

On sait depuis longtemps que la "faute" de langage de l'enfant révèle un fonctionnement logique. Cependant, cet aspect créatif de la "faute" se trouve aussitôt neutralisé et invalidé par un autre aspect, saisi comme négatif, qui renvoie à la conformisation à l'usage. L'adultocentrisme vient toujours l'emporter en dernière analyse. On doit en fait distinguer dans le phénomène de la "faute" la grammaticalité et la langue et "déconstruire" ainsi le langage de l'enfant. La "faute" nous apparaît alors comme le critère même de la grammaticalité. Elle met en évidence une logique, taxinomique et générative, qui ne doit rien en son principe à celle de l'adulte. Des conséquences d'importance peuvent être dès à présent tirées d'une telle approche.

LA "FAUTE" ET SA LOGIQUE DANS LE LANGAGE DE L'ENFANT

par Jean-Claude QUENTEL *

*Professeur à l'Université
de Rennes 2.
Laboratoire Interdisciplinaire de
Recherches Linguistiques
(LIRL). Département
des Sciences du langage,
6 avenue Gaston Berger,
35043 RENNES Cedex.

Mots-clés : Acquisition - Langage - Linguistique - Faute - Logique - Grammaticalité.

Depuis qu'on étudie véritablement le langage de l'enfant, c'est-à-dire depuis environ la moitié du XIX^e siècle et la naissance de la réflexion scientifique sur l'enfant, le terme de "faute" a d'abord prévalu pour rendre compte du type de production dont celui-ci était capable. Aujourd'hui, cependant, on semble ne plus s'autoriser aussi facilement à utiliser une telle expression : on a pris la mesure du caractère dépréciatif et surtout de l'encombrante connotation morale que, dans notre langue en tout cas, cette notion peut recouvrir. On emploiera dès lors des tournures et des périphrases diverses, qui traduisent avant tout le malaise du descripteur, mais qui ne viennent aucunement modifier le regard que ce dernier porte en fin de compte sur les réalisations de l'enfant¹. La difficulté reste pour l'essentiel la même pour l'observateur, bien qu'il paraisse dorénavant avoir pris conscience de l'aspect réducteur, du moins pour partie, de son analyse et en vienne pour ainsi dire à se culpabiliser de porter sur l'enfant un tel jugement.

Le thème de la "faute" est à vrai dire tout particulièrement intéressant à travailler pour celui qui veut réfléchir sur le langage de l'enfant et tenter d'en faire ressortir les caractéristiques propres ; mais il doit retenir également, au-delà du seul langage, tout chercheur se préoccupant de l'enfant. En effet, le phénomène de la "faute" de langage a en quelque sorte valeur de paradigme dans l'étude qui peut être menée de manière générale sur l'enfant et ses réalisations, à quelque niveau qu'elles se situent. Son analyse est riche de conséquences.

Je me contenterai néanmoins ici d'indiquer quelques pistes de travail en ce sens et je m'en tiendrai donc à la "faute" dans le langage. Je ferai tout d'abord ressortir la constante contradiction, ou l'ambivalence, dans laquelle le descripteur se trouve pris dès lors qu'il aborde le langage de l'enfant dans son seul rapport à celui de l'adulte, pour indiquer aussitôt les moyens de la dépasser définitivement d'un point de vue théorique qui n'est pas sans implications pratiques.

¹En évoquant par exemple une "erreur d'hypothèse" de la part de l'enfant, au lieu d'une "faute", on paraît, certes, se soustraire à tout jugement moral. Il n'en demeure pas moins que l'enfant fait une erreur, c'est-à-dire qu'il raisonne toujours faux, même si l'on vient dans le même temps concéder à sa production le statut d'une hypothèse.

et Émilie Sabeau-Jouannet² et qui est au principe même de l'approche communément opérée des créations de l'enfant, il est en effet possible à présent de se dégager totalement. Ces auteurs la désignaient du terme tout à fait approprié d'"adultomorphisme". Il est certain que c'est toujours en référence à la norme représentée par l'adulte que les productions de l'enfant dans leur ensemble ont été et sont encore décrites et jaugées. Ainsi en est-il donc, entre autres, de son langage. On n'a jamais fait jusqu'ici que comparer les réalisations de l'enfant à celles d'un adulte posé comme une sorte d'idéal à atteindre, alors qu'il serait tout aussi judicieux de s'interroger sur l'homogénéité supposée d'un tel point de repère. À vrai dire, on ne sait pas opérer autrement, ce qu'avaient du reste parfaitement compris Coyaud et Sabeau-Jouannet qui s'en désolaient. On touche là aux fondements mêmes de ce qu'on appelle plus largement "l'adultocentrisme".

La principale raison de cet état de fait peut être facilement mise à jour : elle tient à la nature même de la démarche adoptée face à l'enfant depuis le XIX^e siècle, à savoir la visée psychogénétique, développementale par définition³. C'est avec l'exclusivisme ou l'impérialisme d'une telle approche qu'il faut dorénavant parvenir à rompre pour envisager sous un autre angle les réalisations de l'enfant. Le point de vue se modifiera d'autant plus que nous saurons échapper à cette forme d'égocentrisme spontané que représente l'adultocentrisme et déplacer ici notre regard en ne confondant pas derrière l'unité apparente du phénomène observé des causalités différentes.

I) En deçà de l'usage, la logique de la faute

Il est certain que toutes les productions de langage de l'enfant, pour lesquelles on sera conduit à parler de "faute", traduisent d'abord et avant tout un rapport particulier à l'usage. C'est du reste de ce point de vue et de lui seul qu'il y aura "faute". L'enfant fournit un énoncé qui n'est pas acceptable dans le cadre de sa langue maternelle. Dès lors qu'on ne considère ses réalisations que dans le cadre d'une optique développementale, c'est-à-dire en fonction du but qu'il doit en dernière analyse atteindre, à savoir l'état d'adulte, elles ne pourront de toute façon qu'être saisies négativement, quelles que soient ici les précautions de style qu'on prendra pour le faire ressortir. La raison étant en effet identifiée à l'adulte, du fait même du postulat génétique, évolutionniste, qui préside à la visée développementaliste dans laquelle l'enfant se trouve pris, c'est à un comparatisme, toujours, qu'on assistera. En bref, l'enfant "aura faux" tant qu'il ne parlera pas comme l'adulte auquel il a affaire, lequel personifie le bon usage que l'enfant doit faire sien à plus ou moins long terme.

1) Depuis qu'on décrit le langage de l'enfant et qu'on parle donc en termes de "fautes", on reconnaît pourtant que ses productions ne présentent pas qu'un aspect négatif, immédiatement à sanctionner du point de vue de l'usage. D'emblée on a concédé aux énoncés de l'enfant, vécus comme des fautes, un caractère positif dans le temps même où on les refusait du fait de leur non-acceptabilité. Avant même que les premiers médecins-psychologues ne s'emparent au XIX^e siècle de ces questions, Jean-Jacques Rousseau, en lequel beaucoup voient un précurseur de la psychologie de l'enfant, incitait ses contemporains à saisir cette sorte de paradoxe. Dans *L'Émile*, il écrit ainsi : les enfants "ont, pour ainsi dire, une grammaire de leur âge, dont la syntaxe a des règles plus générales que la nôtre ; et si l'on y faisait bien attention, l'on serait étonné de l'exactitude avec laquelle ils suivent certaines analogies, très vicieuses si l'on veut, mais très régulières, et qui ne sont choquantes que par leur dureté ou parce que l'usage ne les admet pas⁴."

On retiendra surtout de cet extrait de Rousseau, au-delà du caractère "vicieux", "choquant", "dur", qui réfère à l'usage, les notions de "règles" ("plus générales", soulignons-le), d'"exactitude", d'"analogie" et de "régularité" qui renvoient, quant à elles, à une autre réalité que celle de l'acceptabilité et supposent déjà l'existence d'un déterminisme spécifique. Au XIX^e et au XX^e siècle, il se dira finalement la même chose chez tous les auteurs importants, au-delà des différences de formulation. Au tout début de ce siècle,

² "Nous sommes parfaitement conscients de l'adultomorphisme de notre analyse, mais il n'est pas possible, en l'état actuel des recherches, d'échapper à cette tare méthodologique", déclarent en l'occurrence nos deux auteurs ([6], p. 53).

³ cf [18], p. 19-64.

⁴ [19], p. 82 (fin du livre premier).

par exemple, le linguiste Maurice Grammont évoquera d'une manière très significative une "constance de l'écart" dans ce type de productions de l'enfant : elles manifestent bien un "écart" si on les compare au modèle de l'adulte, mais, révélant une constance, elles ne sont pour le reste aucunement aléatoires. Grammont fait d'ailleurs apparaître des lois, phonétiques et grammaticales. Il souligne déjà, par exemple, que "tiendre" sera produit par l'enfant à partir de "je tiens" sur le modèle de craindre / je crains.

À chaque fois, en fait, la faute sera saisie par les chercheurs, en même temps comme une limite de l'enfant, mesurable en termes d'écart par rapport à la production modèle de l'adulte, et comme le produit d'une création, révélatrice de la cohérence du système de l'enfant. Marcel Cohen, le père de Laurence Lentin, verra ainsi dans les formations analogiques régularisatrices de l'enfant la preuve du sentiment du système [4]. Ferdinand de Saussure avait déjà fait remarquer pour sa part que le langage enfantin regorge d'analogies, "parce qu'ils (les enfants) connaissent mal l'usage et n'y sont pas encore asservis"⁵, sachant que dans l'analogie "tout est grammatical"⁶ et par conséquent le fruit d'une réelle construction. Maurice Coyaud, en 1967, trouvera de même la raison des fautes dans l'application par l'enfant de "règles générales, sans en connaître les exceptions"⁷. Pour Frédéric François, encore, la notion de généralisation analogique est centrale. Cet auteur résume par ailleurs fort bien le problème et la forme de paradoxe qui lui est liée lorsqu'il énonce : "à notre sens une description en termes de fautes permet particulièrement bien de mettre en évidence aussi bien l'aspect créatif de l'acquisition du langage que ses limitations"⁸.

Il apparaît donc clairement que ne pouvant se dégager de l'adultocentrisme qui oblige à saisir de manière comparative les productions de l'enfant, chacun de ces auteurs met néanmoins ici en évidence un autre aspect de la faute qui nécessite un abord différent. Cette autre figure de la faute que tous soulignent vient la spécifier par rapport à ce registre de l'usage dont on s'accorde à dire que l'enfant doit en effectuer l'apprentissage ; du même coup se trouve déjà entamé et mis en question ici l'impérialisme du développementalisme. Un autre déterminisme que celui de l'usage se fait effectivement jour, c'est-à-dire une autre raison que la seule raison du social, au fondement de l'apprentissage de la langue⁹. Il reste que si nos chercheurs différencient bien l'aspect positif et l'aspect négatif de la production de l'enfant, ils ne trouvent toujours pas le moyen de sortir de l'amalgame de ces perspectives et de ce qui s'énonce dès lors comme une réelle contradiction. Il faut pourtant parvenir à dépasser cette antinomie et ces auteurs nous offrent pour ce faire des pistes de réflexion qu'il suffit en quelque sorte de suivre. Il va s'agir en fait de pousser le raisonnement qu'ils nous proposent jusqu'à ses ultimes conséquences.

2) Reprenons donc le problème là où il nous est laissé et essayons de nous dégager de ce qui apparaît bien comme une impasse. Il est certain, tout d'abord, que tant que nous considérerons les productions de l'enfant dans leur seul rapport aux énoncés standards qu'ils sont supposés atteindre et reproduire à plus ou moins long terme, nous ne nous donnerons pas les moyens de comprendre son fonctionnement propre. En opérant de la sorte, nous n'obtiendrons que ce que nous pouvons appeler un "comptage de la déviance", lequel explique la prodigieuse diversité des classifications, toujours arbitraires par définition et du même coup insatisfaisantes, qui nous sont proposées des "fautes" de l'enfant. Nous n'aurons jamais fini, confrontés à la créativité de l'enfant, d'ajouter de nouvelles rubriques aux "omissions", "redondances", "substitutions", "interversions", "simplifications", "suppressions", etc... sans pour autant avoir dégagé le sens, du point de vue de l'enfant, de ces opérations de langage. Ou bien elles sont purement aléatoires dans leur distribution, ou bien, au-delà de leur réelle diversité, elles révèlent malgré tout des lois qu'il faut alors se donner les moyens de révéler.

Or nous savons déjà, à l'école de nos prédécesseurs, que ces "fautes", quelles qu'elles soient, ne sont aucunement aléatoires, qu'elles ont précisément leur raison. Il ne reste donc qu'à la révéler. Prenons immédiatement un exemple : un jeune enfant évoque, alors

⁵ [20], p. 231

⁶ [20], p. 226

⁷ [5], p. 113

⁸ [8], p. 310

⁹ Apprendre une langue, c'est en effet s'initier à un usage du langage dans une société donnée. C'est donc s'initier à une pratique sociale qui concerne les mots

qu'il est devant ce que nous appelons un chêne, un "glandier". Il ne fait pas de doute que le mot n'existe pas en français, que nous avons donc du point de vue de l'usage une "faute". Cette "faute", on peut sans doute chercher à la comprendre en termes d'écart par rapport à l'énoncé standard que nous attendons, mais on relèvera déjà que ce n'est pas en l'occurrence très aisé, puisque de "chêne" à "glandier" la substitution paraît totale. Or un tel énoncé met en évidence une logique qu'il n'est pas difficile de faire ressortir. Elle peut s'expliciter de la manière suivante : si l'arbre qui porte des pommes est un pommier, si celui qui porte des prunes est un prunier, etc. . . . , alors celui qui porte des glands est un glandier.

Le fonctionnement est on ne peut plus logique et je l'ai du reste traduit dans mon propre énoncé selon le type de formulation éminemment logique que requiert par exemple le maniement d'un langage de programmation sur ordinateur ("si... alors"). À vrai dire, bien avant l'invention de notre ordinateur, Saussure avait fait remarquer qu'il s'agissait dans ce genre de production d'une analogie qui fonctionne sur le principe de la quatrième proportionnelle¹⁰ :

¹⁰[20], p. 222

$$\frac{\text{pomme}}{\text{pommier}} = \frac{\text{gland}}{\text{glandier}}$$

Autrement dit, l'enfant a effectué ici un rapport, un rapport de nature logique¹¹. Il a bel et bien appliqué une règle qui en l'occurrence n'est pas d'usage. Et toutes les "fautes" regroupées sous l'expression "analogie morphologique" témoignent incontestablement de ce type de régularité : un rapport précédemment saisi vient servir de modèle, au sens mathématique - on peut même dire scientifique - du terme. Encore faut-il que de ce rapport l'enfant soit *lui-même* capable ; autrement dit, il ne fait pas simplement ici qu'imiter. "Allerai" ("j'allerai" au lieu de "j'irai") s'obtient ainsi à partir du modèle "chanter / chanterai" ; "prendu", en lieu et place de "pris" se déduit du rapport introduit entre "vendre / vendu", etc. . . .

¹¹ Ce rapport est du même type, soit dit en passant, que celui qui a été, entre autres, au principe de la création du terme d'"ordinateur", redécouvert vers les années 1950 (le mot existait déjà, en effet, dans notre langue, mais il était tombé en désuétude) : "ordinateur" se déduit d'un emprunt au latin "ordinis" qui donnera "ordonner", forme ancienne du verbe "ordonner".

Qu'il s'agisse bien là d'une opération logique, que la raison recherchée soit donc une raison logique, les considérations que je serai conduit à faire valoir un peu plus loin ne feront que le confirmer. En attendant, restons encore un peu sur la "faute" dont nous n'avons pas encore traité, loin s'en faut, tous les aspects. Il est par exemple incontestable que toutes les productions de l'enfant que nous saisissons intuitivement comme des "fautes" ne sont pas identifiables à ce type particulier de "faute". L'explication doit donc être à présent approfondie.

II) Les deux types de fautes et ce qu'ils supposent

Si les classifications proposées des "fautes" de l'enfant sont légion, s'essoufflant à suivre l'extrême diversité des productions de l'enfant sans jamais parvenir à l'épuiser, les rubriques qui visent à rendre compte véritablement du fonctionnement que ces productions supposent peuvent être regroupées en dernière analyse sous deux registres, depuis longtemps dégagés et désignés par les termes de "généralisation" et de "fausse coupe".

1) La "généralisation" répond tout simplement au fait que l'enfant emploie des termes dont le sens est bien plus étendu que le nôtre. Nous y reconnaissons bien nos mots, mais ils s'appliquent également dans la bouche de l'enfant à des réalités que nous désignons autrement. Celui-ci en étend apparemment la portée et donc "généralise" à outrance. Au-delà du fameux "papa" élargi à tous les hommes observé déjà par Aristote, on observera cette "généralisation" en quantité d'occasions. Elle est même, si l'on y prend garde,

le lot quotidien des productions de l'enfant. Prenons quelques exemples : "enlève la peau de la sucette !", demande cet enfant qui ne s'en sort pas avec le papier qui enveloppe sa sucrerie. "Déboutonne la z'huître", dit pareillement cet autre qui ne parvient pas à ouvrir son coquillage. "Les arbres ont un trognon", explique un troisième... Pêle-mêle encore, chez des enfants de maternelle : "il y a du verre sur la neige" (elle est en fait verglacée) ; "le canard a des pelles aux pattes", "la vache pond un petit veau", "il coule de la confiture de mon genou" (soigné avec du mercurochrome après une petite blessure, il suinte encore) ; "mes cheveux pleurent" (alors que l'enfant est en sueur).

Certaines de ces productions nous font sourire, sinon rire. Ainsi de nouveau, lorsque l'enfant explique que "le coq a une barbichette, un bouc en peau", que "le lapin a des oreilles fanées" parce que tombantes ou lorsqu'il soutient avec une certaine crainte : "le taureau n'a qu'une mamelle, mais elle est grosse !" Plusieurs d'entre elles pourraient nous apparaître comme des jeux de mots¹². Et pourtant l'enfant est d'un sérieux qui ne doit pas ici nous tromper. Il est vrai, néanmoins, que les jeux de mots, dont Freud nous dit par ailleurs que l'enfant n'est pas capable [11], supposent les mêmes processus grammaticaux que ces "fautes". Il apparaît tout simplement que lorsque l'enfant "généralise", il ne confère pas à ses éléments de langage la même portée que nous, d'où par contraste notre réaction souvent amusée. L'enfant se révèle "naïf", socialement parlant, ainsi que le soutient Freud. Il reste qu'il donne à ses mots une *valeur*, au sens saussurien du terme, et que précisément ils ne se ramènent pas à des étiquettes qu'il poserait sur des choses (ce qui supposerait "des idées toutes faites préexistant aux mots"¹³). Ils ne se réduisent aucunement à ce que Saussure appelait une "nomenclature".

Par ses "généralisations", l'enfant prouve qu'il met en œuvre un principe de classification, dont les éléments, en langue, ne sont effectivement pas identifiables aux nôtres. C'est même ce dernier point qu'il faut avant tout faire ressortir quand on prétend étudier le langage de l'enfant : ce n'est pas parce qu'il emploie des mots que nous reconnaissons comme nôtres (étant, dans leur séquence phonologique, identiques aux nôtres) que ce sont les mêmes mots¹⁴. Dira-t-on pour autant, comme certains, qu'il fait des "métaphores" ? Ce serait méconnaître le fait que nous ne faisons pas autrement que lui dans le moindre énoncé, dans la mesure où le mot n'est pas pour nous non plus le simple produit d'un lien entre un stimulus et une réponse. Qu'en est-il par exemple en français de mots aussi simples que "bouton", "bleu", "corps", "dent" ou "garde", pris quasiment au hasard dans le dictionnaire et hors de tout contexte ? Ne sont-ils pas eux aussi le produit d'une "généralisation" que personne ne vient cependant nous signaler, sauf peut-être l'étranger qui s'essaie à notre langue ? Si l'on parle de "métaphore" en ce qui concerne les émissions de l'enfant, c'est alors la totalité du langage qui est métaphore.

"Généralisant", l'enfant ne fait qu'exploiter, encore une fois, le fonctionnement normal du langage. Il prouve que pour lui, comme pour nous, l'élément de langage est foncièrement *impropre*, qu'il est par conséquent polysémique. À ne pas prendre garde à ceci, on s'engage dans des considérations fort dangereuses sur l'anthropocentrisme ou l'animisme d'un enfant qui ne fait, comme nous, que dire le monde, avec, certes, les moyens dont il dispose, c'est-à-dire, du point de vue de la langue, le vocabulaire qui est le sien.

2) La "fausse coupe", repérée depuis fort longtemps également dans la littérature sur le langage de l'enfant, témoigne tout autant d'un fonctionnement grammatical. Mais cette fois celui-ci s'exerce à un autre niveau, disons plus exactement sur un autre axe du langage. Elle a surtout été mise en évidence au niveau phonologique, à travers les phénomènes dits d'"agglutination". Le langage de l'enfant en regorge. Il parlera par exemple de "la narête" du poisson, du "lévier" pour faire la vaisselle ; il dira encore : "un lécu-reuil", "le nâne", "le navion"... On parle ici de "fausse coupe", dès lors qu'on se dit que, piégé par la liaison, il n'a pas "coupé" correctement la séquence et fourni en conséquence le mot attendu. Mais si précisément on ne fait pas que rapporter sa performance à la nôtre et relever dès lors son caractère d'erreur par rapport à elle, on pourra relever que, ne se

¹² cf. [1]

¹³ [20], p. 97

¹⁴ "L'erreur serait de croire que parce qu'il emploie les mêmes mots que l'adulte l'enfant leur donne le même sens", écrit Pierre Oleron ([15], p. 109).

tenant pas cette fois encore à une pure imitation, il a opéré malgré tout une construction. Car si “fausse coupe” il y a sans doute du point de vue de l’usage, “coupe” il y a indéniablement au niveau grammatical et c’est bien ce qui doit ici nous retenir.

La “fausse coupe” ne s’observe cependant pas que dans le registre phonologique. Elle est tout autant présente dans le domaine syntaxique, lorsque l’enfant s’essaie à des remaniements dans sa langue maternelle et nous propose des solutions qui contreviennent à l’usage. Cet usage, sans nul doute, il lui faut peu à peu l’apprendre. On ne saurait en effet exiger de l’enfant qu’il parle d’emblée comme nous, c’est-à-dire qu’il manie à notre image sa langue maternelle, alors qu’il n’a pas l’expérience que nous avons et qu’il va précisément la lui falloir découvrir. Mais s’il énonce un “viens me t’aider!” (à 2 ans 10 mois) fort peu acceptable du point de vue de la langue, il faut aussi comprendre qu’il a malgré tout fonctionné grammaticalement à partir d’un “je vais t’aider” qui lui a été plusieurs fois adressé. Syntaxiquement, il y a là, quoi qu’il en soit, une construction qui répond à un schéma logique : l’enfant a “généralisé” cet énoncé à partir d’un modèle sous-jacent dont il dispose. Du reste le même enfant déclinera un peu plus tard un “tu me t’aides” ainsi qu’un “je vais te t’aider”.

Nous verrons dans cette “fausse coupe” la trace d’une analyse, non plus *taxinomique*, par différenciation, comme dans le cas de la “généralisation”, mais proprement *générative*, par contraste. Dans des énoncés comme “j’aime bien pas”, “une bitude” (puisqu’on a par ailleurs l’habitude) ou “les carottes sont trop zonées” (étant parfois, à l’inverse, pas assaisonnées), il y a analyse générative, c’est-à-dire reconstruction et non simple répétition. Dans les deux types de “fautes”, en fait, il y a analyse, mais pas de la même manière : la “généralisation” prouve que l’enfant ne s’en tient pas à un certain stock mémorisé de vocabulaire, que tout au contraire il *lexicalise*, c’est-à-dire qu’il classe et donc différencie ; la “fausse coupe” montre que, du point de vue de la structuration du sens par exemple, l’enfant ne se contente pas de répéter des phrases toutes faites, qu’il fait à l’inverse ce que Jean Gagnepain appelle du *texte* [12], c’est-à-dire qu’il découpe et donc contraste. Dans le premier cas, la production de l’enfant témoigne d’une analyse qui est de nature *qualitative*, dans le second d’une analyse qui se révèle *quantitative*.

La “faute”, qu’elle se manifeste ici sous l’angle de la “généralisation” ou sous celui de la “fausse coupe”, est bien par conséquent révélatrice d’une logique. Aussi, au lieu de ne voir en elle qu’un simple écart, une déviance par rapport à un énoncé standard dont l’adulte toujours détiendrait le principe, il nous faut saisir qu’elle se déduit d’un fonctionnement grammatical qui, *en son principe*, est strictement le même que celui de cet adulte. Nous dirons dès lors, paradoxalement, que la “faute” est le critère même de la grammaticalité. Sans “faute”, autrement dit, pas de langage, mais de la pure imitation ou de la simple répétition, c’est-à-dire des procédés qui ne sont pas proprement humains. L’enfant ne peut en fin de compte que faire des “fautes” pour exercer sa capacité d’analyse et jouer de sa faculté de langage.

III) Conséquences théoriques et pratiques

Une telle approche suppose bien évidemment qu’on ait compris la nécessité de distinguer dans le phénomène langage deux niveaux différents qui, pour se recouper constamment dans le moindre énoncé d’un locuteur normal, ne s’identifient cependant pas, comme la pathologie - ou plus largement la clinique -, tant chez l’enfant que chez l’adulte, nous oblige à le saisir. Le premier niveau est donc celui de la *grammaticalité*. Il touche à cette capacité de langage que l’homme apporte avec lui en naissant en tant que patrimoine de l’espèce. La grammaticalité est au-delà, ou en deçà de la *langue*, qui constitue alors le deuxième niveau à ne pas confondre avec le premier¹⁵. Tous les hommes parlent de par le monde, sauf pathologie, tous mettent en œuvre une même capacité de langage ; tous, en revanche, ne parlent pas la même langue. Et si la grammaticalité ne s’apprend pas, la langue, elle, donne lieu à un apprentissage. L’enfant doit petit à petit, dans la moindre de ses interlocutions, s’initier à l’usage de ce qui est dès lors sa “langue maternelle”.

1) Ces deux niveaux, de la grammaticalité et de la langue, répondent aux deux aspects,

¹⁵ La théorie de la médiation distingue encore deux autres “plans” d’analyse dans le phénomène langage, celui de l’écriture (qui nécessite un processus technique) et celui du discours (qui met en jeu ce que les psychanalystes désignent sous le terme de désir). cf. [12]

positif et négatif, depuis toujours repérés à travers la “faute” de l’enfant. Pour les dissocier véritablement, comme la clinique incontestablement nous y invite, il faut pouvoir, encore une fois, rompre avec l’adultocentrisme, c’est-à-dire finalement avec une optique génétique, évolutionniste, qui ne nous fait considérer les productions de l’enfant que dans leur seul rapport à l’usage dont l’adulte par ailleurs est le détenteur. Il est essentiel, par conséquent, pour faire émerger le fonctionnement propre de l’enfant, de ne pas s’en tenir à un comparatisme et de ne pas se donner comme seul objectif de chercher dans ses productions leur plus ou moins grand degré de conformité à un usage dont il n’est pas difficile de montrer, en outre, qu’il est toujours relatif. Il s’agit dès lors de rompre également avec cette forme de positivisme qui ne considère que le phénomène brut, sans chercher à comprendre de quel processus il est en fait la traduction. Les comptages qui peuvent être réalisés de la déviance, comme du nombre de mots ou de la longueur de la phrase, relèvent d’un tel positivisme qui passe du coup à côté de l’essentiel.

Plus encore, si le processus grammatical est logique, il faut admettre de reconsidérer notre perception commune du fonctionnement logique de l’enfant. Prenons par exemple les “fautes” décrites plus haut pour lesquelles on parle d’“analogie morphologique” : elles sont ainsi nommées parce qu’elles manifestent en effet une morphologie. Il s’agit en réalité d’une *catégorisation*, c’est-à-dire d’un processus logique en son essence par lequel l’enfant fait de l’identité partielle (gland / gland - ier ; aller / alle - rai), maintenant donc une partie de l’élément de langage pour néanmoins aboutir à une variation, en l’occurrence par dérivation. On soulignera que nous tenons ici le strict équivalent de ce que Piaget, par exemple, désigne sous le terme de classification et de ce qu’il regroupe sous la notion d’inclusion de classes. Nous sommes en fait au fondement même de ces processus de “hiérarchie inclusive” ou d’“emboîtement hiérarchique” dont parle Piaget, lesquels processus supposent que de la sous-classe, ou de l’identité partielle, se fasse jour.

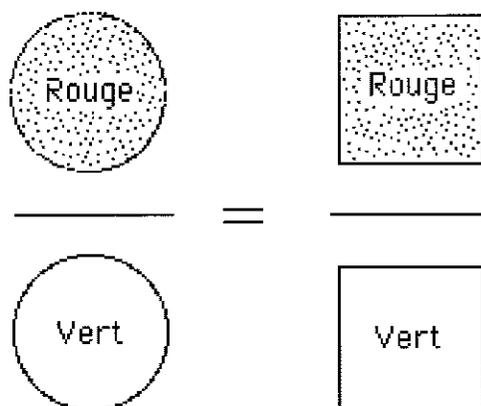
Il est donc clair qu’en dehors du rapport à l’usage (qui n’en reste pas moins à questionner, mais ce n’est plus du tout alors le même problème), l’enfant met en œuvre une logique qui ne doit rien en son principe à celle de l’adulte. Pour l’admettre, il convient cependant de distinguer le principe logique de la manière dont, dans la langue ou dans telle forme de raisonnement, il va se concrétiser. Un principe demeure par définition toujours identique à lui-même ; il a pour caractéristique d’être en place ou de n’être pas. Et ce principe auquel j’en appelle ici n’est autre que ce qui fonde l’*abstraction*. Lorsque tel enfant de 3 ans 9 mois vient réclamer une “cuiller-Christophe”, il témoigne incontestablement d’une telle abstraction¹⁶. Mais l’abstraction est déjà au fondement de n’importe quel élément de langage, dès lors qu’il est impropre en son essence et ne se réduit donc jamais à une réalité immédiate. On ne peut par conséquent plus soutenir que l’enfant demeure dans le concret. Du reste, il est tout à fait paradoxal de lui prêter la possibilité de faire des “généralisations” et d’affirmer dans le même temps qu’il est incapable (concret oblige!) d’idées générales...

2) La réflexion menée sur le concept de “faute” conduit en fait, dès lors qu’on n’amalgame pas grammaticalité et langue, à des conclusions d’importance concernant la logique de l’enfant : il n’est aucunement besoin d’attendre l’âge de douze ans pour le voir fonctionner pleinement d’un point de vue logique. À la condition, toutefois, de pouvoir rompre avec l’adultocentrisme. Pourtant, dira-t-on, l’enfant n’est tout de même pas capable à 5 ou à 6 ans de produire les mêmes raisonnements que nous, adultes! Sans nul doute, mais c’est précisément là qu’il ne faut pas confondre LA logique en son principe avec TELLE forme de logique, c’est-à-dire la concrétisation d’un processus logique dans une situation précise où l’on doit tenir compte d’un certain nombre de “points de vue” et dès lors se “décentrer” pour répondre à la consigne proposée. De plus, il faut bien comprendre que la logique, cette mise en rapport dont l’enfant est indéniablement capable, demeure un processus implicite dont il n’a, autrement dit, aucune conscience.

Reprenons ceci à partir d’un exemple : l’analogie morphologique témoigne, avon-nous dit, d’un fonctionnement logique. Dans l’affaire, ce ne sont pas les termes eux-

¹⁶ cf. [18], p. 93. Ce faisant, l’enfant exprime à sa façon la notion de “moyen”

mêmes de la proportion qui importent, mais la mise en rapport à laquelle ils donnent lieu. Qu'il s'agisse bien d'une opération logique en son principe, nous en aurons la certitude en posant l'équivalence du rapport pomme - pommier / gland - glandier avec le rapport suivant :



Il s'agit là, comme nous l'avons déjà vu un peu plus haut, d'une "classification" et on retrouvera ce type de rapport logique à compléter dans des tests comme celui des Progressive Matrices de Raven par exemple ; ce type d'épreuve suppose très exactement le même principe de catégorisation que dans le cas de "glandier". Or le jeune enfant qui fait couramment ce type de "faute" ne pourra pas satisfaire avant un certain âge à une telle épreuve. Comment le comprendre ?

En fait, il lui faut fournir ici un raisonnement conscient (qui plus est en réponse à une question qu'il ne se pose pas par lui-même). De même, si l'on demande à l'enfant de nous dire comment il a produit "glandier", on risque d'avoir quelques surprises ! Fonctionner logiquement est une chose, *prendre conscience* de son fonctionnement en est donc une autre¹⁷ et sur ce point l'enfant présente effectivement des particularités, comme en ce qui concerne la "décentration". Il n'empêche que la logique en son principe n'est en aucun cas réductible à la conscience qu'on peut avoir du fonctionnement mis en œuvre. La décentration, quant à elle, joue sur le type de raisonnement produit, c'est-à-dire sur la manière dont la logique se concrétise dans une certaine situation sociale, mais elle n'est pas une opération logique en son essence [18]. C'est donc toute notre approche de la logique de l'enfant qu'il faut encore une fois revoir à partir de cette rupture avec l'adultocentrisme.

¹⁷ On doit donc parler au sens strict d'un "inconscient du cognitif" que Piaget avait d'ailleurs évoqué. cf. [16]

Cependant, il n'est aucune raison de s'en tenir ici à la question de la logique : dès lors qu'on rompt avec le comparatisme, avec le strict génétisme, on s'aperçoit que le même principe de "déconstruction" est applicable aux autres domaines de la vie psychique de l'enfant. On pourra ainsi lui reconnaître un fonctionnement technique complet, distinct du problème de la conformisation à l'usage attendu. La question du dessin peut être de cette façon totalement reconsidérée¹⁸. Enfin, on pourra saisir que l'enfant est tout aussi moral dans son fonctionnement que l'adulte, dès lors qu'on prendra de la distance par rapport à une visée de stricte obéissance. Sur ce dernier point, on rejoindra en fait la psychanalyse. Celle-ci, en effet, reconnaît depuis fort longtemps à l'enfant un fonctionnement propre concernant la structuration de son désir. Elle refuse, autrement dit, de ne considérer en l'enfant que son développement et rompt à cet égard avec l'adultocentrisme.

¹⁸ [18], p. 124-142

Conclusions



D'une certaine manière, en analysant de la sorte le phénomène de la "faute", on ne fait qu'étendre l'esprit de la psychanalyse à un domaine qui n'est pas de son ressort, sans

pour autant confondre les registres et les objectifs. En tout état de cause les implications rééducatives, mais également éducatives, qu'une telle approche de la "faute" et du langage de l'enfant implique, sont importantes. Nous avons déjà montré sommairement, par exemple, ce que le travail avec l'enfant infirme moteur cérébral ne prononçant pas de langage pouvait retirer d'une telle déconstruction du langage : les "tableaux de communication" qu'on lui propose constituent en fait de petits systèmes artificiels ; l'enfant I.M.C. n'ayant pas de déficit grammatical, loin de se contenter d'opérer par un simple étiquetage, va exploiter à sa façon la polysémie des éléments qui composent son tableau, prouvant ce faisant sa réelle créativité. Il ne saurait en aucun cas identifier l'image désignée à une réalité représentative précise, puisque, capable d'analyse, il va au contraire devoir s'en servir - en "généralisant" notamment - pour dire des choses différentes ; en d'autres termes, il exprime la totalité du monde qui l'entoure à partir d'un nombre de cases réduit [7].

Au-delà de cet exemple, il ne peut s'agir de chercher à imposer d'emblée à l'enfant l'énoncé standard qu'on voudrait lui faire apprendre, mais bien de l'amener petit à petit à se conformer à un certain usage *à partir de son fonctionnement*. En d'autres termes, on jouera sur la structuration dont il est capable. Ce qui suppose de la part de l'éducateur ou du rééducateur de dépasser l'évidence de son propre savoir, dans la mesure où celui-ci vient faire obstacle à la compréhension qu'il peut avoir de celui de l'enfant. Autrement dit, pour faire reconnaître à l'enfant son "erreur", encore faut-il d'abord repérer ce qu'elle est exactement pour lui. Comme Gaston Bachelard le préconisait¹⁹, on s'engage à ce moment-là dans une "pédagogie de la faute" où se trouve respectée la créativité de l'enfant, en même temps qu'on lui apprend l'usage auquel il lui faut tendre.

Il sera bien plus opérant de mettre à jour avec l'enfant son fonctionnement propre pour l'aider, par un jeu de réelle confrontation, à évoluer dans son maniement de la langue (comme donc du raisonnement²⁰) que de chercher à lui faire franchir de supposées étapes que rien ne vient fonder en dehors d'une visée adultocentriste. En fin de compte, les étapes, aussi diversifiées au demeurant que le nombre de descripteurs qui essaient de les poser, ne sont jamais que le fruit de la reconstruction logique opérée par le chercheur de l'itinéraire qui conduit l'enfant jusqu'à lui. On en revient du reste fortement aujourd'hui chez les linguistes eux-mêmes des notions de complexification syntaxique et de structure hiérarchisée de la langue²¹. Et dans tout ceci, il y va en définitive du statut même de l'enfant...

¹⁹ cf [2] et [14]

²⁰ cf également les travaux de Stella Baruk sur les mathématiques et leur apprentissage. Entre autres [3]

²¹ cf les travaux de Frédéric François et de son équipe [9] et [10]

Bibliographie

- 1 - AIMARD P., *Les jeux de mots de l'enfant*, Villeurbanne, SIMEP, 1975.
- 2 - BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1938, 12^e éd. 1983.
- 3 - BARUK S., *Échec et maths*, Paris, Seuil, 1973.
- 4 - COHEN M., Sur l'étude du langage enfantin, *Enfance*, 1952, V, 3, p. 181-249.
- 5 - COYAUD M., Le problème des grammaires du langage enfantin, *La linguistique*, 1967, 2, p. 99-129.
- 6 - COYAUD M., SABEAU-JOUANNET E., Analyse syntaxique de corpus enfantins. Notes sur les structures d'énoncés verbaux, *La linguistique*, 1970, 2, p. 53-67.
- 7 - DENEUVILLE A., GUYARD H., QUENTEL J.C., Quand parler ne peut être que montrer, *Glossa*, 36, sept. 93, p. 4-15.
- 8 - FRANÇOIS F., Les concepts syntaxiques dans la description de la langue des enfants, *bull. de psych.*, 304, 1972-1973, 5-9, p. 301-311.
- 9 - FRANÇOIS F., Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles, *Langages*, sept. 1980, p. 25-52.
- 10 - FRANÇOIS F., HUDELLOT C., SABEAU-JOUANNETE., *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF, 1984, coll. le Linguiste.
- 11 - FREUD S., *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* (1905), Paris, Gallimard, 1988.
- 12 - GAGNEPAIN J., *Du Vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*. Tome 1, *Du signe. De l'outil*, Paris, Livre et Communication, 1990 (1^e édition 1982) ; Tome 2, *De la personne. De la norme*, Paris, Livre et Communication, 1992. (Ces ouvrages ont aujourd'hui été repris par De Boeck, à Bruxelles, la distribution étant assurée en ce qui concerne la France par Belin).

- 13 - GRAMMONT M., Observations sur le langage des enfants, in *Mélanges offerts à M. Antoine Meillet*, Paris, Klincksiek, 1902, p. 61-82.
- 14 - JEAN G., *Bachelard, l'enfance et la pédagogie*, Paris, Scarabée, 1983.
- 15 - OLERON P., L'acquisition du langage, in ZAZZO R., GRATIOT-ALPHANDÉRY H., *Traité de psychologie de l'enfant*, tome 6, *Les modes d'expression*, Paris, PUF, 1976, p. 71-208.
- 16 - PIAGET J., Inconscient affectif et inconscient cognitif (1971), in *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël, 1972, p. 36-53.
- 17 - QUENTEL J.C., A propos de "l'acquisition du langage". Rétrospective bibliographique et perspectives théoriques et cliniques, *Tétralogiques*, 4, 1987, p. 11-27 (Presses Universitaires de Rennes 2, La Harpe, 2 rue du Doyen Denis Leroy, 35000 Rennes).
- 18 - QUENTEL J.C., *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck, 1993, coll. Raisonances.
- 19 - ROUSSEAU J.J., *Émile ou de l'éducation* (1762), Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- 20 - SAUSSURE F. (de), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1969.
-

ANNONCE



Le deuxième congrès des Logopèdes/orthophonistes
de la C.E.E. aura lieu à Anvers (Belgique)
du 18 au 21 septembre 1994.

Renseignements, Programme détaillé et inscriptions :

Rik ELEN
Président du V.V.L.
Fraikinstraat 17
B - 2200 HERENTALS