesure où il ne "répond" à personne, mais parle de son propre chef), la jardinière informe l'enfant de son expérience et contribue par la même occasion à "l'éduquer" linguistiquement.

Il est nécessaire de remarquer que cette complexification n'est pas brutale, ne représente pas une rupture totale avec le discours de l'adulte en relation interindividuelle. En effet, la structure syntaxique de base reste la même, l'hypotaxe coordinative ainsi que la parataxe restent présentes, le vocabulaire de base de l'enfant demeure. Nous avons donc affaire à une coexistence d'un niveau "simple" et d'un niveau "complexe" de discours chez l'adulte. Qu'est-ce que cela signifie ?:

Si l'adulte n'a introduit qu'extrêmement rarement des variations syntaxiques et lexicales dans ses "adresses interindividuelles" (cf 35 subordonnées seulement en 35 minutes de corpus) et que, par contre, il a manifesté, d'une manière nette, une volonté de complexification intensive de sa syntaxe et une diversification sensible de son vocabulaire lors "d'adresses collectives", c'est que cette dernière situation paraît plus propice à une transmission de l'information ou de l'éducation linguistique (ce que nous venons de voir un peu plus haut). Néanmoins, le maintien d'un niveau "simple" à l'intérieur de l'"adresse collective" vient confirmer l'idée d'une hétéro-accomodation constante et nécessaire à la relation avec l'enfant. Ainsi, le niveau "simple" jouera avant tout un rôle phatique de manière à ce que l'enfant continue de se sentir concerné; et le niveau "plus complexe" viendra donner au discours de l'adulte une fonction fondamentalement éducative linguistiquement (ce qui ne veut pas dire que l'enfant ne sait pas ou ne connaît pas la complexité du discours de l'adulte, mais que, n'en faisant pas usage, il lui manque une assise suffisante à son emploi actif).

Cette analyse syntaxique apporte une confirmation certaine à l'hypothèse de départ qui voyait chez l'adulte un discours constitué de deux composantes, l'une à fonction éducative et

l'autre à fonction communicative ou d'interponctuation (cette dernière se voit "réduite" à une dimension avant tout phatique dans le cas d'une relation à sens unique comme l'est "l'adresse collective").

Mais cette distinction n'apparaît pas aussi nettement que l'on pourrait le penser, à savoir que "l'adresse collective" aurait pour fonction l'éducation linguistique et "l'adresse interindividuelle" l'interponctuation.

Pour comprendre ceci, il faut ici introduire les notions de dialogue et de pseudo-dialogue qui chacun respectivement correspond à "l'adresse interindividuelle" et à "l'adresse collective". Dans le premier cas, l'enfant est directement pris à parti par l'adulte et reste en quelque sorte "sommé" de répondre. Dans l'autre cas, l'adulte s'adresse à un vous collectif, c'est-à-dire à personne en particulier; ainsi l'enfant ne se sent pas directement concerné et dans la plupart des cas aucun d'entre eux ne prend la parole (sauf lorsque la jardinière le demande expressément. "Quelqu'un a encore quelque chose à demander?") Ce que montre l'analyse syntaxique des "adresses collectives", c'est que là où l'on pense avoir affaire à un pseudo-dialogue on constate la présence de la dimension interactive sous sa forme la plus "discrète" (phatique) comme si le dialogue, de manière très faible, venait soutenir la présence d'un pseudo-dialogue; et, à l'inverse, nous verrons dans l'analyse conversationnelle que lorsqu'il nous semble être confrontés à un "véritable" dialogue (inter-action), celui-ci ne fait que cacher une réalité tout autre de pseudo-dialogue.

Mais avant de passer à l'analyse conversationnelle qui mettra en lumière le point précédent, j'aimerais indiquer les résultats de l'analyse morpho-syntaxique et lexicale du discours de la jardinière en relation avec le deuxième groupe d'enfants

Il est nécessaire de remarquer que cette complexification n'est pas brutale, ne représente pas une rupture totale avec le discours de l'adulte en relation interindividuelle. En effet, la structure syntaxique de base reste la même, l'hypotaxe coordinative ainsi que la parataxe restent présentes, le vocabulaire de base de l'enfant demeure. Nous avons donc affaire à une coexistence d'un niveau "simple" et d'un niveau "complexe" de discours chez l'adulte. Qu'est-ce que cela signifie ?:

Si l'adulte n'a introduit qu'extrêmement rarement des variations syntaxiques et lexicales dans ses "adresses interindividuelles" (cf 35 subordonnées seulement en 35 minutes de corpus) et que, par contre, il a manifesté, d'une manière nette, une volonté de complexification intensive de sa syntaxe et une diversification sensible de son vocabulaire lors "d'adresses collectives", c'est que cette dernière situation paraît plus propice à une transmission de l'information ou de l'éducation linguistique (ce que nous venons de voir un peu plus haut). Néanmoins, le maintien d'un niveau "simple" à l'intérieur de l'"adresse collective" vient confirmer l'idée d'une hétéro-accomodation constante et nécessaire à la relation avec l'enfant. Ainsi, le niveau "simple" jouera avant tout un rôle phatique de manière à ce que l'enfant continue de se sentir concerné; et le niveau "plus complexe" viendra donner au discours de l'adulte une fonction fondamentalement éducative linguistiquement (ce qui ne veut pas dire que l'enfant ne sait pas ou ne connaît pas la complexité du discours de l'adulte, mais que, n'en faisant pas usage, il lui manque une assise suffisante à son emploi actif).

Cette analyse syntaxique apporte une confirmation certaine à l'hypothèse de départ qui voyait chez l'adulte un discours constitué de deux composantes, l'une à fonction éducative et

l'autre à fonction communicative ou d'interponctuation (cette dernière se voit "réduite" à une dimension avant tout phatique dans le cas d'une relation à sens unique comme l'est "l'adresse collective").

Mais cette distinction n'apparaît pas aussi nettement que l'on pourrait le penser, à savoir que "l'adresse collective" aurait pour fonction l'éducation linguistique et "l'adresse interindividuelle" l'interponctuation.

Pour comprendre ceci, il faut ici introduire les notions de dialogue et de pseudo-dialogue qui chacun respectivement correspond à "l'adresse interindividuelle" et à "l'adresse collective". Dans le premier cas, l'enfant est directement pris à parti par l'adulte et reste en quelque sorte "sommé" de répondre. Dans l'autre cas, l'adulte s'adresse à un vous collectif, c'est-à-dire à personne en particulier; ainsi l'enfant ne se sent pas directement concerné et dans la plupart des cas aucun d'entre eux ne prend la parole (sauf lorsque la jardinière le demande expressément. "Quelqu'un a encore quelque chose à demander?") Ce que montre l'analyse syntaxique des "adresses collectives", c'est que là où l'on pense avoir affaire à un pseudo-dialogue on constate la présence de la dimension interactive sous sa forme la plus "discrète" (phatique) comme si le dialogue, de manière très faible, venait soutenir la présence d'un pseudo-dialogue; et, à l'inverse, nous verrons dans l'analyse conversationnelle que lorsqu'il nous semble être confrontés à un "véritable" dialogue (inter-action), celui-ci ne fait que cacher une réalité tout autre de pseudo-dialogue.

Mais avant de passer à l'analyse conversationnelle qui mettra en lumière le point précédent, j'aimerais indiquer les résultats de l'analyse morpho-syntaxique et lexicale du discours de la jardinière en relation avec le deuxième groupe d'enfants

âgés de 8 à 9 ans.

La structure de base de l'énoncé reste simple (SVC), l'enchaînement des énoncés et des propositions se fait toujours par hypotaxe coordinative ou par parataxe. Les deux processus de simplification, à savoir "mimétisme" linguistique et extension de celui-ci demeurent (par besoin d'hétéro-accommodation). Par contre, je n'ai constaté aucune complexification syntaxique ni de diversification lexicale dans les adresses collectives. Si bien que la visée éducative n'est pas présente dans cette partie de l'expérience. Il y a donc total et constant "mimétisme" linguistique de la part de l'adulte sur le langage de l'enfant. On peut en déduire qu'il y a principalement communication ou dialogue (ceci restant à être confirmé dans l'analyse conversationnelle).

Quelles sont les raisons probables du "manque" de visée "éducative" dans le discours de la jardinière d'enfants ? J'en vois quatre principales:

- 1° Les enfants fréquentent déjà l'école depuis deux à trois ans, si bien que l'éducation dont doit se charger le jardin d'enfants (institution soumise à des règles et des programmes d'apprentissage) est déjà accomplie.
- 2° La rencontre est unique, contrairement aux "leçons" quotidiennes avec les enfants de quatre à cinq ans. La perspective éducative à long terme du jardin d'enfants n'a plus de raison d'être.
- 3° La salle de classe n'est plus qu'un lieu neutre de rencontre (dont la dimension enseignant-élève est partiellement neutralisée; mais seulement partiellement, car, pour ces enfants, c'est aussi un lieu de souvenirs dans la mesure où ils ont suivi leurs premières "leçons" dans cet endroit).

- 4° Cette dernière dimension découle des trois précédentes. La jardinière d'enfants ne peut plus être "autant initiatrice" du point linguistique, qu'avec des enfants de quatre à cinq ans qui eux ont encore le statut d'élève face à la jardinière.

IV. Analyse conversationnelle

Commençons par analyser les stratégies d'interactions auxquelles l'adulte a recours pour s'entretenir avec un enfant de 4 à 5 ans. La jardinière d'enfants en utilise trois que je cite dans un ordre décroissant de fréquence:

- 1° Elle répète ce que l'enfant a dit:

Ex: élève - là... la maison qui fume.

jardinière - la maison qui fume ici.

élève - elle se cache.

jardinière - elle se cache.

Remarque:

Je distingue la répétition de la paraphrase en ce sens que celle-ci implique le plus souvent l'emploi de mots différents (pas toujours) et une réorganisation des arguments de l'énoncé paraphrasé. Mais il est certain que tout énoncé n'existe qu'à travers l'ancrage situationnel de l'énonciation qui le produit; ce qui implique qu'un énoncé repris devra "ressentir", sous forme de marques linguistiques, les modalités définissant la situation d'énonciation de l'énonciateur "reprenant". Ainsi, la répétition sera soumise elle aussi à cette condition et c'est ce qui est visible dans l'exemple 1 où "ici" reprend le "là" depuis "l'angle de vision" de l'adulte. Mais si ce phénomène est commun à la fois à la répétition et à la paraphrase (ou reformulation en général), il n'empêche nullement que la répétition n'a rien à voir avec la paraphrase en ce sens qu'elle ne modifie pas les constituants de l'énoncé répété dans le sens

d'une réorganisation de l'argumentation.

Par la répétition, l'adulte ne s'engage pas dans un processus de construction du sens à deux (et se contente d'accepter le message ainsi que sa formulation), et se limite, en apparence du moins, à relancer la "conversation". Ceci rappelle le principe d'hétéro-accomodation (cf supra) qu'il est nécessaire de respecter pour que l'enfant continue de s'exprimer et demeure réceptif, tant qu'il se sent "accepté", à la normalisation adulte.

2° Elle intervient lors d'incompréhensions et fait corriger par l'enfant ce qui ne convient pas (auto-réparation hétéro-déclenchée):

Ex: 1°

- élève - là... la maison qui fume.
- jardinière - la maison qui fume ici.
- élève - on la voit... on la voit petite parce que... elle est loin la dame.
- jardinière - la dame ou la maison tu dis ?
- élève - euh... la maison.

Dans ce cas, l'adulte demande à l'enfant de choisir, par lui-même, une sorte "d'ordonnance" qu'il désire attribuer à sa ponctuation de manière à désambiguïser son discours (l'ambiguïté relevant de l'identité du genre de mots "maison" et "dame" dont chacun peut être co-référent du pronom objet "la").

Remarque:

Il faut toutefois remarquer que l'adulte finit par paraphraser l'énoncé de l'enfant en en dirigeant l'argumentation (c'est-à-dire en comblant l'implicite de l'énonciation enfantine):

- jardinière - Alors... la maison on la voit plus petite que la dame.. on la voit petite parce qu'elle est loin.

Ceci relève de l'hétéro-facilitation.

Ex: 2°

- élève - Pis là c'est une petite case de chien où il y a un petit chien.
- jardinière - Une quoi tu dis ?
- élève - ... Ah! une niche de chien.
- jardinière - Ah! une niche ouais... une niche là.

Ici l'enfant doit réparer seul une "erreur" lexicale (par rapport à la norme de l'adulte).

3° Elle paraphrase. Cette stratégie est considérée (cf Alber/Py 1985) comme un processus de facilitation donc comme une sorte d'"aide" au partenaire. On pourrait ainsi penser que l'adulte "simplifie" son discours en ce sens qu'elle l'ajuste en fonction des difficultés d'expressions ou de ponctuation que manifeste l'enfant (ou qu'elle lui attribue). Or, ce processus est extrêmement rare (4 à 5 occurrences) dans les relations interindividuelles (ainsi que dans les "adresses collectives", auxquelles je ne me suis pas intéressées d'un point de vue conversationnel). D'autre part, les occurrences de paraphrases ont presque uniquement (sauf un cas cité plus bas) pour objet des corrections lexicales:

Ex:

- { élève - ils regardent ce qu'ils font
- { jardinière - ils guettent alors
- { élève - il se retire en arrière
- { jardinière - il recule alors

Par la paraphrase lexicale ("alors" joue le rôle de marqueur de reformulation), l'adulte ne vient pas "secourir" l'enfant qui visiblement s'exprime à l'intérieur de sa compétence linguistique de manière tout-à-fait compréhensible à l'adulte (puisque celui-ci trouve immédiatement le "mot" correspondant

à la "définition" donnée par l'enfant) et selon une syntaxe conforme aux règles d'un français standard. Si bien qu'on ne peut admettre sur l'observation de ces quelques occurrences de paraphrases (ainsi qu'aux vues des points 1^o et 2^o) que l'adulte adopte d'abord un comportement facilitateur.

Quelles conclusions peut-on tirer de l'observation de ces stratégies ?

1^o L'adulte laisse à l'enfant une "initiative de parole" très étendue, c'est-à-dire une très large responsabilité dans la ponctuation de la conversation, allant même jusqu'à lui demander de corriger, par lui-même, ce que l'adulte considère comme une "erreur" de ponctuation ou d'expression. Si bien que l'on a l'impression d'avoir affaire à un "pseudo-dialogue" où seul l'un des partenaires prend l'initiative de parler, de transmettre de l'information; l'adulte se contente alors de maintenir formellement l'interaction (ceci reste schématique et il est bien clair que la répartition "dialogue-pseudo-dialogue" ne se fait jamais en alternance, mais par prééminence de l'un sur l'autre, suivant le type de relation à l'intérieur d'un échange global). Mais on peut néanmoins dire que le discours de l'adulte est essentiellement phatique (répétitions) et conatif (interventions), alors qu'il demeure presque nul quant à la fonction référentielle (pas de marques évidentes de participation à la ponctuation de la relation interindividuelle dans le corpus analysé).

2^o Cette prédominance du phatique et du conatif dans le discours de la jardinière d'enfants me paraît venir appuyer l'hypothèse d'une composante à but "éducatif" qui s'insérerait dans l'image "d'un pseudo-dialogue". En effet, par la répétition massive, l'adulte contribue à affermir la stabilité du système syntaxique de l'enfant (plus précisément la partie répondant aux exigences de la norme "adulte") tout en hétéro-accomodant

(à propos de l'idée d'une acquisition du langage facilitée par une atmosphère de répétition, cf Gertrud L. Wyatt 1973). D'autre part, par l'intervention ou la paraphrase lexicale, l'adulte prétend faire accéder l'enfant à une compétence "linguistique" adulte, se rapprochant ainsi des exigences de la norme véhiculée dans les écoles. Le "socle" linguistique plus ou moins "solide" a tout intérêt à se rapprocher dès la toute petite enfance des exigences adultes. Ainsi la répétition confirme certaines constructions de l'enfant comme correspondantes aux habitudes linguistiques de la jardinière d'enfants (donc un adulte entraîné, par son métier, à respecter une certaine normalisation dans son expression). La paraphrase lexicale "exerce" l'enfant à utiliser la langue d'une manière plutôt "lexicale", c'est-à-dire en évitant les tournures syntaxiques dites populaires; cet "exercice" correspond à la vision de la langue selon laquelle il faut être clair, ce qui signifie employer le "mot exact". Enfin, par l'intervention, la jardinière tente de faire prendre conscience à l'enfant de la dimension relationnelle qui demande à chaque individu de tenir en compte la présence de l'autre dans la construction interindividuelle vers une sorte de "consensus" (qui n'implique en aucun cas intercompréhension, mais uniquement un certain degré d'accord pour poursuivre l'entretien). Pour qu'il y ait "consensus", il est nécessaire de parler (ponctuer) en réduisant au minimum l'implicite, sous peine, dans le cas contraire, de freiner (voire bloquer) la relation sur elle-même. En forçant l'enfant à ponctuer lui-même en s'efforçant d'"éliminer" l'implicite du dialogue en situation, l'adulte exerce l'enfant à la dimension relationnelle "épurée" d'implication qui caractérise la langue scolaire par excellence: l'écrit.

On pourrait bien entendu penser que les conditions de l'expérience ont poussé la jardinière d'enfants à adopter un comportement linguistique relevant du "pseudo-dialogue", dans la mesure où le but de l'expérience était de faire dénommer des objets représentés sur un dessin par l'enfant propriétaire de ce dessin. Or, il se trouve que, comme nous le verrons ultérieurement, la relation de cette même jardinière avec des enfants de 8 à 9 ans avait le même objectif, mais que l'ordre, par fréquence, des stratégies constituant son comportement est inversé. L'adulte manifeste en ce cas sa volonté d'agir en véritable interlocuteur.

A partir de ces deux remarques, nous pouvons faire la constatation suivante:

- "Pseudo-dialogue" et dialogue désignent en réalité deux niveaux différents d'interaction. Le premier détermine une relation interindividuelle basée sur la forme; l'information véhiculée par le discours porte sur l'expression de celui-ci et non immédiatement sur son contenu. (cf adresses collectives chapitre précédent)

Le second niveau, le dialogue, détermine une interaction, fondée sur le contenu, la référence extra-linguistique; l'information porte donc sur un "extérieur". C'est le niveau auquel l'enfant demeure.

Chaque partenaire garde son rôle alternativement, ce qui donne l'impression d'un pseudo-dialogue (plutôt que celle d'un véritable dialogue), comme si, lorsque les personnages n'échangent pas leur place (ou du moins l'un d'eux ne joue pas aux deux niveaux alternativement), la forme de l'interaction se mette à prendre l'avant-scène.

Considérons maintenant l'analyse des stratégies de communication dont l'adulte fait usage avec les enfants âgés de 8 à 9 ans. Cette fois-ci, elles seront citées dans un ordre croissant de fréquence:

1° Elle (jardinière d'enfants) répète (rarement):

Ex:

{ élève - non il était terminé.
jardinière - terminé.

élève₁ - c'est euh.. c'est la cabine.

élève₂ - ouais une cabine.

jardinière - c'est la cabine ouais.

2° Elle paraphrase:

a) Elle fait la synthèse de ce qu'a dit l'enfant:

Ex:

jardinière - ah ils vont tous à la même place chercher un trésor!

b) Elle restructure l'énoncé de l'enfant:

Ex:

élève - c'était une question.. combien de mois coupe les vaches pour qu'elles se font pas mal pis elles//

jardinière - à quel match...

à quel...//

élève - à quel mois les vaches... on coupe quelque chose aux vaches

jardinière - à quel mois est-ce qu'on coupe quelque chose aux vaches ouais.

(ce qui ne veut pas dire que l'enfant n'est pas incité fortement à "travailler" par lui-même; mais la jardinière conclue. Il y a donc, en filigrane, une composante "éducative" ici comme il y avait une composante "communicative" avec les enfants de 4 à 5 ans précédemment)

c) Paraphrase lexicale (rare)

Ex:

élève - Pis il essaie de crier ici. alors viens ici.
reviens ici. pars pas.

jardinière - Ah! il appelle l'autre. il appelle l'extra-terrestre.

3° Elle intervient dans le 4/6 des répliques:

Ex:

{ élève - il est.. il fallait creuser
 { jardinière - mais dans l'file il est ou bien ?
 { jardinière - mais l'avion il me semblait qu'il allait//
 { élève - ouais
 { ouais mais ils.. ils étaient passés pi ils
 { avaient la flème d'aller le chercher
 { jardinière - Hm ça devait pas être un gros trésor s'ils
 { avaient la flemme

Ces interventions (cf les parties soulignées) sont des "demandes" d'information sous forme de questions ou de remarques. Celles-ci peuvent être:

- a) dirigées (premier exemple), c'est-à-dire amenées par la "suite ponctuée" de l'enfant, dans laquelle l'adulte se sent "désinformé" (il lui manque un "maillon").
- b) Non-dirigée (première réplique du second exemple), c'est-à-dire non-aménées par la "suite ponctuée". L'adulte reprend une "unité de ponctuation" isolée dans le discours de l'enfant parce qu'il s'est senti "désinformé" après coup; mais il le fait "en retard".
- c) Indépendantes (deuxième réplique du second exemple) dans la mesure où elles apparaissent amenées par l'adulte (c'est sa responsabilité) seul. Bien entendu, elles n'arrivent

pas au hasard, mais elles se font jour à partir d'un indice présent dans l'énonciation de l'enfant (parce qu'ils avaient la flemme). L'adulte attendra néanmoins une marque d'acceptation de la part de l'enfant (hm).

En comparant le comportement linguistique de l'adulte d'une part avec des enfants de 4 à 5 ans et d'autre part avec ceux de 8 à 9 ans, on constate effectivement une inversion dans la fréquence d'emploi des stratégies communicatives chez la jardinière:

- enfants de 4 à 5 ans:

1° répétitions 2° interventions
3° paraphrases.

- enfants de 8 à 9 ans:

1° interventions 2° paraphrases
3° répétitions

Dans le cas des enfants de 8 à 9 ans, la jardinière a tendance à participer activement (interventions + paraphrases syntaxiques) à l'élaboration de la relation, non seulement dans la mesure où elle cherche à intégrer sa propre logique de ponctuation à celle de l'enfant (interventions) mais aussi en ce sens qu'elle tente de comprendre ce que l'enfant a quelques difficultés ou à expliciter (paraphrases lexicales ou syntaxiques) ou à synthétiser (paraphrases de synthèse). Ainsi, la fonction référentielle occupe ici, avec l'aspect conatif, la position centrale, chacun des participants tendant à réaliser, dans la mesure du possible, un consensus "idéologique". Il reste bien évident que l'aspect phatique de toute relation demeure présent, mais il est "noyé" dans l'interaction même.

En conséquence, nous pouvons dire que le discours de la jardinière d'enfants s'avère avoir avant tout une fonction

"communicative" ou d'interponctuation (qui peut porter sur des ambiguïtés révélées par la forme ou l'expression ou par le contenu, lui-même fait d'implicite; qui peut porter aussi sur une volonté d'intégration des ponctuations respectives). L'adulte continue néanmoins d'afficher, par étapes, un rôle passif de récepteur (répétitions, paraphrases lexicales). Mais cette alternance de rôles, "ponctuateur" ou récepteur, permet de donner l'impression de dialogue "véritable" plutôt que de "pseudo-dialogue" enregistré avec les enfants de 4 à 5 ans (où l'adulte restait presque exclusivement "pseudo-dialoguant").

Avant de passer à la conclusion, j'aimerais encore faire une dernière remarque:

Que la relation principale de l'adulte à l'enfant de 4 à 5 ans passe par la prédominance de la fonction "éducative" ne signifie en aucun cas que la jardinière se "refuse" à communiquer (interponctuation) avec ses enfants. Comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, la distinction "éducation vs interponctuation" ne désigne pas l'existence de deux discours distincts en alternance, mais l'idée de coexistence entre deux composantes d'un même discours, l'une d'elle ayant prédominance sur l'autre selon la situation (dialogue ou pseudo-dialogue).

Voici un exemple où la dimension "interponctuationnelle" domine (dans une relation avec des enfants de 4 à 5 ans).

Ex:

élève - tu as vu Isabelle mon beau poste-police
jardinière - pfouh! comment on peut savoir que c'est un poste-police ?

élève - Ah!.. il faut que je fasse la sirène!
jardinière - la sirène ? Sur la maison ? (rire)

élève - ouais il y a aussi une sirène sur le poste-police (rire)

jardinière - on pourrait croire aussi que c'est le soleil qui se couche derrière

etc...

Voici un dernier exemple où il y a coexistence, sans prédominance d'une des deux fonctions (autoréparation hétérodé-clenchée + paraphrase finale):

Ex:

élève - là... la maison qui fume

jardinière - la maison qui fume ici

élève - on la voit... on la voit petite parce que... elle est loin la dame.

jardinière - la dame ou la maison tu dis ?

élève - euh... la maison

jardinière - Alors... la maison on la voit plus petite que la dame.. on la voit petite parce qu'elle est loin.

V. Conclusions

Dans le chapitre intitulé "but de l'analyse", nous avons vu que l'objectif de cette recherche résidait dans la vérification d'une hypothèse soulevée par l'étude phonologique du discours de l'adulte. Je rappelle la nature de ce postulat:

- Un adulte se voit contraint, par la situation (dialogue ou "pseudo-dialogue") qu'il crée par son comportement linguistique à l'égard de l'enfant, à utiliser deux discours (ou plutôt deux composantes ou variantes d'un même discours) ayant chacun une fonction (d'"interponctuation" ou d'"éducation") caractéristique de l'un des deux types de situation. La jardinière "cible" ainsi l'enfant selon les "contours" qu'elle souhaite lui voir adopter, c'est-à-dire suivant la représentation qu'elle

s'en fait:

Partenaire ou élève.

La situation caractéristique du jardin d'enfants avait contribué à me "mettre la puce à l'oreille" en ce sens que cette institution a pour tâche essentielle de préparer les enfants à un monde sensiblement différent de l'univers maternel (relation de groupe vs relation presque interindividuelle de la "mère" à l'enfant). Ainsi devait-on retrouver sur le plan linguistique cette même idée de préparation ou de rite de passage. Gardant ceci à l'esprit, je me suis lancé dans l'analyse et j'ai été frappé immédiatement par la "non-simplification" phonologique caractéristique du comportement linguistique de l'adulte en relation avec les tout jeunes enfants. Pourquoi la jardinière ne simplifiait-elle pas alors que la "maman", elle, reproduit avec plaisir les "enfantillages" phonologiques de son enfant (il faut ici aussi nuancer. C'est une question de degré)? La situation d'énonciation ne pouvait plus être mise entre parenthèses dans l'analyse que j'allais entreprendre; d'autant plus que le même adulte ne simplifiait pas non plus son comportement phonologique avec des enfants déjà scolarisés, lors d'un entretien libre.

La question se posait alors en deux temps:

- 1° Pourquoi la jardinière d'enfants ne simplifiait-elle pas son comportement phonologique alors que le parent maternel le faisait et ceci avec des enfants du même âge ?
- 2° Comment se fait-il que l'adulte utilise la même non-simplification phonologique avec des enfants de 4 à 5 ans et d'autres de 8 à 9 ans, déjà scolarisés ?

C'est que l'absence de simplification (dans la relation avec des enfants de 4 à 5 ans) devait avoir probablement une origine sociale; tout d'abord par la fonction "initiatique" du

jardin d'enfants (passage de relations presque interindividuelles dans le monde maternel à des relations de groupe); ensuite, par le caractère institutionnalisé de la "petite école", dont découlent les différences de statut de l'enfant face à l'adulte, de la relation affective liant l'enfant à la maîtresse etc... par rapport au statut de ces relations dans le monde familial. La jardinière d'enfants ne pouvait donc pas se permettre de jouer à la maman, ou, comme elle me l'a dit elle-même, de "faire la nounou".

Dès cet instant, je me suis cru permis de formuler une hypothèse (cf supra) qu'il me fallait venir confirmer ou infirmer par la recherche de marques formelles qui prouveraient la présence ou l'absence d'une distinction entre deux composantes de discours caractéristiques chacune d'une situation d'énonciation précisée (composante à but "éducatif" - pseudo-dialogue vs composante à but d'"interponctuation" - dialogue).

J'ai entrepris et réalisé ce travail en analysant les domaines morpho-syntaxique, lexical et conversationnel. Les résultats de cette entreprise me paraissent démontrer (quoiqu'ils soient néanmoins susceptibles, comme toute l'analyse, d'être contestés) que le comportement linguistique de la jardinière d'enfants est effectivement constitué d'au moins deux composantes (en coexistence dans le discours de l'adulte) définie chacune par une fonction. Il me semble avoir atteint ainsi le but de mon analyse et, par la même occasion, avoir identifié linguistiquement la fonction de préparation ou de rite de passage (typiquement définitoire du jardin d'enfants) par l'établissement de l'existence d'une variante "éducative" coexistant avec une variante à but d'"interponctuation".

6. On voit que vous avez pas l'habitude hein de dessiner sur une grande feuille
7. Ils sont bien... vous avez bien compris
8. Quand un enfant pense qu'il a terminé il me le dit
9. Est-ce que quelqu'un a encore quelque chose à dire sur ce dessin là.. qu'il voit ou bien qu'il aimerait savoir ce que c'est
10. Quelqu'un a encore quelque chose à demander ?

Chut.. pas tous ensemble hé! on a la peine à comprendre
11. Un autre dessin maintenant mais vous restez assis peut-être cette fois pis vous parlez l'un après l'autre
12. Mais restez assis s'il vous plaît parce qu'on ne voit plus
J'ai pas compris ce que Michel a demandé
13. Est-ce que quelqu'un a encore quelque chose à dire encore sur ce dessin là
14. Encore quelque chose ?
15. On prend celui de Vincent

On va essayer mais il faut que vous écoutiez tous au moins quand on parle d'un dessin parce qu'il me semble que...
16. Qui est-ce qui avait aussi la lune qui descendait se coucher le soleil qui se levait
17. Tout le monde voit
18. Deux secondes on fait une petite pause
19. Après vous pourrez aller jouer on ira un moment à la récréation ça vous fera du bien
20. Est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire sur ce dessin ?

il me semble qu'il y en a plus beaucoup qui écoutent et qui regardent hein ?

21. Vous avez entendu ?
22. Alors vous pouvez enlever vos tabliers et puis aller à la récréation
23. Alors... la maison on la voit plus petite que la dame.. on la voit petite parce qu'elle est loin
24. Je sais pas comment me mettre pour que tout le monde voie
25. Pis regardez bien parce que peut-être que vous pouvez pas deviner tout ce qu'il y a là-dessus

Transcription partielle d'une conversation entre 3 enfants
(E₁/E₂/E₃) de 8 à 9 ans et la jardinière d'enfants (J):

E 8: Enfant de 8 (ou 9 ans)

1. E 8₂ - On regarde les dessins ?
2. J - Oui si vous voulez
3. E 8₂ - Ah oui !
4. J - Le suivant... c'était à qui celui-là ?
5. E 8₁ - C'est à moi
6. J - À toi... tu l'as terminé ou bien tu veux encore le
7. E 8₁ - Non il était terminé
8. J - Terminé
9. E 8₁ - Ouais
10. J - Un bateau blanc un avion blanc et pis ça moi j'aimerais savoir ce que c'est juste là

- 11. E 8₃ - C'est.. euh.. c'est la cabine
- 12. E 8₁ - Ouais une cabine
- 13. J - C'est la cabine ouais
là il est ancré
- 14. E 8₁ - Ouais
- 15. J - A vue petite île ?
- 16. E 8₁ - Ouais alors là c'est.. et y en avait.. il y en a des
qui vont en avion pis et y en a des en
mongolfière pis il y en a des qui vont en bateau
chercher un trésor
- 17. J - Ah ils vont tous à la même place chercher un trésor !

(constatation avec intonation montante)
et il est où ce trésor ils savent ?
- 18. E 8₁ - Il est.. il fallait creuser
- 19. J - Mais dans l'île il est ou bien ?
- 20. E 8₁ - Ouais
- 21. J - Hm (affirmatif de compréhension)
- 22. E 8₁ - Pis
- 23. J - Mais l'avion il me semble qu'il allait
- 24. E 8₁ - Ouais mais ils.. ils étaient passés pis ils avaient la
flemme d'aller le chercher
- 25. J - Hm ça devait pas être un gros trésor si ils avaient la
flemme
- 26. E 8₁ - Hm (affirmatif) il était.. pis après ceux-là ils ont
creusé
- 27. J - Hm hm (affirmatif)
- 28. E 8₁ - Et pis
- 29. J - Ah! là il y a déjà quelqu'un sur l'île (constatation avec
intonation montante)

- E 8₁ - Ouais et pis ils ont vu une grotte
- J - Hm hm (affirmatif)
- E 8₁ - Pis ils sont descendus
- J - Ouais
- E 8₁ - Et pis (coupé par un élève)
et pis après (coupé par un élève)
ouais
pis après elle avait plusieurs couloirs pis d'un coup
ils prend un couloir pis d'un coup ils vont presque
jusqu'à la fin.. pis ils trouvent l'eau
- J - De l'eau ?
- E 8₁ - Ouais pis d'un coup.. parce qu'elle avait une source
- E 8₂ - Ah mais c'est dans la mer
- J - Indiana Jones non ? ça me rappelle quelque chose ce que
tu me racontes en tout cas
- E 8₁ - Bon je l'ai.. je l'ai vu un petit bout dans un dessin
animé
- J - Dans un dessin animé c'était ?
- E 8₁ - Ouais
- J - Oh non (intonation descendante)
- E 8₂ - Ouais moi aussi j'ai vu ça

Transcription complète des adresses collectives que la
jardinière d'enfants a adressées aux enfants de 8 à 9 ans
(rassemblées ici pour les besoins de l'analyse):

1. C'est vous qui faite les douze techniques là ?
2. Qu'est-ce que vous avez fait pour janvier par exemple ?
3. Nous on l'a fait au mois de mai... J'étais moins optimiste que
la maîtresse tu vois..

parce qu'au mois de mars c'est trop tôt...
il me semble que...

4. Alors vous avez pas tellement envie de dessiner aujourd'hui ou
bien si ?
5. Moi j'aimerais bien voir si vous avez fait des progrès, si vous
j'ai plusieurs techniques à vous proposer... il y a la
néocolor ou bien ou.. ce qu'on vient de faire avec les autres
c'était l'encre de Chine
pis le Qtips vous vous souvenez on en avait fait avec vous

ça vous dit de faire ça ?...

Alors attendez j'ai pour tout le monde... je vous donne déjà la
feuilles..

Vous savez écrire vous maintenant hein ?

bin vous pouvez même

écrire votre nom dessus

Alors combien à l'encre de Chine ? Un

vous pouvez déjà commencer pis alors

vous je vous donne des néocolors

6. Pis vous le faites où ce spectacle ?

qu'est-ce que vous faites dit

moi ?

7. Vous avez l'air de tous connaître..

il est comment le monsieur qui chant

il est beau ?

(ouais)

il est grand ?

(ouais)

il a les yeux de quelle couleur ?

(beuh ?)

Il me semblait pour la dernière fois que je l'ai vu jouer euh
il y a peut-être très longtemps mais il avait pas la coupe punk
en tous cas...

parce que vous l'avez vu à la télévision ?

ah pis vous devez jouer au piano ou bien,

Norme de référence 1 ou norme étalon 1

Conversation entre quatre adultes des montagnes neuchâtelaises

(dont le soussigné) lors d'un repas de midi

(Transcription partielle)

B - Avec la mère ?

A - Non Cécile

B - Ah la femme !..

A - Bin. c'est Mme Huguenin non ?

B - Ouais Mme Huguenin !

A - La femme à qui ?

B - A Philippe

A - Et pis hier. pourquoi t'es pas venu hier ?

B - Non... bin je me suis levé à 2 heures de l'après-midi..

je suis allé chercher ma moto en ville.. pis je suis allé

me coucher

B - Hm hm. ah bon..

A - 5 heures du mat.. quel chiard !

B - Le bon dimanche !

A - T'aurais pu rentrer à 7 heures !

A - Ouais mais... moi [pas compris] j'ai travaillé vendredi.
j'ai travaillé samedi..

S - Que avec elle ?

A - Que avec elle.. ouais. j'ai trouvé Jeanda et pis Joël. un
moment.. on est allé se boire des téquilla-boum euh. à la
croisette

S - ils les font à la croisette ?

A - Ils les font partout.. tu te les fais toi-même

S - Combien ils font payer ?

A - Oh bin. ça doit coûter au moins sept balles je pense. comme
tout.. un verre de whisky. une téquilla. entre cinq et sept.

S - Non c'est pas vrai

A - Entre cinq et sept. tous !

etc.

Conversation de la jardinière d'enfants avec un adulte

(=le soussigné) tirée d'un entretien

(Transcription partielle)

S - J'aimerais savoir ce que tu penses que tu fais quand tu
t'adresses aux enfants

J - Ouh! ce que je pense que je fais quand je m'adresse aux
enfants... donc si mon langage est comme d'habitude à la
limite ou bien... n'importe.. je te dis ce que je pense

S - Voilà !

J - Bon alors.. je le dis.. non bin je pense que je leur parle
euh.. simplement. je pense que je simplifie mon langage un
petit peu quand même.. je fais pas la nounou disons.. et
euh. je bêtifie pas pis j'essaie de ne pas trop jurer si
possible.. non j'essaie d'avoir un bon français disons. Les
mots justes. je me rends compte que je fais des fautes sur
tout dans les négations par exemple j'oublie les "ne"..

mais bon j'aime bien avoir mon langage spontané pis si je
devais faire attention à tout bin je l'aurais plus spontané
non plus... donc j'essaie d'être spontanée mais je me rends
compte que je fais des erreurs et pis qu'est-ce que je pour-
rais encore te dire ? ouais.. il me semble bon je sais pas.
ça vient tout seul quoi. quand j'ai un enfant de 5 ans tout
de suite je me mets à parler comme ça mais je n'ai pas tel-
lement l'impression que je parle vraiment différemment qu'à
un adulte quoi.. je le sens pas disons en tous cas. si je
le fais.. mais c'est vrai que je vais pas leur sortir des
mots incroyables du dictionnaire ou des.. il y a des.. ou
leur parler au subjonctif par exemple. ou des choses comme
ça. y'a des fois simplement passé simple.. tic la pression.
ils.. ils ne comprennent pas des fois si [pas compris] j'ai
pas tellement d'exemples maintenant mais si je leur dis un
truc ou bien quand je leur raconte une histoire au passé
simple bin ils ont de la peine à comprendre ce que je leur
ai dit alors je leur explique le mot au présent souvent...

etc.

Bibliographie

- ALBER, J.-L., B. PY (1985): "Interlangue et conversation exolingue", Cahiers du département des langues et des sciences du langage 1, 30-47, Lausanne, Université.
- AUSTIN, J.-L. (1970): Quand dire, c'est faire, Paris, Seuil.
- BROWN, R. (1977): "The place of baby talk in the world of language", in: Snow C. and Ferguson C.A.: Talking to children, 1-27.
- CORDER, S.P. (1980): "Simple codes" and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis, Studies in second language acquisition I, 1, 1-10.
- FERGUSON, C.A. (1977): "Baby talk as a simplified register", in: Snow C. and C.A. Ferguson (Eds), Talking to children, 219-235.
- HELGORSKY, F. (1982): "La notion de norme en linguistique": in: Le Français moderne 50, 1-12.
- WATZLAWICK, P., J. HELMICK BEAVIN, D. DON JACKSON (1972): Une logique de la communication, Paris, Seuil.
- WYATT, G.-L. (1973): La relation mère-enfant et l'acquisition du langage, Bruxelles, Mardaga.