

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques médicales »

Année Universitaire 2010-2011

Mémoire pour l'obtention du
Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

Stratégies de définition de mots concrets
utilisées par les enfants de 4 à 7 ans.

Présenté par Morgane MERER

Née le 24 octobre 1984

Président du Jury : **Monsieur Olivier CROUZET** – Linguiste, Chargé de Cours
à l'Université de Nantes

Co-Présidente du Jury : **Madame Suzanne CALVARIN** – Orthophoniste,
Chargée de Cours à l'Université de Nantes.

Directeur de mémoire : **Monsieur Hubert COLOMBEL** – Psychomotricien,
Orthophoniste, Instructeur en Activités Physiques, Chargé de Cours à
l'Université de Nantes.

Membre du Jury : **Madame Isabelle GUILLIAMS** – Orthophoniste, Linguiste.

« Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui sont présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation ».

Sommaire :

Introduction	1
Première partie : L'Homme en développement	2
1. Les théories classiques	2
1.1. Piaget : la théorie opératoire	2
1.2. Wallon : la construction d'une personne.....	5
2. Le langage oral.....	8
2.1. L'émergence du langage	8
2.1.1. Le prélangage.....	8
2.1.2. La période verbale.....	10
2.2. Le lexique	12
2.3. Elaboration de la syntaxe	14
3. Structuration de la pensée	17
3.1. La classification	17
3.2. Les inférences.....	19
3.3. L'inhibition	20
4. Définition et stratégies de définition	21
4.1. Définition.....	21
4.1.1. Les acceptions du mot « définition ».....	21
4.1.2. La définition et l'exemple dans les dictionnaires.....	23
4.1.2.1. La procédure traditionnelle.....	23
4.1.2.2. L'exemple glosé	24
4.1.3. L'utilisation de la définition	24
4.2. Stratégies de définition.....	26
4.2.1. Les rapports syntaxiques	27
4.2.2. Les catégories sémantiques.....	29
Deuxième partie : Les stratégies de définition des enfants de 4 à 7 ans.....	32
1. Elaboration de la problématique	32
2. Objectifs de la recherche	34
3. Méthodologie.....	35
3.1. Population	35
3.2. Elaboration de la liste de mots	35
3.2.1. Choix des mots de la liste	35
3.2.2. Choix de l'ordre des mots dans la liste	37
3.3. Recueil des données	38

3.3.1. La prise de notes	38
3.3.2. L'enregistrement audio.....	39
3.4. Grille de dépouillement.....	39
3.4.1. Stratégies lexicales retenues	39
3.4.2. Stratégies syntaxiques	41
3.4.2.1. <i>Les changements d'attaques</i>	41
3.4.2.2. <i>L'utilisation de verbes conjugués</i>	42
3.4.2.3. <i>La polysémie des mots</i>	42
3.4.2.4. <i>La précision des définitions produites</i>	42
3.4.2.5. <i>La cohérence des réponses avec les définitions des dictionnaires</i>	42
3.4.2.6. <i>La longueur des réponses</i>	43
4. Résultats : Analyse et Discussion	44
4.1. Les stratégies sémantiques.....	44
4.1.1. L'expérience personnelle	44
4.1.2. La description par les caractères non spécifiques, spécifiques et par le genre50	
4.1.2.1. <i>L'utilisation du caractère non spécifique</i>	52
4.1.2.2. <i>L'utilisation du caractère spécifique</i>	55
4.1.2.3. <i>La catégorisation par le genre</i>	57
4.1.3. L'utilisation du geste	61
4.1.4. Les critères les plus pertinents	65
4.1.4.1. <i>L'usage et le processus</i>	66
4.1.4.2. <i>Le lieu</i>	70
4.1.4.3. <i>L'assimilation</i>	73
4.1.4.4. <i>La tautologie</i>	76
4.2. Les stratégies syntaxiques.....	79
4.2.1. Les attaques de phrases	80
4.2.2. L'utilisation du verbe conjugué	90
4.2.3. La polysémie et la cohérence des réponses.....	97
4.2.3.1. <i>Les différentes propositions élaborées par les enfants de 4 à 7 ans.</i>	97
4.2.3.2. <i>La cohérence des réponses avec les définitions des dictionnaires</i>	103
4.2.4. La longueur des réponses	107
4.2.4.1. <i>Le nombre de mots</i>	107
4.2.4.2. <i>Temps de réponse, temps de latence et hésitations</i>	112
Conclusion	119
Bibliographie.....	120
Annexes.....	I

Annexe 1 : Définitions des mots du test.....	II
Annexe 2 : Définitions des mots à définir par les enfants dans un dictionnaire pour adulte	V
Annexe 3 : Réponses produites par les enfants.....	VII
Annexe 4 : Les statistiques INSEE de France et de Prat, 2006.....	XXIII
Annexe 5 : Nombre de mots total par enfant et par mot	XXV

Introduction

Avant de savoir parler, le nourrisson, baigné dans un bain de langage, comprend ce que nous lui disons et s'efforce de se faire comprendre. Avec l'aide de son environnement, en grandissant, il s'approprie d'abord le langage oral, puis le langage écrit. L'enfant s'efforce alors tant à se faire comprendre par l'autre qu'à comprendre l'autre. Mais comment savoir ce que l'enfant comprend réellement lorsque nous le baignons dans le langage ? Afin de déterminer ce que les jeunes enfants scolarisés comprennent, nous nous sommes intéressée à la restitution de connaissances d'enfants de 4 à 7 ans. Nous leur avons demandé de définir une liste de 15 mots concrets que nous leur avons soumis. Nous avons alors recueilli le corpus que nous étudierons ici.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux étapes du développement de l'homme, du langage et des différentes structures de la pensée. Nous verrons ensuite ce qu'est une définition et quel est son rôle. Nous rechercherons également quelles sont les stratégies qui peuvent être mises en œuvre lorsqu'il s'agit de définir un mot.

Dans un deuxième temps, nous mettrons en place un protocole de test qui nous permettra d'étudier d'une part les stratégies sémantiques et d'autre part les stratégies syntaxiques que les enfants de 4 à 7 ans peuvent mettre en œuvre dans une situation de définition. Nous nous interrogerons sur l'utilisation de l'expérience personnelle, de caractéristiques plus ou moins spécifiques, du geste ainsi que sur les autres critères qui apparaissent pertinents pour produire une définition. Nous verrons aussi quelles sont les attaques de phrase qu'ils privilégient, s'ils utilisent le verbe conjugué, s'ils produisent des réponses polysémiques et cohérentes avec celles que nous pouvons trouver dans les dictionnaires, ainsi que sur la longueur des réponses qu'ils formuleront.

Enfin, nous comparerons les résultats que nous avons obtenus avec ceux publiés par d'autres auteurs qui ont réalisé des études quelques peu similaires, sur des populations légèrement plus âgées. Nous verrons aussi dans quelle mesure nous pouvons réutiliser ces stratégies en orthophonie à des fins rééducatives.

Première partie : L'Homme en développement

1. Les théories classiques

Les théories classiques du développement sont dominées par la théorie opératoire de Piaget d'une part et par la construction d'une personne de Wallon d'autre part.

Nous allons nous intéresser à ces grandes théories du développement de l'enfant et de l'homme dans le cadre d'une étude sur les stratégies de définition que les enfants de 4 à 7 ans peuvent employer pour définir des mots concrets.

1.1. Piaget : la théorie opératoire

La théorie piagétienne a régné sur la psychologie du développement pendant presque un demi-siècle. C'est la seule théorie qui décrive la genèse des structures normatives de l'intelligence humaine.

Les trois ancrages de sa théorie sont les suivants : épistémologiques, biologiques et logico-mathématiques.

- Epistémologique : c'est une branche de la philosophie qui étudie des hypothèses et des méthodes des diverses disciplines scientifiques afin de définir la logique qui leur est sous-jacente et de déterminer la portée objective de leurs résultats. Pour cela, il s'appuie à la fois sur l'histoire des sciences et sur la logique pour répondre à la question : « Qu'est-ce que la connaissance ? ». La connaissance peut être considérée comme un processus en perpétuel devenir. On passe d'un état de moindre connaissance à un état plus efficace. Pour répondre à la question « Comment s'accroissent les connaissances ? », Piaget pose trois conditions : étudier pas à pas le développement historique réel des connaissances, procéder à une sorte d'analyse logique de l'intelligence qui permet de mieux connaître les outils dont elle dispose et, étudier le développement de ces outils là où on peut le faire dans un raccourci saisissant, c'est-à-dire, chez l'enfant. Dans l'étude qui va suivre, nous allons également nous intéresser à l'accroissement des connaissances chez l'enfant et plus particulièrement à l'évolution des connaissances langagières d'enfants de 4 à 7 ans.

- Biologique : l'intelligence humaine s'inscrit dans le mouvement général de la vie à travers les diverses formes d'adaptation qu'elle a prises. Elle est l'expression, au niveau cognitif, d'une tendance générale à la reconstruction interne, par variations nouvelles et intrasélections, des acquisitions instables provoquées par l'environnement. Il invoque pour décrire le développement de l'intelligence deux fonctions biologiques fondamentales : l'adaptation, qui résulte d'une dialectique entre deux processus : l'assimilation (processus par lequel un objet du milieu est appréhendé par la structure actuelle du sujet) et l'accommodation (activité par laquelle la structure du sujet se modifie pour s'ajuster à la modification de l'environnement, qui est prétexte à l'assimilation). L'instrument de l'assimilation est le schème, c'est-à-dire une organisation des actions qui se répètent dans des circonstances semblables, une structure d'actions répétables. Les schèmes s'assimilent les uns aux autres et se complexifient pour devenir des instruments d'assimilation de plus en plus puissants, impliquant tout autant les savoirs que les savoir-faire. Qui dit schème dit action du sujet. L'environnement est un prétexte à l'action assimilatrice et constructive. Parler de schèmes d'action, c'est parler de l'organisation (deuxième fonction biologique), c'est-à-dire l'aspect structurel du cycle assimilation-accommodation (aspect fonctionnel de l'adaptation). Le développement de l'intelligence sera celui des structurations successives d'actions, puis d'opérations, qui s'établissent à partir des structures initiales que sont les schèmes réflexes du nouveau-né. Les progrès conduisent à la complexité, à la mobilité et à la réversibilité des opérations du sujet sur le réel. « L'intelligence constitue l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensori-moteur et cognitif ainsi que tous les échanges assimilateurs et accommodateurs entre l'organisme et le milieu. » (Piaget, 1947)¹ Dans l'étude qui va suivre, nous allons être confrontés aux capacités d'adaptation des enfants lorsqu'il s'agit pour eux de définir des mots concrets, hors contexte. Ils devront alors mettre en œuvre des capacités d'assimilation et d'accommodation pour inscrire les différents mots qui leur seront proposés dans leur environnement afin d'en donner leur définition propre.
- Logico-mathématiques et les stades : toute la théorie de Piaget part de l'hypothèse d'une liaison entre les structures normatives de la pensée scientifique et la genèse de la logique de l'enfant. Cette psychologie de l'intelligence ne peut être que celle de la

¹ *La psychologie de l'intelligence*, PIAGET (1947), Paris, Colin, p 17

genèse et du développement d'opérations logico-mathématiques. L'explication de l'intelligence revient alors à mettre les opérations supérieures de la pensée en continuité avec le développement, celui-ci étant conçu comme une évolution dirigée par les nécessités internes d'équilibre. Le fait que l'intelligence est logico-mathématique est un point central de la théorie. Chaque étape du développement va correspondre à l'élaboration d'une structure d'actions et d'opérations qui prendra la forme d'un groupement logico-mathématique et dont la fermeture marquera la borne supérieure d'un stade. Il existe pour Piaget trois grands stades du développement de l'intelligence que nous appelons les stades piagétien²

- Le stade sensori-moteur : de 0 à 18 mois

Stade de l'intelligence avant le langage

- Des réflexes à l'intentionnalité :
 - L'exercice des réflexes (0 à 1 mois)
 - Les réactions circulaires primaires (1 mois à 4 mois et demi)
 - Les réactions circulaires secondaires (4 mois et demi à 8-9 mois)
- De l'intentionnalité à la représentation :
 - La coordination des schèmes secondaires (8-9 mois à 12 mois)
 - Les réactions circulaires tertiaires (12 à 18 mois)
 - Les combinaisons mentales

La réaction circulaire est la répétition d'une action en vue d'obtenir la reproduction d'une stimulation sensorielle déclenchée antérieurement par cette action. Le passage des réactions circulaires primaires aux réactions circulaires secondaires et tertiaires sous-tend le progrès de l'intelligence sensori-motrice.

- Le stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes : de 18 mois – 2 ans à 11-12 ans
 - La pensée symbolique (2 à 4 ans)
 - La pensée préopératoire : intuition simple (4 à 5 ans 6 mois), intuition articulée (5 ans 6 mois à 7-8 ans)
 - Les opérations concrètes (7-8 ans à 11-12 ans)

² *L'homme en développement*, J. BIDEAU, O. HOUDE, J.L. PEDINIELLI (1993), PUF, Paris, p.35, encart 1

Le terme « intuition » caractérise, dans la terminologie piagétienne, une organisation mentale transitoire entre l'intelligence sensori-motrice et l'intelligence opératoire. La « pensée intuitive » est à sens unique.

- Le stade des opérations formelles : de 11-12 ans à 14-16 ans)
 - La genèse des opérations formelles (11-12 ans à 14 ans)
 - Les structures opératoires formelles (14 à 16 ans)

Chaque stade comporte un niveau de préparation et un niveau d'achèvement. La limite supérieure d'un stade est le point d'équilibration atteint à un moment donné, point ultime avant un nouveau déséquilibre « restructuratif ». Les stades sont précisés par leurs propriétés : l'ordre de succession des acquisitions est constant et les étapes ne peuvent être inversées, les structures construites à un âge donné deviennent partie intégrante des structures de l'âge suivant (caractère intégratif des stades) et chaque stade se caractérise par une structure d'ensemble qui, lorsqu'elle est construite, détermine toutes les opérations possibles et utilisables qu'elle recouvre.

Les stades traduisent la contrainte imposée au développement par la structuration logico-mathématique des acquisitions cognitives qui se succèdent. Cette contrainte se manifeste au niveau synchronique et diachronique.

Les enfants auxquels nous allons nous intéresser dans l'étude qui va suivre sont au deuxième stade selon Piaget. En effet, ils ont tous entre 4 et 7 ans et sont donc au stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes. Ils ont tous acquis la pensée symbolique qui leur permettra de se représenter mentalement les mots que nous leur proposerons afin de les définir au mieux.

1.2. Wallon : la construction d'une personne

Wallon retient de Darwin l'évolutionnisme et le rôle prépondérant du milieu qui n'est pas seulement biologique mais aussi social. Il fait de la solidarité le facteur essentiel, nécessaire à la survie et au développement de l'espèce. L'action et l'interaction sont primordiales.

Les stades de Wallon sont à la fois des réalités et le moyen de décrire le développement de la personnalité tout entière de l'enfant. Cette conception requiert une approche multidimensionnelle qui repose sur des comparaisons internes, comparaisons entre

enfants, et externes, l'enfant est comparé à l'homme dit « primitif » selon Wallon, à l'animal, à l'enfant pathologique et à l'adulte.

Wallon distingue six stades, collant à la complexité du développement :

- le stade d'impulsivité motrice (0 à 3 mois)
- le stade émotionnel (3 à 12 mois)
- le stade sensori-moteur (1 à 3 ans)
- le stade du personnalisme (3 à 6 ans)
- le stade catégoriel (6 à 11 ans)
- le stade de la puberté et de l'adolescence (11 à 16 ans)

régis par trois lois :

- la loi de succession de prépondérance : au cours du développement, on observe une fluctuation plus ou moins périodique de la dominance de l'un ou l'autre des ensembles fonctionnels.
- La loi d'intégration : réalisation d'un ensemble nouveau où les éléments ont perdu leur individualité propre en se restructurant selon les rôles et significations qui leur sont attribués dans le nouvel ensemble. Dépendante de la succession des prépondérances.
- La loi d'alternance : on observe deux orientations des conduites : centrifuge, tournée vers l'extérieur et les relations objectives, et centripète, tournée vers la construction et la consolidation de la personne.

Les enfants auxquels nous nous intéresserons dans l'étude qui va suivre seront pour la majorité encore au stade du personnalisme et pour les plus âgés, déjà au stade catégoriel, stades définis par Wallon. Nous pouvons donc imaginer que l'expérience personnelle ainsi que la catégorisation feront partie des stratégies que les enfants pourront mettre en œuvre afin de définir des mots concrets. En effet, nous pouvons imaginer que l'environnement (social notamment) dans lequel évoluent ces enfants jouera un rôle dans les réponses que les enfants pourront formuler.

Piaget considère l'affectivité comme un sous produit du cognitif, qui est, pour lui le concept central. Il s'intéresse à l'adaptation qui fait appel à deux mécanismes : l'assimilation et l'accommodation. Ces mécanismes sont complémentaires et indissociables. Il détermine des repères dans le développement de l'enfant : la représentation, la réversibilité et

l'abstraction qui délimitent les stades du développement. De plus, la pensée est liée à la parole, la pensée de l'enfant étant systématiquement étudiée à travers son parler.

Wallon, quant à lui, prend l'enfant comme un être global. Ainsi, même s'il souligne le côté affectif du développement et l'influence de l'environnement, il accorde une importance égale à l'affectif, au social et au cognitif, qui sont pour lui, indissociables de la personne : d'après lui, l'enfant naît social. Le rôle de tuteur de l'adulte est pour lui primordial, c'est l'adulte qui permet à l'enfant d'accéder à des connaissances nouvelles par stimulation et étayage.

Nous nous sommes donc appuyée sur les bases du développement de l'enfant afin de mettre en œuvre une étude concernant les stratégies de définitions utilisées par les enfants de 4 à 7 ans lorsque nous leur demandons de nous expliquer ce que veulent dire pour eux une quinzaine de mots concrets.

Cependant, les productions recueillies auprès des enfants dans notre étude sont exclusivement orales, ces derniers n'étant, pour la majorité, ni lecteurs, ni scripteurs. Nous nous sommes donc intéressée au développement du langage oral chez l'enfant afin d'analyser ensuite les stratégies langagières qu'ils mettent en œuvre lors d'un exercice de définition.

2. Le langage oral

2.1. L'émergence du langage

Lorsque le nourrisson vient au monde, il arrive dans un bain de langage, cependant, il ne peut pas communiquer grâce au langage. L'émergence du langage dépend de la maturation du système neurosensoriel moteur ainsi que du développement cognitif, affectif et social de l'enfant.

L'expérience linguistique de l'enfant commence dès la naissance, voire avant. Au cours des deux premières années, le bébé traite cognitivement les sons de la parole humaine, il apprend à communiquer socialement selon un code commun et il enrichit progressivement ses productions vocales des premiers cris aux premières phrases.

L'homme naît avec certaines dispositions à comprendre et à parler une langue naturelle, qui se développent dans un environnement linguistique et extralinguistique, qui expliquent l'acquisition du langage.

On situe généralement l'apparition du langage vers l'âge de 2 ans. Cependant, les fondations du langage, le prélangage, s'établissent entre 0 et 2 ans à travers deux dimensions : le traitement de la parole humaine et la genèse de la communication.

2.1.1. Le prélangage

Pendant les premières semaines, l'enfant est attentif à la parole et cherche à l'imiter. Les réponses de la mère apportées aux cris et aux pleurs du bébé vont le rendre plus conscient de leur utilité.

Le bébé est doté d'un dispositif de traitement des sons de la parole qui lui permet, dès les six premiers mois, de discriminer, de catégoriser, de segmenter et de se représenter le matériau linguistique.

La discrimination est la capacité à distinguer un son d'un autre, mais elle ne suffit pas. Pour dégager des unités linguistiques fonctionnelles, le bébé catégorise.

La catégorisation consiste à distinguer deux occurrences d'un même son de deux occurrences de sons différents. Pour catégoriser les sons, il faut comparer le son

nouveau au répertoire des sons communs, ce qui suppose l'existence d'un système de représentation des traitements auditifs antérieurs.

Pour discriminer et catégoriser, il faut être capable de segmenter le spectre sonore.

Ces opérations permettent au bébé, dès le second semestre de sa vie, un appariement des informations auditives et motrices de sorte que les productions de babil intègrent progressivement les caractéristiques phonétiques, mélodiques et rythmiques de l'environnement linguistique.

Par ailleurs, dès la première année, se met en place un système de communication social prélinguistique : échange de sourires, dialogues vocaux, activités posturales et gestuelles, entre le bébé et ses proches. Les premières communications sont dites asymétriques, dans le sens où l'émetteur, le bébé, ne maîtrise pas l'effet de son émission alors que le récepteur interprète cette émission comme un message. Ensuite, la communication intentionnelle et réciproque se greffe sur ces premières interactions. Les messages sont émis et reçus selon un code commun.

En étroite relation avec le traitement de la parole et la communication, les productions vocales du bébé évoluent des premiers cris aux premières phrases selon une succession d'étapes :

- De la naissance à 1 mois : cris, pleurs, sons végétatifs et réactionnels de malaise et de confort.
- De 1 à 5 mois : premiers rires, petits cris de joie, vocalisation avec fermeture et ouverture de la bouche, premiers « arrheu » avec sons glottaux, sons vocaliques, début du contrôle de la phonation (5 mois), apparition des gazouillis (émissions à caractère vocalique émises bouche fermée ou presque).
- De 5 à 7 mois : vocalisations maîtrisées, jeux de variation et d'imitation d'intonations, vers 7 mois, début du babillage (productions répétitives avec alternance rythmique de consonnes et de voyelles).
- De 8 à 10 mois : production de voyelles tendant vers celles de la langue maternelle, babillage avec séquences variées de syllabes, contours d'intonation influencés par la langue maternelle.

Le babillage est d'abord dupliqué puis diversifié vers 10 mois. C'est l'événement le plus important du développement pré-linguistique. En effet, la présence de

consonnes différentes dans le babillage est un indicateur précoce et fiable de l'entrée dans le langage.

- De 10 à 12 mois : sélection d'un répertoire de consonnes et d'un répertoire de syllabes adaptés à la langue maternelle, babillage varié en séquences longues et intonées, présence de forme de productions stables en relation avec des situations, premiers mots.

Informations extraites du *tableau récapitulatif des principales étapes du développement de la parole entre 0 et 2 ans*³.

La ritualisation par répétition de situations connues développe les facultés d'attention et d'anticipation de l'enfant. Les capacités cognitives de l'enfant évoluent et la fonction langagière est intégrée petit à petit dans son répertoire de comportements. L'enfant qui ne parle pas encore intègre durant cette première année de vie, deux modèles : un modèle de comportement selon lequel parler fait partie des procédés de communication ainsi qu'un modèle de la langue où l'enfant prend des éléments qui caractérisent la structure de la langue maternelle. Durant l'installation des proto-conversations sous forme roucoulées, la réaction de l'entourage de l'enfant est très importante. En effet, l'enfant se rend compte qu'en produisant un certain nombre de sons, il peut amener l'adulte à le satisfaire, il s'agit alors de langage présymbolique.

2.1.2. La période verbale

Vers 12 mois, on constate l'apparition des premiers mots. Dans un premier temps, l'enfant attache du sens aux proto-mots et aux gestes. Il ne fait pas de distinction entre l'identification de l'objet et la description de la situation. C'est le stade des mots-phrases. On constate également à ce moment l'émergence du stade symbolique. En effet, à cette période, l'enfant semble autant se parler à lui-même qu'aux autres. Le langage permet à l'enfant de se rassurer, de surmonter les expériences anxiogènes. L'intériorisation du langage permet alors deux choses : l'entraînement par répétition des modèles linguistiques et la création d'un univers propre ce qui lui permet de prendre un peu de distance par rapport à sa mère.

³Tableau issu de *Comment la parole vient aux enfants*, B. de BOYSSON-BARDIES, 1996, Paris, Odile Jacob, p.247

- De 12 à 16 mois : persévérance de formes de babillage avec intonation de phrases, formes de productions stables en relation avec des situations, production moyenne de 50 mots à 16 mois (principalement des noms), styles d'entrées différents dans le langage.
- De 16 à 20 mois : production moyenne de 50 à 170 mots, augmentation de la production de verbes, d'expressions.
- De 20 à 24 mois : rapide augmentation du vocabulaire (production moyenne de 250 à 300 mots), réorganisation de la prononciation des mots, préparation à un lexique phonologique, premières phrases de 2 ou 3 mots, peu d'articles encore, mais début de l'acquisition du genre et du nombre.

Informations extraites du *tableau récapitulatif des principales étapes du développement de la parole entre 0 et 2 ans*⁴.

C'est entre 20 et 24 mois qu'apparaît l'organisation séquentielle des énoncés, c'est-à-dire la combinatoire qui constitue la première manifestation de la syntaxe et qu'apparaît le langage proprement dit.

La période de 3 à 6 ans est très importante car c'est celle qui est marquée par l'entrée à l'école. On constate alors le développement des capacités praxiques de l'enfant mais également le développement du système phonologique avec autocorrection progressive des productions par comparaison avec le langage adulte sur l'axe paradigmatique, c'est-à-dire le bon choix du phonème, et sur l'axe syntagmatique, c'est-à-dire le bon choix de la séquence sonore. On note également l'émergence de la conscience phonologique.

Avec le langage apparaît une différenciation nette entre signifiants et signifiés. C'est dans l'échange avec l'environnement familial, et plus largement social, que l'enfant acquiert et développe le lexique et la syntaxe de la langue de son milieu culturel.

Nous nous intéresserons dans notre étude aux productions langagières, tant syntaxiques que sémantiques d'enfants de 4 à 7 ans scolarisés de la PSM au CP. Nous observerons également les gestes qui peuvent accompagner ou remplacer des réponses orales.

⁴Tableau issu de *Comment la parole vient aux enfants*, B. de BOYSSON-BARDIES, 1996, Paris, Odile Jacob, p.247

2.2. Le lexique

Son développement est très rapide, en moyenne, 1 à 2 mots acquis par jour pendant quatre ans. Il passe d'une vingtaine de mots à 2 ans à plus de 2500 mots à 6 ans. Cependant, le vocabulaire d'un adulte est composé de 20000 à 40000 mots.

Entre 3 et 6 ans, les mots s'organisent en catégories et ne sont plus nécessairement liés à l'action. La signification de chaque mot s'affine. A ce système lexical s'ajoutent de nombreux mots à connotation sociale tels que « bonjour », « au revoir », « merci », « bravo »... Le développement du système lexical est lié à l'environnement particulier de l'enfant.

L'enfant semble appliquer une règle selon laquelle une étiquette verbale doit être affectée à chaque objet ou événement discret de l'environnement. Le découpage réel effectué avec les mots s'affine ensuite. Les anomalies disparaissent progressivement : défaut de correspondance entre le mot et l'objet, recouvrement partiel (« tôt » dit pour « bientôt »), sur-généralisation (utilisation du terme « papa » pour tous les hommes), sous-généralisation (utilisation du mot « table » pour la seule table des repas), etc. A cette évolution correspond aussi un développement des significations liées à l'usage des mots. Les mots sont d'abord compris et utilisés comme des étiquettes attachées, fixées aux objets. Très vite un certain « jeu » apparaît dans leur usage qui se concrétise progressivement de diverses manières : accès aux significations déterminées par le contexte intraverbal, acceptation des polysémies (un mot, une expression peuvent avoir plusieurs sens), possibilité de donner des définitions, etc.

Le lexique des enfants qui feront partie de notre étude est donc en pleine expansion et la signification de chaque mot s'affine. Nous chercherons alors à déterminer à travers les définitions produites par les enfants si les significations des mots varient réellement entre les enfants de 4 et 7 ans.

En ce qui concerne les définitions, elles semblent étroitement liées au développement cognitif. La définition exprime la signification d'un mot : c'est une prise de distance à l'égard de ce mot. Dans l'ouvrage *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (Piaget et Inhelder,

1956)⁵, les observations, toujours actuelles, de Piaget montrent que la qualité des définitions dépend étroitement du niveau cognitif de l'enfant. Définir un objet implique un recours au genre (ex. la table est un meuble) et aux différences spécifiques (ce pourquoi la table n'est ni une chaise, ni une armoire qui sont cependant aussi des meubles). Cela suppose une organisation conceptuelle dont le niveau détermine celui de la définition. Nous nous intéresserons également à ces capacités d'avoir recours au genre ainsi qu'aux caractéristiques spécifiques dans leurs définitions de mots concrets.

Les caractéristiques de la phrase évoluent selon plusieurs critères, notamment la longueur de la phrase, qui passe de deux mots entre 21 et 24 mois à cinq morphèmes (plus petite unité signifiante) en moyenne à 4 ans, et l'évolution des syntagmes nominaux (groupe du nom) et verbaux (groupe du verbe qui peut contenir un ou plusieurs syntagmes nominaux qui sont des compléments du verbe). Le syntagme est une unité de rang intermédiaire entre la phrase et le morphème. C'est un groupe composé d'au moins deux morphèmes qui se succèdent dans la chaîne verbale et entre lesquels il existe une relation de dépendance. Nous observerons aussi les caractéristiques phrastiques des réponses produites par les enfants. Nous nous intéresserons aux longueurs des phrases ainsi qu'à leur syntaxe.

Enfin, entre 6 et 15 ans, le développement lexical est important. L'entrée au primaire, à 6 ans, est marquée par l'apprentissage du langage écrit qui permet à l'enfant d'affiner son équipement phonologique. Durant cette période, l'enfant a accès au vocabulaire abstrait et on constate un développement de ses capacités pragmatiques, c'est-à-dire de son intention de communiquer. En effet, jusqu'à 6/7 ans, l'enfant éprouve des difficultés à se distancer et à se mettre à la place du lecteur. A partir de 6/7 ans, l'enfant devient capable de différencier sa perception de celle des autres. Il essaie donc d'adapter son langage en fonction du contexte (choix des expressions appropriées) ou en fonction de son interlocuteur, ou les deux. L'enfant module ses intentions de communication et développe ses capacités pragmatiques. L'enfant fait attention à l'informativité de son discours, c'est-à-dire à l'adéquation entre le message qu'il délivre et la situation qui s'y rapporte. Enfin, on note un développement des capacités métalinguistiques. Ces capacités induisent les possibilités spéculatives qui vont permettre un développement supérieur de la pensée. L'enfant est capable de discerner les ambiguïtés, de faire la différence entre des phrases grammaticalement correctes et les phrases non

⁵ *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, PIAGET et INHELDER, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1924, 4^{ème} édition, 1956

grammaticalement correctes. Il contrôle la langue et peut jouer avec elle. Le langage est alors un moyen de communication qui conditionne l'adaptation sociale.

2.3. Elaboration de la syntaxe

La syntaxe, c'est la partie de la grammaire qui étudie les règles de combinaison des unités linguistiques dans un énoncé. Contrairement à la morphologie qui étudie les formes des mots (exemple, dire que la troisième personne du pluriel de jouer est « jouent »), la syntaxe recherche les rapports possibles entre les mots (exemple, dire qu'après « les enfants », le verbe jouer prendra la troisième personne du pluriel dans la phrase « les enfants jouent »)⁶.

Selon l'étude de Sinclair et Bronckart⁷ dans laquelle on demande à des enfants de construire, par l'intermédiaire d'une action mimée, une interprétation de triplet de mots (2 lexèmes nominaux, un lexème verbal), on constate qu'avant 3 ans 6 mois, les enfants sont indifférents à l'ordre des mots et peuvent produire toutes les combinaisons possibles de ces trois lexèmes. A partir de cet âge, les enfants respectent l'ordre *nom* => *verbe* => *nom*. Mais c'est seulement à 6 ans qu'ils considèrent le premier nom comme l'agent de l'action et le second comme celui qui la subit. Cet ordre se construit en même temps que s'accroît l'utilisation dans le langage de l'enfant des règles syntaxiques de la langue de son milieu.

Tout d'abord, le groupe du nom s'étoffe, ensuite le groupe du verbe se complexifie et enfin, les phrases se diversifient. Les structures syntaxiques principales qui se développent chez les enfants sont notamment, les articles, les pronoms personnels, les pronoms possessifs, les adjectifs possessifs, les prépositions et les adverbes, mais aussi la conjugaison et l'introduction de la coordination et de la subordination dans les phrases. Ces différentes structures s'acquièrent progressivement entre 24 et 72 mois par les enfants.

A 2 ans, au niveau du groupe nominal, on commence à observer l'émergence du pronom personnel « moi » ainsi que des prépositions et adverbes marquant la possession ou le bénéfice tels que « à », « de » et « pour ». Au niveau du groupe verbal, l'utilisation de la forme « est » dans les phrases débute. Enfin, au niveau de la phrase, on peut observer une juxtaposition des énoncés sans aucune coordination entre elles.

⁶ Définition tirée du *Dictionnaire d'Orthophonie*, BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V., (2004), Orthoéditions

⁷ H. SINCLAIR et J.P. BRONCKART, A linguistic universal ? A study in developmental psycholinguistics, *Journal of Experimental Psychology*, 1972, 14, p.219-227

A 2 ans et demi, au niveau du groupe nominal, les articles indéfinis « un » et « une » ainsi que l'accord en genre avec le nom émergent. On observe également l'utilisation des pronoms personnels « je », « moi », « tu » et « toi » ainsi que des adjectifs possessifs « mon », « ma », « mes », « ton », « ta », « tes », « son », « sa » et « ses ». On note aussi l'émergence des adverbes de lieu « dedans », « dessus », « devant » et « derrière ». Enfin, au niveau des phrases, on constate l'utilisation des premières coordinations d'énoncés simples ainsi que l'émergence de fausses propositions relatives.

A 3 ans, au niveau du groupe nominal, les articles définis « le » et « la » émergent. L'enfant commence à utiliser les pronoms personnels « il », « elle », « le », « la », « vous », « me » et « te » ainsi que les pronoms possessifs « mon », « mien », « ton » et « tien ». Les prépositions de lieu « à », « dans », « sur », « sous », « près de » et « en » apparaissent ainsi que « avec », pour l'accompagnement. Au niveau du groupe verbal, l'enfant emploie les verbes à l'infinitif ainsi qu'au présent de l'indicatif.

A 3 ans et demi, au niveau du groupe nominal, l'enfant accorde en nombre avec le nom grâce aux articles « des » et « les ». Il utilise également les pronoms personnels « nous » et « on », les pronoms possessifs « son » et « sien » ainsi que les adjectifs possessifs « notre », « votre », « nos » et « vos ». Au niveau du groupe verbal, on note l'émergence du passé composé avec les auxiliaires « être » et « avoir » ainsi que du futur immédiat avec la structure « aller + indicatif ». Enfin, au niveau de la phrase, on observe l'utilisation de relatives et de complétives avec souvent une omission des mots-outils (le pronom relatif ou la conjonction de subordination).

A 4 ans, au niveau du groupe nominal, l'enfant commence à utiliser les autres pronoms personnels « lui » et « eux », ainsi que la préposition d'instrumentalisation « avec ». Au niveau du groupe verbal, on observe l'utilisation de l'infinitif passé sous la forme « être + participe passé ». Enfin, au niveau des phrases, les subordonnées, tant relatives que complétives, deviennent correctes.

A 4 ans et demi, au niveau du groupe nominal, on observe que les enfants ont tendance à utiliser les articles indéfinis plutôt que les définis. Les pronoms possessifs « le tien » et « le mien » apparaissent de même que les adjectifs possessifs « leur » et « leurs », les adverbes de temps « hier », « demain », « aujourd'hui », « tout de suite », « maintenant », « d'abord » et « tout à l'heure ». Au niveau du groupe verbal, on constate aussi l'apparition de nouveaux temps : le futur simple et l'imparfait.

A 5 ans et demi, émergent, au niveau du groupe nominal, les prépositions de temps « avant », « après » et « pendant », au niveau du groupe verbal, le début de la construction du conditionnel et, au niveau de la phrase, des propositions circonstancielle de temps.

Enfin, à 6 ans, on observe au niveau du groupe nominal l'emploi correct des articles ainsi que l'émergence des pronoms possessifs « le sien », « le nôtre », « le vôtre » et « le leur ».

Entre 3 et 6 ans, on note l'apparition de la phrase grammaticale avec un nom, un verbe et leurs associations. Différents marqueurs syntaxiques vont apparaître et permettre au langage de se libérer davantage de l'action. Le développement morphosyntaxique est très lié au développement cognitif et au niveau socioculturel de l'enfant. Des éléments fondamentaux permettent de dire que l'enfant comprend :

- L'intonation : la variation mélodique montre le questionnement, l'étonnement, ...
- La sur-généralisation : l'enfant n'apprend plus par simple imitation, il établit des principes et des règles par lui-même qu'il va généraliser. C'est une phase obligatoire qui doit exister. L'enfant fait des tentatives d'emploi de structures pour les intégrer.
- L'ordre des mots : l'enfant maîtrise la séquence sujet-verbe-complément qui est l'énoncé type en français à l'âge de 3 ans. Vers 4 ans, l'enfant maîtrise la flexion verbale, c'est-à-dire la temporalité.
- L'introduction des pronoms, l'introduction du « je » : le genre et le nombre sont maîtrisés entre 5 et 6 ans.
- L'introduction des relatives : les relatives les plus simples sont celles dans lesquelles on utilise le « qui » et sont employées à partir de 4/5 ans. Elles précèdent les relatives avec « que », plus complexes.

Nous étudierons d'une part la syntaxe des réponses produites par les enfants en situation définitionnelle, notamment l'utilisation du verbe conjugué, mais aussi les structures de phrases employées.

Cependant, pour produire leurs définitions, les enfants doivent, tout comme les adultes, mettre en œuvre d'autres structures mentales : la classification, les inférences ainsi que l'inhibition. Nous allons détailler ces structures nécessaires pour produire des définitions justes et précises.

3. Structuration de la pensée

3.1. La classification

Selon le Dictionnaire d'Orthophonie⁸, la classification « est une opération mentale qui implique que la pensée doit extraire des propriétés et les coordonner. Classer, faire des classifications c'est mettre ensemble dans la pensée. » Il s'agit d' « une action intériorisée ou intériorisable, réversible et coordonnée avec d'autres opérations. » Cette opération est basée sur deux processus mentaux qui s'équilibrent :

- l'extension : les individus composant une classe ont une propriété commune ou un caractère commun, *ex : le carré bleu, le rond bleu, le triangle bleu...* .

- la compréhension : il s'agit de la propriété commune ou du caractère commun des individus composant une classe, *ex : les jetons bleus.*

Toute classe est ainsi définie par ces deux processus.

L'évolution de la classification se fait à travers les différents stades piagétien : le stade sensorimoteur tout d'abord où l'enfant l'emploie en jouant, le stade préopératoire ensuite où l'enfant commence à faire des collections figurales (2 à 5 ans) puis des collections non figurales (5 à 7 ans) avant de pouvoir faire les premières classifications hiérarchiques (vers 8 ans) puis multiplicatives. La maîtrise de ces classifications se fait à la fin du stade des opérations concrètes vers 11/12 ans.

- Les collections figurales : « première forme de classification, qui apparaît chez l'enfant dès l'âge de deux ans et se poursuit jusqu'à 5 ans. L'enfant tire selon un seul critère et change de critère plusieurs fois de suite. Comme sa pensée n'est pas réversible, il ne peut revenir sur les critères ni les coordonner. Autrement dit, il se met à regrouper les objets sans plan préétabli mais, soit par assimilations successives de rapports de ressemblance et de différence (par exemple, aligner le rond bleu, le carré bleu et le triangle bleu parce qu'ils sont bleus, puis mettre ensuite le triangle rouge car c'est un triangle comme le triangle bleu), soit empiriquement selon des critères de convenance (par exemple, mettre le triangle avec le carré parce que ça fait une maison). A ce stade (période préopératoire), l'enfant ne possède pas le réglage « tous/quelques », nécessaire pour la maîtrise des classifications hiérarchisées. » (*Dictionnaire d'Orthophonie*, 2004)

⁸ Dictionnaire d'Orthophonie, F. BRUN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Ortho Edition, 2004

- Les collections non figurales : « de 5 à 7 ans, à la fin de la période préopératoire, l'enfant développe des conduites classificatoires qui se rapprochent de plus en plus des classifications. Ainsi, il peut articuler un ensemble d'objets en petites collections juxtaposées, mais sans coordonner entre eux les différents critères qui lui ont servi à établir des collections (par exemple, il y aura les objets rouges, puis les objets ronds, sans que l'enfant soit gêné par le rond rouge qui pourrait être aussi bien dans l'une que dans l'autre). De plus, ses réalisations manquent encore de hiérarchie inclusive (il peut faire coexister un tas d'oiseaux à côté d'un tas d'animaux), on les appelle encore collections plutôt que classes. » (*Dictionnaire d'Orthophonie*, 2004)

Tous les enfants que nous rencontrerons au cours de notre étude feront partie de ces deux premières catégories et nous verrons dans quelle mesure ces derniers font usage de la catégorisation lorsqu'il s'agit pour eux de définir un mot. Il est cependant à noter que deux autres classes leur succèdent :

- La classe hiérarchique : « encore appelées classe hiérarchisée, c'est le résultat d'une activité de classification qui se met en place vers 8 ans, à la suite des collections non figurales que fait l'enfant à la fin du stade préopératoire. A partir de ces petites collections il va, par une méthode de classification ascendante, les regrouper en une collection plus grande selon un critère commun à toutes ces petites collections. Cela met bien sûr en jeu des conduites d'assimilation et d'accommodation et un ajustement permanent des processus d'extension et de compréhension. Piaget a longuement étudié ces phénomènes dans *La genèse des structures logiques élémentaires*, en proposant des activités où il s'agissait de classer des fleurs et des animaux. Les classes se hiérarchisent grâce à des rapports d'inclusion, pour lesquels le réglage « tous/quelques » est indispensable. Elles constituent avec les classes multiplicatives, les deux aspects de la structure de classification. » (*Dictionnaire d'Orthophonie*, 2004)

- La classe multiplicative : « c'est le résultat d'une opération de classification consistant, dans un univers donné, à envisager plusieurs classifications possibles. Ces classifications ne pourront donc exister toutes en même temps dans la réalité et devront se faire dans la pensée. Par exemple, si j'ai une collection de jetons de différentes formes (carrés, ronds, triangles et rectangles), chacun existant en trois couleurs différentes et à chaque fois en petit et en grand, je peux décider de classer les jetons en mettant ensemble ceux qui ont la même forme et j'aurai 4 classes de jetons, ou bien je peux les classer selon leur couleur et j'aurai 3 classes de jetons ou bien je peux les classer selon leur taille et j'aurai deux tas de jetons. Mais je ne peux avoir en même temps devant moi toutes ces possibilités, si ce n'est en

pensée. Les classifications multiplicatives font appel à des rapports s'intersection : ainsi le grand rond rouge fait à la fois partie de la classe des ronds, des rouges et des grands. » (*Dictionnaire d'Orthophonie*, 2004)

3.2. Les inférences

Selon le *Dictionnaire d'Orthophonie*, l'inférence est un « ajout d'informations n'étant pas explicitement données dans le message, mais que le lecteur peut déduire ou supposer à partir de ses propres connaissances générales sur le monde, établissant ainsi des liens entre les différentes parties du texte et permettant de construire sa représentation mentale intégrée. En orthophonie, d'un point de vue psycholinguistique, l'évaluation de l'aspect compréhension du langage prend en compte les « stratégies » inférentielles auxquelles les enfants peuvent avoir recours. » (*Dictionnaire d'Orthophonie*, 2004).

Les inférences se rapportent à tout ce qui est implicite, c'est-à-dire, « qui n'est pas exprimé verbalement à l'oral ni à l'écrit, mais qui peut avoir une fonction de communication. » (*Dictionnaire d'Orthophonie*, 2004) Selon le *Dictionnaire d'Orthophonie*, l'implicite peut être soit « induit par le contexte (exemple : dire « *il fait froid* » en regardant la fenêtre ouverte puis son interlocuteur, revient à lui demander de fermer la fenêtre sans que cette demande ne soit exprimée de façon explicite) », soit « compris grâce à la connaissance commune d'évènements antérieurs (exemple : des amis se retrouvent au café et l'un dit : « *T'as vu ce qu'ils ont pris hier* ». Les deux amis sont passionnés de football, ils se sont compris sans qu'il soit explicitement fait mention d'un match quelconque) », soit encore « uniquement sous entendu par ce qui n'est pas dit (exemple : un homme dit de sa femme : « *Ma femme est une bonne mère et une fille dévouée.* » ; cet homme, sous couleur de faire un compliment à sa femme, la critique en ne disant rien de ses qualités d'épouse). »

L'implicite est souvent à la base de jeux de mots et de l'humour.

« La capacité à décoder l'implicite vient progressivement chez le jeune enfant qui a tendance au début à prendre les choses « au pied de la lettre ». » (*Dictionnaire d'Orthophonie*, 2004) Lorsque les enfants ne sont pas à même de déceler les inférences langagières produites par les adultes, cela peut entraîner des réactions de persévération chez l'enfant là où un adulte lâcherait prise. Cependant, si le jeune enfant n'est pas toujours capable de repérer les inférences langagières, il peut également en user dans certaines situations de demandes non oralisées ou gestuelles. Ex : *l'enfant tend son pied pour qu'on lui refasse son lacet*. Il est à

noter que le moment où l'enfant est en demande d'aide est propice à la mise en mots car l'enfant est alors plus attentif.

De plus, les inférences reposent sur la capacité à faire des représentations mentales des situations, c'est-à-dire la capacité à se représenter mentalement un objet ou une personne en son absence. Ces images permettent à l'enfant de palier le manque et d'attendre plus sereinement l'objet désiré. Selon Piaget, cette capacité se met en place en fin de deuxième année, une image mentale élaborée et sophistiquée se construit alors. Cependant, pour les psychanalystes comme D.W. Winnicott, la représentation mentale est une condition préalable à la mise en place de la pensée et elle commence donc très tôt, sans être très élaborée ou sophistiquée.

Au cours de notre étude, nous verrons que les enfants devront faire preuve d'une grande capacité inférentielle. En effet, pour définir les différents termes que nous leur soumettrons, ils devront répondre à une unique question : « *Qu'est-ce que ça veut dire pour toi... ?* ». Afin d'en donner une définition plus ou moins précise, les enfants doivent donc se représenter le terme mais aussi faire des inférences sur le contexte qui entoure ce mot. En effet, avec une telle question, aucun contexte n'est fourni aux enfants, ce qui leur permet de replacer le mot dans le contexte qui leur convient le mieux. Les enfants doivent donc sans cesse faire des inférences langagières autour des termes à définir qui leur sont soumis.

3.3. L'inhibition

L'inhibition « est un processus fonctionnel actif qui supprime ou diminue une fonction ou une activité physiologique. » (*Dictionnaire d'Orthophonie*, 2004)

L'inhibition intervient à tout moment : lors de productions langagières dans le choix des mots par exemple mais aussi dans la programmation gestuelle, afin de réaliser un geste plutôt qu'un autre.

Dans le cadre des définitions, l'inhibition est nécessaire, d'une part, dans le choix des mots utilisés pour produire une définition et d'autre part, pour exclure de la production ce qui n'est pas la chose à définir. Nous verrons aussi que l'inhibition est nécessaire à l'enfant lorsqu'il définit un terme pour lui permettre de réfléchir avant de formuler sa réponse. Sans l'inhibition, il se précipite à répondre et ne prend pas le temps de réfléchir au choix des mots mais aussi aux différentes significations possibles d'un même terme. Enfin, l'inhibition peut également permettre aux enfants de retenir des gestes accompagnant leurs réponses.

4. Définition et stratégies de définition

4.1. Définition

Lorsque nous cherchons la signification d'un mot dont nous ne comprenons pas le sens, nous regardons dans le dictionnaire.

Le dictionnaire est un « recueil de mots rangés par ordre alphabétique et suivis de leur définition ou de leur traduction dans une autre langue. »⁹

Beaucoup de mots peuvent avoir des définitions multiples selon le contexte dans lequel ils sont utilisés, en effet, le français est une langue extrêmement polysémique. La plupart des mots changent de sens en fonction du contexte, de la phrase ou de l'expression dans lequel ils sont utilisés. C'est également le cas du mot « définition ».

4.1.1. Les acceptions du mot « définition »

Il existe un nombre incalculable de dictionnaires et encyclopédies, tant papier que virtuels où l'on peut trouver la signification du mot « définition ». Selon le Petit Larousse (1999)¹⁰, le mot « définition » peut avoir quatre acceptions différentes :

- Enonciation de ce qu'est un être ou une chose, de ses caractères essentiels, de ses qualités propres. – *par définition* : en vertu de la définition même de ce que l'on parle.
- LOG. Enoncé ou déclaration aux termes desquels un symbole nouvellement introduit signifie ou dénote la même chose qu'un symbole ou une combinaison de symboles dont le sens est déjà connu.
- TELEV. Degré de finesse d'une image transmise, exprimé par le nombre de lignes et de points d'exploration. *Télévision à haute définition*.
- MATH. *Ensemble de définition d'une fonction f de E vers F* : sous-ensemble de E dont les éléments ont une image de f dans F.

⁹ Définition du mot « dictionnaire » dans Le Petit Larousse 2000 Compact, (1999), œuvre collective, éd Larousse/HER.

¹⁰ Dictionnaire Le Petit Larousse 2000 Compact, (1999), œuvre collective, éd Larousse/HER.

Cependant, dans l'Encyclopédie Larousse¹¹, on constate que le mot « définition » peut avoir plus d'acceptions, notamment au niveau :

- génétique : définition réelle qui montre comment la chose définie peut exister, en indiquant son mode de production ou d'engendrement.
- implicite : définition d'un système d'objets, dans l'axiomatique moderne. (Par exemple, les axiomes de la théorie des groupes sont des définitions implicites de la structure de groupe.)
- nominal : traditionnellement, définition qui stipule une convention relative au sens d'un mot, opposée à la définition réelle, qui énonce les propriétés essentielles de la chose désignée par le mot. (Une définition nominale n'est donc pas susceptible d'être vraie ou fausse, contrairement à la définition réelle, qui doit satisfaire à certaines exigences d'adéquation : convenir à tout le défini et à lui seul ; selon Aristote, elle doit même être démontrée.)
- photographique : impression subjective que donne un phototype et qui correspond à sa limite de résolution.
- théologique : acte du magistère de l'Église proposant aux fidèles, comme étant divinement révélée, une vérité de foi ; la proposition elle-même.

Plus généralement, selon l'Encyclopédie Wikipédia¹², une définition est « un discours qui dit ce qu'est une chose ». C'est « une formule qui indique la signification d'un terme. »

Une définition vise à établir une équivalence entre, un signifiant et un signifié, soit entre un terme et un sens.

« La définition s'inscrit dans l'ordre de la dénotation » (ensemble des éléments fondamentaux et permanents du sens d'un mot, propriété que possède un terme de pouvoir être appliqué aux êtres et aux choses qui composent l'extension du concept auquel il correspond), « mais un terme connote également des sens » (ensemble des valeurs subjectives), « et ce, sans faire explicitement appel au temps ou à un acteur. Il le fait grâce à une structure externe de l'espace des signifiants, mais il existe également une structure interne qui s'exprime à travers l'étymologie. »

¹¹ Encyclopédie Larousse en ligne : www.larousse.fr/encyclopedia

¹² Définition issue de l'encyclopédie en ligne Wikipédia, fr.wikipedia.org.

Le concept de définition « implique et indique des choix. Il établit une frontière entre le mot défini, et les mots utilisés pour l'expliciter. » La définition « établit ainsi une structure ordonnée, une arborescence par niveaux entre des classes de mots. »

Selon Lalande, « une définition est la détermination des limites de l'extension d'un concept¹³. Plus profondément, la définition expose en un discours articulé (composé au minimum de deux mots) la compréhension d'un concept. »

4.1.2. La définition et l'exemple dans les dictionnaires

Dans le cadre de l'étude que nous allons réaliser, nous distinguons deux types de dictionnaires : les dictionnaires pour adultes ou grands enfants et les dictionnaires pour enfants. Nous pouvons également différencier les dictionnaires par les procédures qui y sont utilisées. En effet, les dictionnaires traditionnels proposent des définitions suivies d'exemples, tandis que les autres dictionnaires proposent des exemples glosés.

4.1.2.1. La procédure traditionnelle

Il s'agit des définitions que nous trouvons dans la plupart des dictionnaires pour adultes. La définition y est suivie d'un exemple explicatif.

Dans ce cas, la définition est nécessaire car c'est la seule procédure qui permette d'accéder au sens exact du mot.

La définition est une forme d'activité métalinguistique familière à l'enfant. L'enfant construit ainsi sa compétence linguistique. Il est capable de produire des définitions, de les varier et même de les juger.

La description de la langue par le seul usage des exemples est une utopie. En effet, un exemple unique ne peut, à coup sûr, restituer le contenu du mot défini.

La définition est donc irremplaçable dans un dictionnaire, les exemples se chargeant d'illustrer les emplois différents du mot.

¹³ Définition de Lalande, dans son dictionnaire critique : *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 1927, PUF.

4.1.2.2. L'exemple glosé

Il s'agit de phrases-exemples qui précèdent l'énoncé de la définition, l'explication du mot. Nous retrouvons cette procédure dans beaucoup de dictionnaires pour enfant.

Il existe autant de phrases-exemples que de significations différentes aux mots. En effet, la plupart des mots sont polysémiques.

La part de la définition est toujours réduite et apparaît plus comme une explication, un commentaire de l'exemple, que comme une réelle définition.

Il existe quatre sortes d'exemples glosés :

- L'exemple à vocation définitionnelle : le mot à définir est employé dans une phrase-exemple qui est suivie d'une reprise partielle de la définition.
- L'exemple typique : il énumère deux ou trois représentants typiques de la classe générale ; il s'agit de la définition « en extension ».
- L'exemple qui présente une situation typique : il renvoie à l'expérience concrète, à l'univers de l'enfant, créant des conditions propices à la compréhension du mot.
- L'exemple à vocation syntaxique : il s'agit d'utiliser la phrase-exemple pour montrer les conditions d'emploi du mot. C'est la fonction dominante de l'exemple du dictionnaire (traditionnel).

4.1.3. L'utilisation de la définition

Dans les activités scolaires, les définitions, ou plutôt les « activités définitionnelles » (PLANES, 2005)¹⁴ occupent une place importante. Selon S.Volteau, C.Garcia-Debanc et N.Panissal dans *Les reformulations définitoires dans les interactions scolaires*¹⁵, les activités définitionnelles peuvent prendre plusieurs formes :

- Les explications de mots techniques qui correspondent aux concepts qui font l'objet d'apprentissage dans tel ou tel domaine scolaire.

¹⁴ S. PLANE, Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux, in *Observations de la langue, Pratiques* n°125-126, Metz, CRESEF, 2005, p.115-138

¹⁵ Stéphanie Volteau, Claudine Garcia-Debanc, Nathalie Panissal, *Les reformulations définitoires dans les interactions scolaires*, Autour de la définition, (accepté, à paraître) Université de Gênes, <http://publiforum.farum.it>

- Les clarifications nécessaires sur la signification d'un mot inconnu dans un texte littéraire.

- La mise en œuvre systématique d'activités définitionnelles pour développer les compétences lexicales des élèves.

Ces activités peuvent permettre aux enfants de découvrir la polysémie des mots, de prendre conscience de la structuration du lexique mental mais aussi de mesurer la complexité des usages possibles d'un même mot.

Elles peuvent être initiées d'une part par les élèves qui veulent connaître la signification de tel ou tel terme inconnu, d'autre part, par l'enseignant qui juge important de vérifier la bonne compréhension du vocabulaire spécifique de telle ou telle leçon. En effet, il est primordial que tous les termes employés soient parfaitement compris pour que les élèves puissent traiter correctement les consignes et les énoncés qui leurs seront proposés par la suite.

Les reformulations définitoires des enseignants sont au service des acquisitions lexicales des élèves tandis que celles des élèves sont des manifestations de leurs acquisitions lexicales. En milieu scolaire, la définition est abordée de deux façons : la définition et la métalangue qui vont de la généralité vers la spécificité ainsi que l'exemple et la glose explicative qui vont de la définition vers l'exemple et inversement.

Les définitions, les reformulations définitionnelles et les paraphrases sont des notions proches qui mettent en jeu des questions d'équivalence sémantique.

Selon Fuchs (1982), la paraphrase se définit comme suit : « on a coutume de dire qu'une phrase ou un texte Y constituent une paraphrase d'une autre phrase ou d'un autre texte X lorsque X et Y peuvent être tenus pour des formulations différentes d'un contenu identique, pour deux manières différentes de dire « la même chose ». »¹⁶ (Fuchs, 1982)

Si la définition permet de déterminer les caractéristiques d'un concept, d'un mot ou d'un objet¹⁷, la paraphrase quant à elle se définit de la façon suivante : « développement explicatif d'un terme ; énoncé synonyme d'un autre énoncé moins long »¹⁸.

¹⁶ Fuchs, *La paraphrase*, Paris, PUF, 1982

¹⁷ Définition du mot « définition » dans l'Encyclopédie Larousse en ligne : www.larousse.fr/encyclopedia

¹⁸ Définition du mot « paraphrase » dans *Le Petit Larousse 2000 Compact*, (1999), œuvre collective, éd Larousse/HER.

Les deux termes ont donc une signification relativement proche, cependant, la présence ou l'absence de certaines marques discursives permettent de les différencier. En effet, la définition présente un effacement de la copule, une chute du déterminant ainsi que la neutralisation des verbes à l'infinitif tandis que la paraphrase se présente sous la forme d'un énoncé qui porte les marques discursives suivantes : verbes conjugués, déterminants et anaphores (procédés de répétition¹⁹).

Il est à noter également que « la capacité à produire des paraphrases est un indice important de la maîtrise d'une langue et des capacités métalinguistiques des sujets qui la parlent. » (Volteau, Garcia-Debanc, Panissal, accepté, à paraître). La définition peut être considérée comme le degré supérieur de l'activité métalinguistique pouvant se manifester dans une reformulation. Cependant, l'utilisation de la paraphrase peut aussi montrer une incapacité à produire une définition claire d'un mot. La personne en difficulté tourne autour de la définition sans y parvenir, à l'inverse de celle qui utilise des paraboles et qui tourne autour de la définition mais de façon volontaire.

4.2. Stratégies de définition

Selon M.Rossi²⁰, les définitions produites par les enfants évoluent selon trois stades successifs :

1- L'illustration :

Il s'agit d'une définition épisodique qui renvoie à l'expérience concrète de l'enfant.

2- L'assimilation :

Aussi appelé script, il s'agit d'une définition par comparaison à l'expérience concrète, à la vie quotidienne et à des sensations. Le mot défini est intégré à un scénario, à une mise en scène du mot. Il y a insertion du mot défini dans une catégorie précise.

3- La définition phrastique :

¹⁹ Définition linguistique du mot « anaphore » dans Le Petit Larousse 2000 Compact, (1999), œuvre collective, éd. Larousse/HER.

²⁰ Dans l'article de ROSSI M., *Autonymie et monstration du signe dans les dictionnaires pour enfants*, (2000), lors AUTHIER-REVUZ, J., BRANCA-ROSOFF, S., DOURY, M., PIETOT, G., REBOUL-TOURE, S., (eds) Actes du colloque International *Le fait autonymique dans les langues et les discours*, Syled (Systèmes, langues, énonciation et discursivité), Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris 3), 5-7 octobre

Il s'agit d'une définition linguistique qui est produite à partir de 8-10 ans. Elle consiste en la description par synonymes, antonymes ou hypernymes (mots génériques, classification) du mot à définir. C'est une définition logique, naturelle, proche de celle trouvée dans les dictionnaires.

D'après l'étude de A.Cravatte²¹, *Comment les enfants expliquent-ils les mots ?*, il existe deux types de réponses données par les enfants en fonction de leur âge :

- les réponses de type connotatif-associatif où les enfants impliquent en même temps que ce qu'il désigne, un trait de la classe à laquelle le mot à définir appartient. En fait, l'enfant indique deux idées : une idée principale mais aussi une idée secondaire²², il évoque ce qui lui vient à l'esprit. Il s'agit de réponses en lien avec leur affect.

- les réponses de type dénotatif où les mots sont définis selon les qualités cognitives de leur référent. Les définitions que l'on trouve dans les dictionnaires sont de ce type.

Les différentes réponses des enfants dépendent donc à la fois d'une variable personnelle, de leur âge, de leur expérience, ... ce qui fait qu'il n'y a pas de définition unique.

Cravatte explique également que l'on peut différencier les procédés explicatifs que les enfants utilisent pour répondre à la question suivante : « *Qu'est-ce que ça veut dire pour toi... ?* » en deux grandes catégories : les rapports syntaxiques et les catégories sémantiques.

4.2.1. Les rapports syntaxiques

Les rapports syntaxiques que l'on peut relever à travers les réponses des enfants de cinq à douze ans selon l'étude de Cravatte²³ s'élèvent au nombre de trois.

Tout d'abord, les rapports syntagmatiques :

²¹ D'après CRAVATTE A., *Comment les enfants expliquent-ils les mots ?*, (1980) dans *Langages*, Volume 14, numéro 59, p. 87-96. Article issu du site Persée : <http://www.persée.fr>

²² D'après le Dictionnaire de Français Littré, d'après l'ouvrage d'Emile Littré

²³ L'étude de CRAVATTE A., *Comment les enfants expliquent-ils les mots ?*, (1980) dans *Langages*, Volume 14, numéro 59, p. 87-96. a été réalisée sur une trentaine d'enfants de 5 à 12 ans issus d'un même milieu socio-culturel

Ce sont des rapports compris comme des rapports dans l'énoncé, et donc des rapports directement observables. L'enfant insère dans l'énoncé le terme qu'on lui demande d'expliquer. Ces rapports sont de trois types :

- les énoncés uniques à prédicat verbal : avec ou sans reprise du terme à définir ou bien avec une reprise du terme sous forme pronominale

Ex. : « *un nuage, ça fait de la pluie* », le chef ? « *i commande* »

- les énoncés à prédicat nominal : on entend par là tous les prédicats non verbaux, y compris adjectivaux, pronominaux et infinitifs

Ex. : machine ? « *dans les usines, il y a des machines* »

- deux énoncés à prédicat verbal reliés : « *si ..., alors ...* », « *quand..., on ...* »

Ex. : coup ? « *si quelqu'un nous tape, on reçoit un coup* »

Ensuite, les rapports paradigmatiques :

Ce sont des rapports entre des unités pouvant figurer dans un même contexte, et qui, dans ce contexte, s'excluent mutuellement. L'enfant explique le terme demandé par opposition à d'autres signes. L'énoncé utilisé dans ce cas est toujours un énoncé à prédicat nominal avec ou sans actualisateur qui indique des relations d'équivalence totale ou partielle, ou relations de négation.

Ex. : chien ? « *c'est un animal* »

Ex. : tristesse ? « *c'est le contraire de la joie* »

Enfin, les procédés hétérofonctionnels :

Ce ne sont ni des rapports syntagmatiques, ni des rapports paradigmatiques ou les deux à la fois. L'énoncé produit est toujours du type actualisateur + prédicat nominal.

Ex. : « *vieillir, ça veut dire que le temps passe* », « *tristesse, ça veut dire qu'on est triste* »

On observe une tendance chez les plus jeunes à préférer les explications de type hétérofonctionnel, une tendance à utiliser peu de prédicats nominaux et surtout une tendance à se tenir à un seul type d'explication.

Cependant, le fait de se référer à son expérience personnelle n'est pas une caractéristique du jeune enfant mais ce dernier ne donne que cela comme définition, tandis que l'enfant plus

âgé (ou l'adulte) expriment différents aspects d'une même réalité (à partir de 9 ans, c'est soit ceci, soit cela).

4.2.2. Les catégories sémantiques

Au niveau sémantique, l'étude de Cravatte, *Comment les enfants expliquent-ils les mots ?*, permet d'établir une liste des différentes réponses fournies par des enfants de 5 à 12 ans. Voici les différents types de réponses que l'on peut trouver quel que soit le procédé syntaxique utilisé par l'enfant :

- par synonymie : partielle ou contextuelle, avec déterminant ou expansion apportant des précisions (cause, ...)
- par dérivations : réponse centrée sur le signifiant (mot de la même catégorie sémantique)
- par tautologie : explication du mot par le mot lui-même
- par un caractère spécifique
- par un caractère non-spécifique
- par l'usage
- par la cause : réelle ou supposée
- par le processus
- par la conséquence
- par le lieu
- par l'exemple
- par le jugement personnel
- par l'assimilation
- par l'assimilation expliquée : « pour moi, c'est... »

L'étude révèle également que certaines réponses sont spécifiques au procédé syntaxique paradigmatique. Ce sont les réponses de types suivants :

- déictique : le geste est associé à « c'est ça »
- par le genre : utilisation d'un lexème référant à une classe incluant le lexème à définir + lexème appartenant à une autre catégorie sémantique (caractère spécifique)
- par le contraire : négation d'un terme antonyme

Dans l'étude *Les conduites de définition chez des enfants non lecteurs* qui porte sur une tâche de définition de mots concrets et abstraits présenté à des enfants non lecteurs ayant entre 9 et 14 ans, A.Salazar Orvig, C.Prénéron et M.Kugler (1988)²⁴ mettent en avant le fait que les catégories syntaxiques prises en compte dans l'analyse sémantico-référentielle, en terme de conservation ou de changement de classe et/ou de fonction du terme à définir, sont redondantes ou insuffisamment spécifiques. Elles distinguent ainsi trois types de catégories :

- Une équivalence linguistique ou langagière des termes lorsque la définition produite est une explication par le genre, par l'hyponymie, par la synonymie, par les relations d'opposition, par la dérivation, par la paraphrase ou par tautologie.
- Une caractérisation de l'élément à définir lorsque l'enfant produit une description, énonce un attribut ou énonce une qualité.
- Des énoncés qui codent le terme à définir par rapport à une situation présentée comme typique sont produits lorsqu'il y a actualisation, recours à un exemple, énonciation des circonstances, de la localisation, de la cause, du processus, de l'origine, de l'action, de l'effet, des conséquences, de l'usage ou de la monstration, des commentaires ou des évaluations subjectives.

A.Salazar Orvig, C.Prénéron et M.Kugler mettent également en avant le fait que l'équivalence linguistique est le mode de réponse dominant chez les enfants lecteurs alors que les enfants non lecteurs lui préfèrent les énoncés qui codent le terme à définir par rapport à une situation présentée comme typique.

De plus, elles observent une certaine rigidité dans les conduites d'attaque des enfants non lecteurs. En effet, ils produisent des codages simples lorsque le terme à définir est suffisamment spécifique d'emblée ou lorsque l'enfant est en difficulté devant le mot à définir.

Elles constatent en outre que la prise en compte de la polysémie des mots est rare chez les enfants non lecteurs.

Enfin, les stratégies utilisées par ces enfants sont plus rigides que celles utilisées par les enfants lecteurs. En effet, ils ont une tendance plus marquée à poursuivre ses définitions sur le mode utilisé dans le premier énoncé.

Voici les cinq différences majeures qu'elles ont pu observer chez les enfants non lecteurs par comparaison avec les lecteurs :

²⁴ Les conduites de définition chez des enfants non lecteurs, A.Salazar Orvig, C.Prénéron et M.Kugler, (CNRS), *Langue française*, année 1988, volume 80, numéro 1, p. 83-97 issu du site Persée : www.persée.fr

- une plus grande fréquence de codages simples
- une plus forte tendance à l'emploi de la mise en situation par rapport à des codages intralinguistiques (pré-codé au détriment de l'utilisation des possibilités paraphrastiques)
- une tendance au figement dans un même type de définition, dans le recours à certaines catégories sémantico-référentielles ou dans la prégnance de formules d'attaque
- une tendance à une plus grande homogénéité des ajouts, ce qui manifeste une moindre capacité à changer de point de vue
- une moindre épaisseur énonciative

L'association de ces traits aboutit à un mode définitoire qui se caractérise par une certaine rigidité de leurs stratégies et par une moindre capacité à faire jouer les potentialités du langage, ce qui donne lieu à des définitions qui dépassent rarement le cadre d'un référent commun.

Deuxième partie : Les stratégies de définition des enfants de 4 à 7 ans

1. Elaboration de la problématique

Le but de ce mémoire est de mettre en avant les stratégies que des enfants jeunes, de 4 à 7 ans, mettent en œuvre lorsqu'il s'agit pour eux de définir, d'expliquer à quelqu'un ce que veulent dire des mots qu'ils connaissent et utilisent régulièrement. En effet, s'il est souvent demandé à un enfant de dénommer ou de désigner l'image correspondant à un mot, il ne leur est que rarement demandé de définir ces mots.

Le W.I.S.C. III était la troisième forme de l'échelle d'intelligence de Wechsler. Elle était destinée aux enfants ayant entre 6 ans et 16 ans 11 mois. Le subtest 4 de vocabulaire visait à déterminer l'aptitude à exprimer ses idées par des phrases, à travers une pensée élaborée et concise. Nous constatons dans le WISC III, que nous ne demandions aux enfants de définir des mots qu'à partir de 9 ans. Avant 9 ans, l'évaluation du champ lexical se faisait à travers une épreuve de dénomination d'images. Dans le WISC IV, quatrième forme de l'échelle de Wechsler également destinée aux enfants de 6 ans à 16 ans 11 mois, il est demandé aux enfants à partir de 6 ans de définir précisément des mots, concrets ou abstraits, mais également des verbes.

Nous avons également pu constater que l'échelle d'intelligence de Wechsler proposée aux enfants de 2 ans 6 mois à 7 ans 3 mois, la WPPSI-R, comporte aussi une épreuve de vocabulaire similaire destinée aux enfants de 4 ans à 7 ans 3 mois. L'enfant doit, en premier lieu, regarder des images et donner le nom de l'objet (items 1 à 5), ensuite, pour les items 6 à 25, l'enfant doit définir le mot lu à voix haute par l'examineur. Cette épreuve a une forte corrélation avec le résultat verbal et également le résultat global. Elle reste néanmoins très dépendante du contexte scolaire et socioculturel. Elle met en jeu la capacité à acquérir des connaissances et leur étendue générale ainsi que la facilité de verbalisation. Les réponses qui sont attendues par l'examineur à ce subtest sont extrêmement précises pour obtenir le maximum de points. Par exemple, à la question « Qu'est-ce qu'un parapluie ? », l'enfant doit répondre en utilisant les concepts de protection et de pluie pour obtenir la note maximum. S'il n'utilise qu'un des deux concepts, il n'obtiendra que la moitié des points. Il est à noter

également que ce subtest comporte notamment des mots concrets plus ou moins fréquents dans le langage d'un enfant mais aussi des verbes, des mots et des concepts abstraits à définir.

Nous pouvons alors nous interroger sur les capacités qu'ont des enfants de cet âge à produire les réponses attendues dans ce test. Peuvent-ils produire des synonymes ? Evoquer l'emploi principal que nous faisons de ce mot, de cet objet ? Evoquer une ou plusieurs caractéristiques spécifiques décrivant cet objet ? Ou éventuellement évoquer plusieurs caractéristiques non spécifiques ? Nous allons tenter de répondre à ces questions à travers une étude sur les stratégies qu'emploient des enfants de 4 à 7 ans pour définir des mots concrets, relativement fréquents.

Le but de notre étude n'est donc pas de mettre en avant l'aptitude des enfants à exprimer leur pensée, mais de déterminer comment ils s'y prennent pour définir, pour expliquer un mot.

Quelles stratégies les enfants jeunes vont-ils mettre en œuvre pour définir des mots ? Vont-ils décrire l'image qu'ils s'en font ? L'usage qu'ils en font ? Vont-ils utiliser des mots-clés pour définir le mot, c'est-à-dire décrire les caractéristiques particulières de l'objet ou au contraire, dire ce que ça n'est pas ?

Selon le Petit Larousse, « définir », c'est « donner la définition de ». Et donc le mot « définition » se définit de la manière suivante : « énonciation de ce qu'est un être ou une chose, de ses caractères essentiels, de ses qualités propres ». Nous allons tenter de mettre en avant ce que les enfants comprennent lorsque nous leur demandons de dire ce qu'est, pour eux, tel ou tel mot. Nous verrons alors si, entre 4 et 7 ans, nous pouvons nous attendre à obtenir une réponse précise, telle que définie dans les dictionnaires, ou, au contraire, une réponse bien moins précise.

2. Objectifs de la recherche

Les questions auxquelles nous allons tenter de répondre à travers cette étude sont les suivantes :

- Au niveau des stratégies sémantiques :

- Les enfants plus jeunes utilisent-ils plus leur expérience personnelle que les enfants plus grands ?

- Les enfants les plus jeunes décrivent-ils plus les objets que les enfants les plus grands qui peuvent déjà les classer dans des catégories ?

- Les enfants les plus jeunes utilisent-ils plus les gestes que les enfants les plus grands ?

- Au niveau des stratégies syntaxiques :

- Les enfants les plus grands changent-ils plus facilement de stratégie de réponses, c'est-à-dire d'attaque de phrase en réponse que les enfants plus petits ?

- Les enfants les plus grands font-ils plus de phrases sujet-verbe et éventuellement complément que les enfants petits qui donnent les réponses sans faire de phrase, qui vont à l'essentiel de l'information ?

- Les enfants les plus grands peuvent-ils avoir plusieurs définitions possibles d'un même mot ?

- Les réponses des enfants les plus grands sont-elles plus longues et plus précises que celles des enfants les plus petits ?

3. Méthodologie

3.1. Population

La population visée est une population d'enfants ayant de 4 ans à 6 ans 12 mois. Cela correspond à des enfants de la PSM au CP. Tout enfant correspondant à cette tranche d'âges peut donc faire partie de cette étude.

L'étude portant sur les enfants de 4 à 7 ans, nous avons choisi d'étudier les corpus de 9 enfants dans chaque tranche d'âges. Pour cela, nous nous sommes adressée à l'école Saint Joseph de Prat, une petite ville rurale des Côtes d'Armor. Selon le dernier recensement de l'Insee (2006), la population active de Prat est relativement représentative de la population française.

Afin de pouvoir étudier l'évolution des réponses à travers les classes d'âge, nous avons interrogé tous les enfants de cette école ayant entre 4 et 7 ans, soit 2 enfants de petite section de maternelle 2^{ème} année (PSM2), 7 enfants de moyenne section de maternelle (MSM), 8 enfants de grande section de maternelle (GSM) et 9 enfants du cours préparatoire (CP). Cela correspond en termes de classes d'âges à la répartition suivante : 8 enfants ayant entre 4 ans et 4 ans 11 mois, 9 enfants ayant entre 5 ans et 5 ans 11 mois et 9 enfants ayant entre 6 ans et 6 ans 12 mois.

3.2. Elaboration de la liste de mots

3.2.1. Choix des mots de la liste

Afin d'élaborer une liste de mots appartenant au vocabulaire d'enfants ayant à partir de 4 ans, nous nous sommes tout d'abord basée sur le vocabulaire contenu dans un test très utilisé en bilan par les orthophonistes : l'Evaluation du Langage Oral (ELO) de Khomsi²⁵. L'ELO est une batterie de test du langage oral destiné aux enfants de la Petite Section de Maternelle (PSM) au Cours Moyen 2 (CM2), soit des enfants ayant entre 3 ans et 11 ans. Elle comporte 6 épreuves : deux épreuves de vocabulaire (lexique en production et lexique en

²⁵ Evaluation du Langage Oral, bilan de langage oral, A.KHOMSI (2001), ECPA, Paris.

réception), une épreuve de compréhension, une épreuve de phonologie (répétition de mots) et deux épreuves de production linguistique (production d'énoncés et répétition d'énoncés).

Tout d'abord, nous avons relevé le vocabulaire de l'épreuve Lexique en Production (LexP), épreuve pour laquelle on demande à l'enfant de dénommer les images qu'on lui présente en lui demandant : « *Qu'est-ce que c'est ?* ». Cette épreuve comporte 50 images, soit 50 mots dont seulement 20 destinés aux enfants les plus jeunes, c'est-à-dire jusqu'à la grande section de maternelle. Une fois cette liste de vocabulaire relevée, nous avons recherché dans différents dictionnaires pour enfants si une définition de chaque mot en était proposée et nous n'avons conservé que les mots qui avaient une définition dans les 3 dictionnaires suivants : Mon Premier Larousse²⁶, Mon premier dictionnaire Nathan²⁷ et Mon Premier Dictionnaire En Images²⁸. Suite à cette première comparaison, il ne reste que 6 mots sur les 20 proposés dans l'épreuve qui apparaissent dans les trois dictionnaires : aquarium, cerf-volant, chat, chapeau, glace et lapin. Nous n'en conservons que cinq sur les six, estimant que le mot « glace » présente trop de définitions possibles, jusqu'à quatre présentées par le Larousse.

Ensuite, nous nous sommes intéressée à la liste des mots présentés dans l'épreuve Lexique en Réception (LexR) de l'ELO de Khomsi. Cette épreuve comporte également 20 items et consiste en la désignation d'une image parmi quatre présentées à l'enfant. Certains mots ne sont pas forcément connus de l'enfant mais désignables par élimination des autres images, qui elles doivent être connues. Comme précédemment, nous avons confronté les mots aux définitions des dictionnaires et il n'est resté que 4 mots apparaissant dans tous les dictionnaires : avion, cochon, sabot et trompette. Nous n'avons retenu que 3 mots, supprimant le mot « sabot » qui nous est apparu trop complexe.

Enfin, nous avons confronté de la même façon les 16 mots de l'épreuve Répétition de Mots de l'ELO qui sont destinés aux enfants jusqu'à la Moyenne Section de Maternelle. Seuls 4 mots apparaissaient dans les trois dictionnaires : bateau, robot, sortie et calendrier, et nous n'en avons retenu que 3, éliminant le mot « sortie » qui nous est apparu trop complexe.

Suite à cette première sélection, la liste comportait alors 11 mots : « aquarium », « chapeau », « chat », « lapin », « cerf-volant », « avion », « cochon », « trompette », « bateau », « robot » et « calendrier ». Nous avons donc repris dans la liste du lexique en

²⁶ Mon Premier Larousse, Le dictionnaire des 4-7 ans, 2000 mots expliqués et illustrés et 20 planches encyclopédiques, 1999, Larousse/HER.

²⁷ Mon Premier Dictionnaire Nathan, 1993, Dorling Kindersley limited Londres, éditions Nathan, Paris-France, 1995.

²⁸ Mon Premier Dictionnaire En Images, 1500 mots et illustrations, éditions M&L et éditions Rouge et Or, 2003.

production le mot « parapluie » pour lequel, deux dictionnaires sur les trois donnaient une définition. Ensuite, nous avons ajouté les mots suivants qui sont des mots connus par les enfants de cet âge : « chaussure » et « gant ». Enfin, nous avons décidé d'inclure le mot « alphabet » qui présente une définition dans les trois dictionnaires pour voir à partir de quel âge une représentation en était possible, sachant que la comptine de l'alphabet est très souvent apprise à l'école.

Nous avons donc établi une liste de 15 mots au total que nous avons présentée aux enfants en leur demandant de nous dire pour chaque mot, ce qu'ils veulent dire pour eux.

3.2.2. Choix de l'ordre des mots dans la liste

Le choix de l'ordre de présentation des mots aux enfants s'est fait selon deux critères : la difficulté estimée du mot et les catégories lexicales auxquelles les mots appartiennent.

Nous avons décidé de placer les mots « calendrier » et « alphabet » en fin de liste car ce sont des mots qui s'apparentent à des concepts même si cela reste des objets réels. En les plaçant en fin de liste, cela permet aux enfants de prendre confiance en eux en définissant des mots peut être plus faciles mais surtout, cela évite de les effrayer d'emblée avec des mots plus « difficiles ».

Ensuite, la liste comporte des mots du même champ lexical comme les animaux : « chat », « cochon » et « lapin », les vêtements : « chaussure », « gant » et « chapeau », les moyens de transport : « avion » et « bateau » ainsi que les jouets ou objets apparentés : « cerf-volant », « robot » et « trompette ». Nous avons disposé les mots de telle façon que les mots appartenant aux mêmes champs lexicaux ne se retrouvent pas les uns à la suite des autres. Ces mots faisant partie du vocabulaire relativement connu par les enfants, nous les avons placés plutôt en début de liste, ce qui permet aux enfants de répondre en premier à des items qui peuvent leur sembler plutôt faciles.

Enfin, le mot « aquarium » étant un mot plus compliqué, il s'est naturellement placé plutôt vers la fin de la liste car c'est un mot qui ne leur est pas toujours familier. Cependant, il nous semble important de préciser que les enfants de maternelle disposaient d'un aquarium dans leur classe.

Voici donc l'ordre dans lequel les mots ont été présentés aux enfants :

1 – Avion

9 – Cochon

2 – Chapeau

10 – Aquarium

3 – Chat	11 – Gant
4 – Parapluie	12 – Robot
5 – Bateau	13 – Trompette
6 – Chaussure	14 – Calendrier
7 – Lapin	15 – Alphabet
8 – Cerf-volant	

3.3. Recueil des données

Le recueil des données s’est déroulé dans l’Ecole Saint Joseph de Prat, dans les locaux de la maternelle pour les plus petits et dans le bureau de la directrice pour les CP.

Nous avons vu chaque enfant individuellement et leur avons présenté de la même façon l’épreuve : « *Je vais te dire des mots. Tu vas essayer de m’expliquer ce que ça veut dire pour toi. Si tu ne sais pas, ce n’est pas grave, tu me dis que tu ne sais pas.* ». A chaque fois, la liste de mots leur a été présentée dans le même ordre.

Pour chaque mot, nous avons demandé à l’enfant : « *Qu’est-ce que c’est qu’un/une... pour toi ?* ». Lorsque l’enfant fournissait sa réponse, nous lui laissions le temps de compléter celle-ci avant de passer au mot suivant. Il ne lui était cependant jamais demandé de compléter sa réponse. L’étude porte donc sur des réponses fournies d’emblée par les enfants. En revanche, lorsque l’enfant ne répondait rien, nous lui demandions s’il savait ce qu’était l’objet à définir, avant de passer au mot suivant. Cela nous a permis de nous rendre compte de la difficulté éprouvée par l’enfant : ignore-t-il ce que signifie le mot ou ne sait-il pas comment l’expliquer ?

Le recueil des données s’est fait de deux façons simultanées : la prise de note et l’enregistrement audio.

3.3.1. La prise de notes

Pour chaque enfant, nous avons noté au fur et à mesure de ses réponses ce qu’il disait, le plus fidèlement possible. Cependant, la transcription restait un peu aléatoire car il n’était pas possible de faire répéter ou de faire ralentir le débit de l’enfant pour pouvoir tout noter.

Afin d'étudier les productions des enfants, il a donc fallu utiliser un autre moyen de recueil des données : l'enregistrement audio.

3.3.2. L'enregistrement audio

L'enregistrement audio s'est fait sur un petit lecteur-enregistreur mp3, posé sur la table. Très peu d'enfants se sont aperçus de sa présence et aucun n'a demandé ce que c'était ou à quoi ça servait. L'enregistrement audio nous a permis ensuite de reprendre chaque réponse une par une afin de vérifier la prise de note, de la compléter ainsi que de retranscrire éventuellement en phonétique les réponses non phonologiquement correctes.

3.4. Grille de dépouillement

3.4.1. Stratégies lexicales retenues

Pour chaque réponse de chaque enfant, nous avons confronté le vocabulaire employé dans la réponse de l'enfant aux catégories sémantiques mises en évidence par l'étude de Cravatte²⁹.

Les catégories sémantiques que nous avons retenues sont donc les suivantes :

- la dérivation : l'enfant utilise un mot de la même catégorie sémantique pour définir le l'item.
- la tautologie : l'enfant réutilise l'item dans la production de sa définition.
- le caractère spécifique : l'enfant définit l'item en citant un caractère qui soit spécifique à l'item.
- le caractère non spécifique : l'enfant définit l'item en citant un caractère de l'item mais qui pourrait aussi correspondre à la définition d'autres mots.
- l'usage : l'enfant définit l'item par l'usage qu'il peut en faire.
- la cause : l'enfant définit l'item par la cause qui rend son usage obligatoire selon lui.
- le processus : l'enfant décrit comment il procède lorsqu'il est en possession de l'objet à décrire.

²⁹ CRAVATTE A., *Comment les enfants expliquent-ils les mots ?*, (1980) dans *Langages*, Volume 14, numéro 59, p. 87-96. Article issu du site Persée : <http://www.persee.fr>

- la conséquence : l'enfant énonce ce que la présence de l'objet à décrire provoque chez la personne qui est en possession de cet objet.

- le lieu : l'enfant spécifie à quel endroit l'objet se situe, que ce soit spatial ou physique.

- l'exemple : l'enfant décrit l'objet en fonction de son expérience personnelle.

- le jugement personnel : l'enfant donne un avis personnel sur l'objet à décrire (positif ou négatif) ou l'enfant dit qu'il ne sait pas.

- l'assimilation : l'enfant explique ce qu'est l'objet en utilisant la formulation suivante : « c'est... »

- la déictique : l'enfant utilise le geste pour définir le mot ou pour compléter sa définition du mot.

- le genre : l'enfant utilise un mot appartenant au même champ lexical que le mot à définir.

- le contraire : l'enfant ne dit pas à quoi sert l'objet mais le définit par rapport à ce qu'il évite, ce qu'il ne provoque pas.

Nous avons exclu les catégories sémantiques suivantes : la synonymie et l'assimilation expliquée. En effet, la synonymie suppose que l'enfant possède dans son stock lexical un mot qui signifie exactement la même chose que celui qu'on lui demande de définir, or, le stock lexical de l'enfant se développe plus tardivement, entre 6 et 15 ans. L'assimilation expliquée implique quant à elle que l'enfant soit capable de prendre assez de distance pour pouvoir dire : « *Pour moi, c'est...* », or, les enfants ne sont capables de prendre une certaine distance par rapport à leur interlocuteur et à sa compréhension qu'à partir de 6/7 ans. Piaget³⁰ explique cette incapacité par le langage égocentrique d'une part et par le réalisme enfantin d'autre part. L'égocentrisme, au sens propre du terme, peut être pris en compte par l'emploi des termes « moi » et « je ». Cependant, l'égocentrisme peut également être considéré, à un sens plus large, comme la confusion de son point de vue propre et de celui des autres, sans jamais parler de sa personne. L'attitude caractéristique de l'égocentrisme est l'indifférenciation entre l'autrui et le moi. Face à l'adulte, le petit enfant éprouve la double impression d'être à la fois dominé par un esprit supérieur à lui et entièrement compris par cet esprit dont il participe en tout. Le langage égocentrique passe entre 3 et 6 ans par un état semi-stationnaire devant lequel il diminue graduellement, tout en oscillant entre la moitié et le tiers du langage total.

³⁰ Piaget J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1989, dixième édition, Delachaux et Niestlé, Nauchâtel-Paris, Chap.II, p. 47-77.

Après 7 ans, enfin le langage égocentrique tend à descendre en-dessous du quart du langage spontané total. Le réalisme enfantin quant à lui met en avant le fait que l'enfant a tendance à concevoir et comprendre le monde de manière immédiate, c'est-à-dire, tel qu'il lui apparaît. Cela entraîne notamment des confusions entre le signifié et le signifiant. En effet, les enfants ont tendance à cet âge à penser que les objets ont une part de vivant et ont une volonté propre. Piaget parle d'animisme. Le réalisme enfantin est aussi composé d'artificialisme, c'est-à-dire que l'enfant pense que tout objet a été créé par l'homme. Ces deux concepts piagétiens laissent donc à penser que les enfants de 4 à 7 ans que nous allons interroger ne sont pas encore à même de répondre grâce à des attaques telles que « *Pour moi, c'est ...* », c'est pourquoi nous avons exclu l'assimilation expliquée des stratégies lexicales.

3.4.2. Stratégies syntaxiques

3.4.2.1. Les changements d'attaques

Afin d'étudier les changements d'attaques, nous avons procédé à un relevé du ou des premiers mots prononcés par chaque enfant pour définir chaque mot. Pour cela, nous n'avons pas pris en compte les hésitations telles que « *euh* », « *ben* », « *eh ben* » et « *mmm* ».

Nous avons séparé les attaques en plusieurs catégories. Tout d'abord les attaques qui commencent par « *c'est* », « *c'est pour* », « *pour* » ou « *ça sert* ». Ensuite, les attaques qui reprennent le mot à définir. Puis, les attaques du type « *il* », « *ça* », « *on* », généralement suivies d'un verbe. Nous retrouvons ensuite les réponses formulées par un nom, accompagné ou non de son article, autre que le mot à définir, ainsi que les réponses formulées par un verbe à l'infinitif. Les autres types d'attaques sont les suivantes : les attaques par un verbe conjugué sans sujet, les attaques par une préposition de lieu ou de temps, par une préposition relative, ou encore par un adjectif qualificatif. Enfin, la dernière catégorie d'attaques se compose des réponses telles que « *je sais pas* » ou « *chais pas* » et de l'absence totale de réponse.

Nous avons ensuite étudié le nombre d'occurrences d'un même type d'attaques chez un même enfant, par tranches d'âge et enfin pour un même mot.

3.4.2.2. *L'utilisation de verbes conjugués*

Afin d'étudier l'utilisation des structures de phrase de type sujet-verbe par les enfants entre 4 et 7 ans, nous avons relevé dans les réponses des enfants toutes les structures sujet-verbe ou verbe conjugué sans son sujet. Nous avons ensuite classifié ses réponses en quatre catégories : l'utilisation de l'auxiliaire être, l'utilisation de l'auxiliaire avoir, l'utilisation d'une formulation du type « *je sais pas* », « *chais pas* »... et enfin l'utilisation d'autres verbes conjugués.

Nous avons ensuite étudié l'évolution du nombre d'utilisations de telles ou telles structures de phrases à travers les différentes tranches d'âge, ainsi qu'à l'intérieur d'une même tranche d'âge.

3.4.2.3. *La polysémie des mots*

Afin d'étudier la capacité des enfants d'exprimer la polysémie des mots, nous avons relevé dans les différentes réponses des enfants le nombre de définitions proposées par un même enfant.

3.4.2.4. *La précision des définitions produites*

Afin d'étudier la précision des définitions produites par les enfants, nous avons relevé le nombre de propositions différentes élaborées par chaque enfant pour chaque mot.

Nous avons également comparé les réponses les unes aux autres afin de déterminer le nombre de représentations différentes d'un mot, toutes réponses confondues que les enfants ont proposé des mots à définir.

3.4.2.5. *La cohérence des réponses avec les définitions des dictionnaires*

Afin d'étudier la cohérence des définitions formulées par les enfants, nous avons comparé ces réponses avec celles produites dans les dictionnaires destinés aux enfants de 4 à 7 ans, ainsi qu'à celles produites dans un dictionnaire pour adultes. Pour cela, nous avons

recherché des mots ou des idées-clés qui nous ont permis de dire que l'enfant avait produit ou non une définition en rapport avec ce que l'on attend dans un dictionnaire.

3.4.2.6. La longueur des réponses

Afin d'étudier la longueur des réponses fournies par les enfants, nous avons compté pour chaque réponse fournie, le nombre de mots ou amorces de mots prononcés par chaque enfant pour chaque mot. Nous n'avons pas compté les hésitations comme « *eu*h » et « *mm*m »

Afin d'étudier l'évolution de la longueur des réponses avec l'âge des enfants, nous avons confronté la longueur des réponses fournies en fonction des âges.

Nous avons également étudié la longueur des réponses fournies par les enfants pour chaque mot, ceci afin de déterminer si le mot à définir peut avoir ou non une influence sur la longueur de la réponse fournie.

Enfin nous avons étudié les temps de réponses des enfants pour déterminer s'ils sont en rapport avec le nombre de mots produits ou si les enfants menaient conjointement la réflexion et la production de la réponse.

4. Résultats : Analyse et Discussion

Les résultats que vous trouverez dans cette partie sont issus des réponses produites par les enfants lors de la passation. Vous en trouverez la retranscription en annexe 4. Les tableaux sont récapitulatifs des occurrences relevées dans ce corpus.

4.1. Les stratégies sémantiques

Dans cette partie, nous allons nous intéresser au contenu sémantique des réponses fournies par les enfants lors de la passation. Nous allons étudier les réponses des enfants afin d'en extraire les stratégies sémantiques. Alors que la question à laquelle les enfants devaient répondre était : « Qu'est-ce que c'est que ... pour toi ? », nous allons voir que les enfants utilisent différentes façons pour définir les mots. S'ils utilisent bien entendu leur expérience personnelle, ils utilisent également des caractères spécifiques ou non mais aussi le geste pour définir des mots. Nous verrons également qu'ils peuvent, à travers différents critères, répondre à d'autres questions telles que l'utilité qu'ils en ont, le lieu où ils l'utilisent, etc....

4.1.1. L'expérience personnelle

L'expérience personnelle est reflétée par trois variables différentes dans cette étude : la dérivation, le jugement personnel ainsi que l'exemple.

Tout d'abord, la dérivation constitue un exemple spécifique dans la catégorie sémantique du mot à définir. Les réponses telles que « *un hélicoptère* » pour un avion ou « *un bateau pirate* » pour un bateau entrent dans cette catégorie. Il s'agit en effet d'exemples spécifiques que l'enfant a eu l'occasion de rencontrer.

Ensuite, le jugement personnel reflète quand à lui le sentiment que l'enfant a pu ressentir lorsqu'il a été en contact avec l'objet ou l'être à définir. On y retrouve des réponses comme « *il est sale* » ou « *il sent mauvais* » pour le cochon. Cependant, le jugement personnel comporte également toutes les réponses « *je ne sais pas* » formulées par les enfants mais uniquement lorsqu'ils ne formulaient pas d'autre réponse. Par exemple, « *l'alphabet, je ne sais pas* » fera partie des jugements personnels tandis que « *je sais pas, il va par terre* » ou « *c'est sur la mer, ça bouge, je sais pas* » ne feront pas partie de cette catégorie puisqu'il

s'agit alors d'une formulation qui permet à l'enfant de réfléchir pour le premier cas ou d'une formulation conclusive dans le deuxième cas. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de ne compter que les réponses exprimant le jugement personnel, en dehors de « *je ne sais pas* » qui démontrerait plutôt une absence d'expérience.

Enfin, l'exemple peut se manifester de différentes manières. Tout d'abord, nous pouvons citer les exemples du type : « *Maman a pris l'avion pour voler* », « *pour griffer tout le monde* » qui se réfèrent directement à des moments de la vie de l'enfant. Ensuite, nous pouvons trouver des exemples concernant notamment les animaux « *ça va par terre* ». Enfin nous trouvons d'autres exemples tels que « *un robot [...] c'est pour travailler ou c'est pour se transformer* ».

Expérience personnelle	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	2	1	4	1	2	0	3	2	4	3	1	4	0	1	0
5 ans	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
6 ans	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0

Tableau 1 : Utilisation de l'Expérience Personnelle

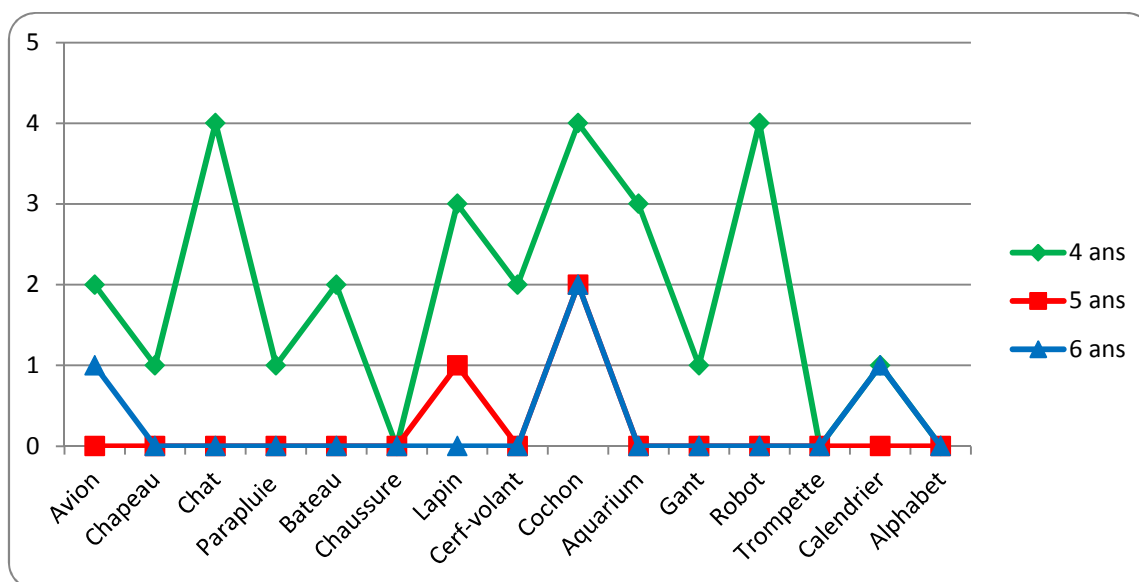


Figure 1 : Expérience personnelle par mot

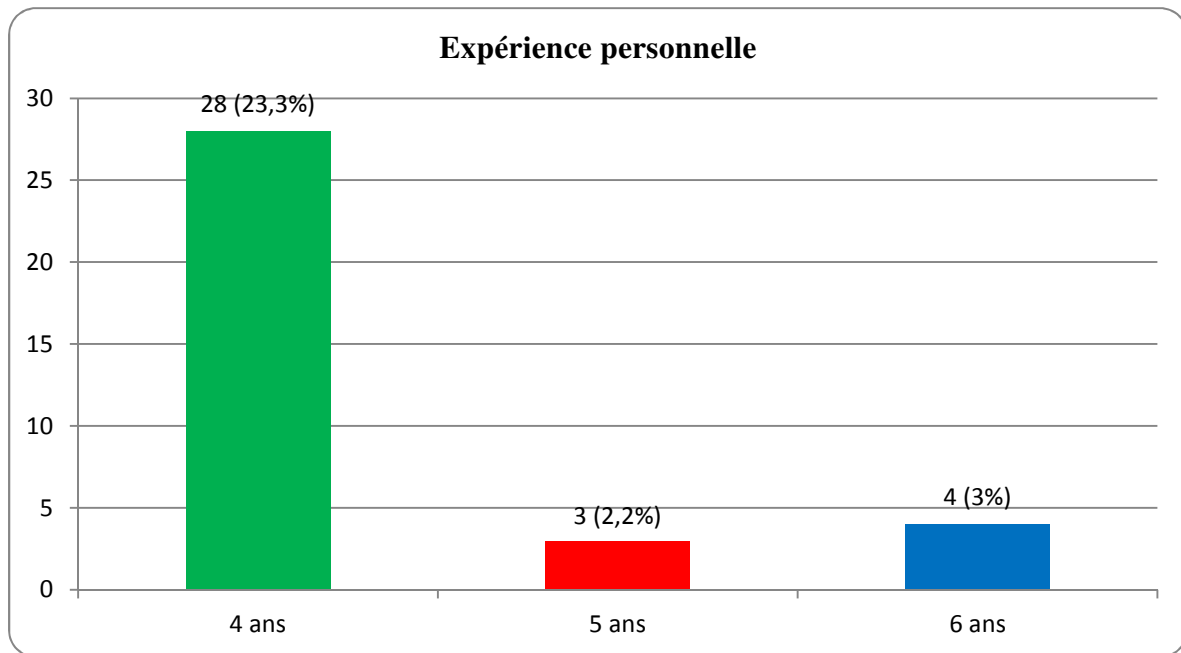
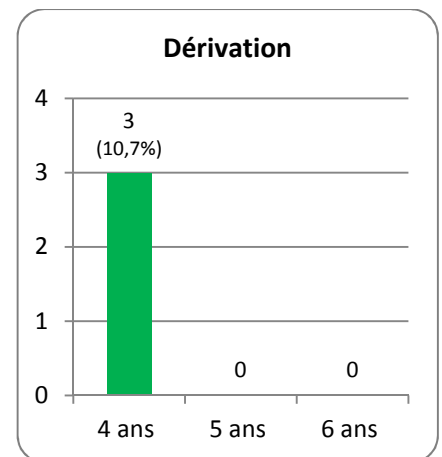
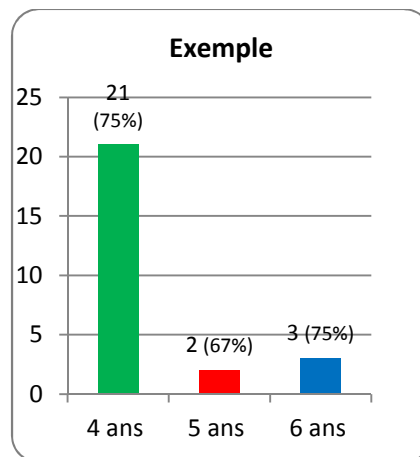
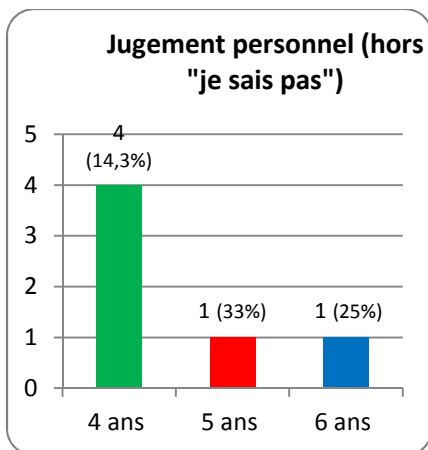
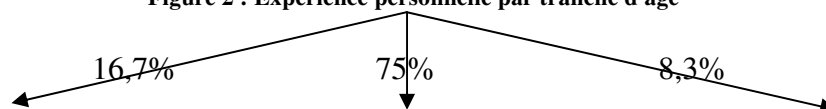


Figure 2 : Expérience personnelle par tranche d'âge



Nous cherchons à savoir si les enfants les plus jeunes utilisent plus souvent l'expérience personnelle que les enfants les plus âgés.

Tout d'abord, nous constatons qu'en effet, les enfants de 4 ans l'utilisent significativement plus que les enfants de 5 et 6 ans puisqu'ils utilisent l'expérience personnelle à 28 reprises, soit dans 23,3% des définitions qu'ils formulent tandis que les deux autres groupes d'enfants ne l'utilisent que 3 et 4 fois chacun soit pour respectivement 2,2% et 3% des définitions produites par les enfants lors de la passation.

Les mots les plus décrits grâce à l'expérience personnelle sont, dans l'ordre : « *cochon* » (26,9% des enfants interrogés soit 7 occurrences), « *robot* » (19,2%), « *chat* » et « *lapin* » (15,4%), « *avion* » et « *aquarium* » (11,5%), « *bateau* », « *cerf-volant* » et « *calendrier* » (7,7%), ainsi que « *chapeau* », « *parapluie* » et « *gant* » (3,8% soit une occurrence). Les mots « *chaussure* », « *trompette* » et « *alphabet* » ne sont ici jamais définis par les enfants grâce à l'expérience personnelle.

Chez les enfants de 4 ans, l'expression de l'expérience personnelle se fait tout d'abord à travers des réponses par dérivation. Ils utilisent des références infra-lexicales pour définir les mots : « *un bateau pirate* », TERENCE 4 ans 2 mois ou « *un hélicoptère* », Laurine, 4 ans 8 mois ou encore « *un calendrier de l'Avent* », Youenn, 4 ans 9 mois. Ce type de réponses correspond à 10,7% des réponses formulées par les enfants et reflétant l'expérience personnelle. D'autre part, nous trouvons les jugements personnels tels que « *ça sent mauvais* » et « *c'est pour rendre de la compagnie aux enfants de 4 ans* », Ewen, 4 ans 7 mois ou encore « *ça fait mal* », Youenn, 4 ans 9 mois. Ce type de réponses représente 14,7% des définitions pour lesquelles les enfants ont utilisé l'expérience personnelle. Enfin, nous trouvons les exemples exprimés à travers les références à un fait particulier dans la vie de l'enfant (« *Maman elle a pris l'avion pour voler* », Gwendal, 4 ans 5 mois, « *quand on va dans la neige* », Guirec, 4 ans 8 mois) qui représentent 75% des utilisations de l'expérience personnelle dans un but définitionnel chez l'enfant de 4 ans.

Nous constatons également que l'expérience personnelle sert à 50% des enfants de 4 ans pour définir les mots « *cochon* », « *chat* » et « *robot* », et à 37,5% des enfants pour définir les mots « *lapin* » et « *aquarium* ». La définition des animaux ainsi que de ces objets, encore assez abstraits à cet âge, semble nécessiter pour beaucoup d'enfants d'avoir recours à leur expérience personnelle.

Chez les enfants de 5 ans, nous ne constatons que 3 utilisations de l'expérience personnelle dans un but descriptif, ce qui représente un peu plus de 2% des définitions produites. En regardant de plus près, nous constatons que ces définitions sont produites par un seul et même enfant : Malorie, 5 ans 10 mois. Nous nous apercevons alors qu'elle utilise deux fois l'exemple : « *i se met dans la boue* » et « *i font des petits bébés* » et une fois le jugement personnel : « *il est sale* », pour définir les mots « *lapin* » et « *cochon* », soit encore des animaux.

Les enfants de 6 ans quant à eux utilisent l'expérience personnelle à 4 reprises ce qui représente environ 3% des définitions produites réparties entre l'exemple pour 75% (« *pour savoir les jours que c'est la fête de la musique et que c'est Noël* » ou « *pour par exemple aller à La Réunion* ») et le jugement personnel pour 25% (« *il a un nez rigolo* »). Tout comme les enfants les plus jeunes, les enfants de 6 ans définissent le mot « *cochon* » grâce à l'expérience personnelle, mais aussi les mots « *avion* » et « *calendrier* ». Nous retrouvons à nouveau un animal ainsi que d'autres mots qui ne sont pas définis grâce à cette stratégie par les enfants les plus jeunes.

Nous pouvons donc dire que l'expérience personnelle est utilisée à tous les âges, cependant nettement plus par les plus jeunes que par les plus âgés. En effet, 80% de l'utilisation de l'expérience personnelle se fait par les enfants de 4 ans, contre 8,6% et 11,4% respectivement chez les 5 et 6 ans. Il apparaît également que seuls les enfants de 4 ans utilisent la dérivation pour définir un mot tandis que tous les enfants utilisent les exemples relevant de leur vie ou de choses qu'ils ont eues l'occasion de rencontrer ainsi que le jugement personnel. Nous pouvons faire le postulat que ce type de réponse est lié aux mots à définir : les animaux ainsi que ceux pour lesquels l'enfant éprouve des difficultés à formuler une définition (« *robot* », « *calendrier* » notamment).

Analyse psycholinguistique :

Selon l'étude *Les conduites de définition chez les enfants non lecteurs*, de Salazar Orvig, Prénérón et Kugler, l'utilisation de l'exemple se fait à travers des réponses qui codent le mot à définir par rapport à une situation présentée comme typique. Elles observent également que ce type de réponses est préférentiellement utilisé par les enfants non lecteurs. Nous constatons à travers notre étude réalisée sur des enfants majoritairement non lecteurs,

que les réponses entraînant l'utilisation de l'exemple sont majoritairement réalisées par les enfants de 4 ans. Les enfants de 6 ans qui sont néo-lecteurs n'utilisent l'exemple dans un but définitionnel qu'en 3 occasions, ce qui va dans le sens des résultats obtenus par Salazar Orvig et al. . Cependant si nous observons les réponses que nous avons obtenues chez les enfants de 5 ans, scolarisés en MSM ou GSM, encore non lecteurs, nous constatons qu'ils n'utilisent qu'à deux reprises l'exemple dans un but définitionnel. Nous pouvons alors nous interroger sur le lien qu'il existe effectivement entre l'utilisation de l'exemple et le fait d'être lecteur.

Comme nous l'avons déjà remarqué, les noms d'animaux sont les mots les plus définis grâce à l'expérience personnelle. En effet, 26,9% des enfants interrogés ont utilisé l'expérience personnelle pour définir le mot « *cochon* » et 15,4% pour les mots « *lapin* » et « *chat* ».

L'utilisation de l'expérience personnelle par les jeunes enfants (4 ans) majoritairement, laisse à penser que lors des séances de rééducation orthophonique avec des jeunes enfants, il semblerait judicieux d'expliquer à l'enfant qui ne connaît pas tel ou tel terme de vocabulaire en utilisant des exemples concrets de la vie quotidienne. L'enfant pourra alors se référer à quelque chose qu'il a certainement déjà vécu mais sur lequel il n'y a peut-être pas de mots qui ont été mis. L'évocation de l'expérience personnelle permettrait donc à un enfant souffrant de retard de langage par exemple de placer des termes précis sur des situations vécues, ce qui facilitera l'intégration du vocabulaire.

4.1.2. La description par les caractères non spécifiques, spécifiques et par le genre

Nous cherchons à savoir si les enfants les plus jeunes décrivent plus les objets que les enfants les plus grands. Pour cela, nous allons nous intéresser aux critères Caractère non spécifique et Caractère spécifique. En effet, la définition de mots peut passer par la description de l'objet ou de l'animal. Pour cela, nous allons voir si les enfants de 4 à 7 ans utilisent la description physique ou non et si cette description est précise ou non. Nous voulions également savoir si les enfants les plus grands utilisaient ou non la classification. Pour cela, nous nous intéresserons à l'utilisation du critère Genre.

La distinction entre Caractère non spécifique et Caractère spécifique est parfois assez mince. Nous avons considéré que les réponses à caractère spécifique étaient des réponses du type : « *Il miaule* » pour définir « *chat* » tandis que les réponses du type « *Il saute* », « *Il a de grandes oreilles* » sont considérées comme non spécifiques car elles ne permettent pas à elles seules de dire qu'il s'agit d'un lapin, d'un âne ou d'un kangourou... Le critère Genre quant à lui ne désigne que l'utilisation d'un terme appartenant au même champ lexical que le mot à définir. Par exemple, « *un bocal* » pour « *un aquarium* ». Nous reviendrons sur la classification des réponses en début de chaque sous-partie.

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
Caractère spécifique	0	0	7	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	12
Caractère non spécifique	13	0	8	3	10	4	19	11	17	9	1	5	4	3	0
Genre	0	0	3	0	0	0	5	1	5	2	0	3	4	0	0

Tableau 1: Utilisation des critères caractères spécifiques et non spécifiques et du genre par mot

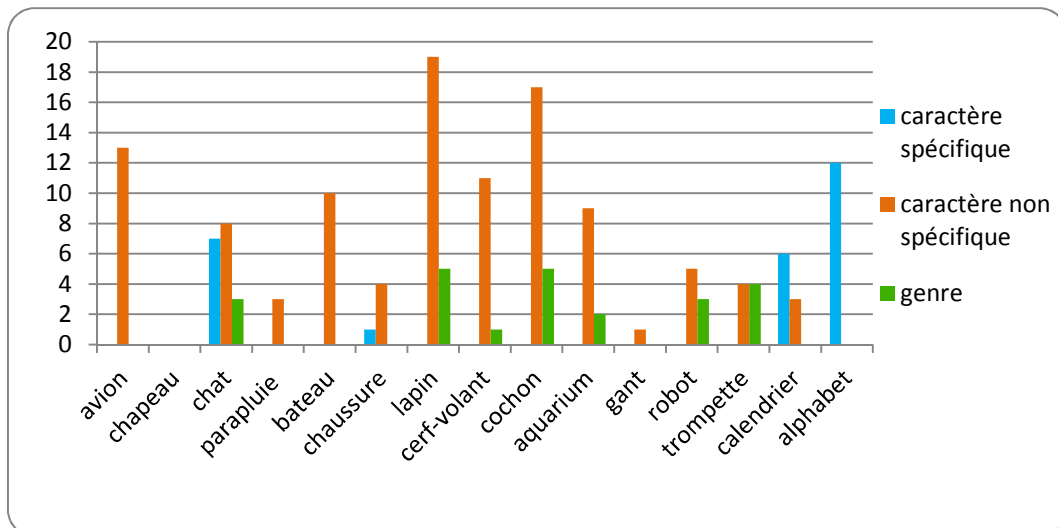


Figure 3: Utilisation des critères caractères spécifiques et non spécifiques et du genre par mot

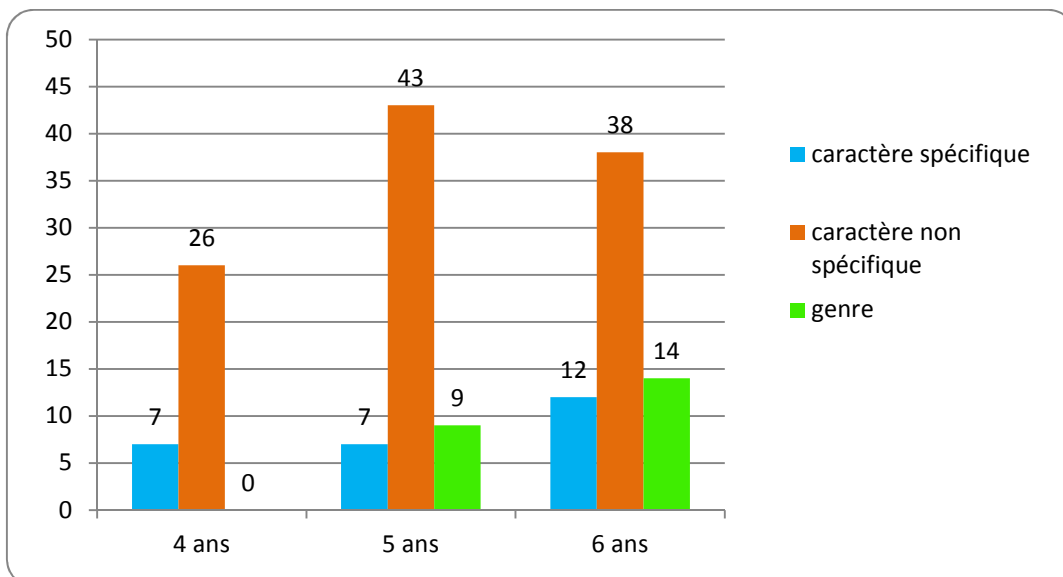


Figure 4: Utilisation des critères caractères spécifiques et non spécifiques par tranche d'âge

4.1.2.1. L'utilisation du caractère non spécifique

Lorsque nous décrivons un objet ou une personne, nous utilisons des caractères plus ou moins spécifiques qui permettent à la personne à qui nous nous adressons de se faire plus ou moins rapidement une idée de ce dont nous parlons. Le critère Caractère non spécifique rassemble les caractéristiques qui permettent de décrire un objet mais qui, présentées isolément, ne permettent pas à la personne en face d'être certaine de l'objet dont on parle. Par exemple, dire : « *il saute* » pour définir le lapin, ne permet pas de savoir avec certitude qu'il s'agit de la définition du mot « *lapin* ». Cela pourrait tout aussi bien décrire un kangourou ou n'importe quel autre animal pouvant sauter.

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	3	0	2	1	2	0	6	2	5	2	0	1	1	1	0
5 ans	4	0	5	1	4	3	6	5	6	2	1	4	2	0	0
6 ans	6	0	1	1	4	1	7	4	6	5	0	0	1	2	0

Tableau 2: Utilisation du caractère non spécifique par mot

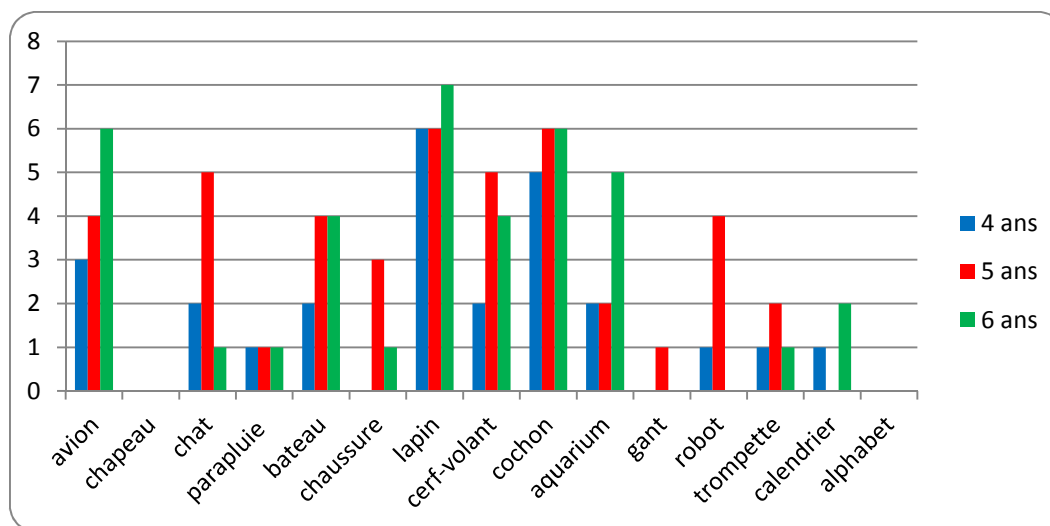


Figure 5: Utilisation du caractère non spécifique par mot

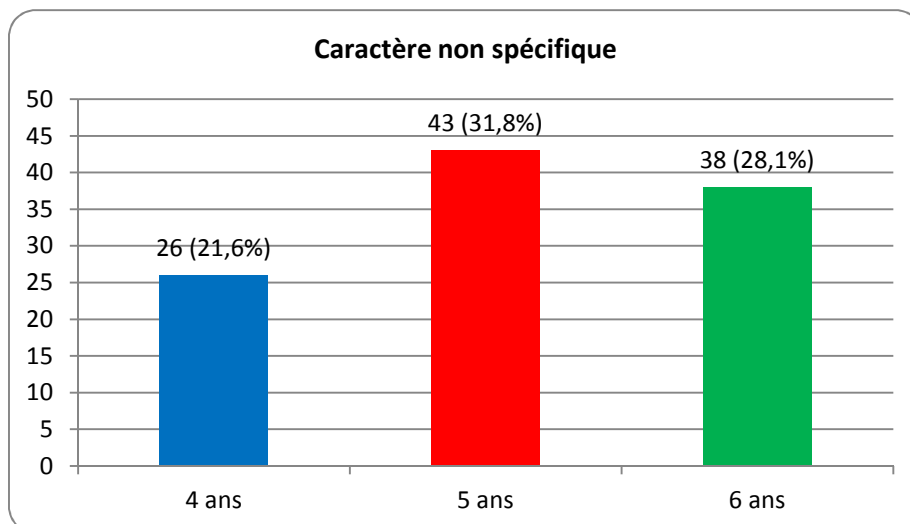


Figure 6: Utilisation du critère Caractère non spécifique par tranche d'âge

Concernant l'utilisation du caractère non spécifique, nous constatons que ce critère est majoritairement employé par les enfants les plus âgés. En effet, les enfants de 4 ans l'utilisent 26 fois, soit dans 21,6% de leurs réponses tandis que ceux de 5 ans l'utilisent 43 fois (31,8% des réponses) et enfin ceux de 6 ans l'utilisent eux seulement 38 fois soit dans 28,1% de leurs définitions.

La moitié des enfants de 4 ans usent du caractère non spécifique pour définir les mots « *lapin* » et « *cochon* » ainsi que le mot « *avion* » pour 3 d'entre eux. Les définitions produites sont du type : « *il marche* », « *il est noir/rose* », « *ça fait GRRR* », « *ça vole* ». Nous repérons également « *i s'envole* » pour définir le mot « *cerf-volant* » et « *Y'a des écritures* » pour définir le « *calendrier* ».

Les enfants de 5 ans, quant à eux, utilisent le caractère non spécifique pour définir notamment les mots « *cochon* », « *lapin* » et « *robot* ». Les définitions produites peuvent être du même type que celles des enfants de 4 ans : « *il fait RRR* », « *ça saute* » mais aussi être du type suivant : « *ça parle un peu* », « *ça marche* » pour un « *robot* » et « *ça saute* » pour un « *lapin* ».

Les enfants de 6 ans produisent des définitions utilisant le critère caractère non spécifique en particulier pour les mots « *cochon* » et « *lapin* » comme les enfants de 5 ans mais aussi, dans une proportion moindre pour les mots « *bateau* », « *calendrier* » et « *trompette* ». Nous observons alors des réponses telles que : « *un animal qui a des grandes oreilles* », « *... il saute, il a une tête, il a une queue, elle est ronde ... il a des yeux, il a un nez et avec sa bouche il fait...* » pour définir le « *lapin* » ou encore « *il fait GRR, ..., il a une tête,*

il a une queue qui bouque, il a un nez rigolo... » pour définir le « *cochon* ». Le « *calendrier* » est quant à lui défini comme quelque chose qui est « *...grand, carré...* » et qui « *sert à écrire les dates* ». Si les enfants de 6 ans produisent le même type de définitions que les autres enfants plus jeunes, ils utilisent cependant aussi le caractère non spécifique pour définir plus précisément les animaux et les objets grâce à des traits non spécifiques mais qui mis les uns avec les autres permettent de reconnaître le mot défini.

Nous constatons donc que l'utilisation du caractère non spécifique se fait majoritairement chez les enfants de 5 ans mais qu'elle existe également chez les plus jeunes ainsi que chez les plus âgés, dans des proportions moindres. Nous pouvons également dire que l'utilisation de ce critère semble dépendre du mot à définir et que les enfants commencent à utiliser ce critère lorsqu'ils doivent définir des animaux. Ils utilisent alors de plus en plus les caractéristiques physiques pour les décrire. De plus, si les enfants les plus jeunes ne sont pas encore familiers avec les caractéristiques des objets ou êtres à décrire, les enfants les plus âgés semblent eux capables d'utiliser des caractéristiques plus spécifiques afin de définir les mots que nous leur présentons. Nous allons le vérifier avec l'utilisation des caractères spécifiques et du genre par la suite.

4.1.2.2. L'utilisation du caractère spécifique

Nous utilisons le caractère spécifique lorsque nous définissons un mot grâce à une caractéristique qui, à elle seule, permet de savoir de quel objet ou être nous parlons. Par exemple, dire d'un chat « *il miaule* » permet de savoir que nous parlons d'un chat car il s'agit alors du cri spécifique au chat. De même, lorsque nous disons : « *C'est pour naviguer* », nous savons que nous parlons d'un « *bateau* ».

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
5 ans	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	3
6 ans	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5

Tableau 3: Utilisation du caractère spécifique par mot

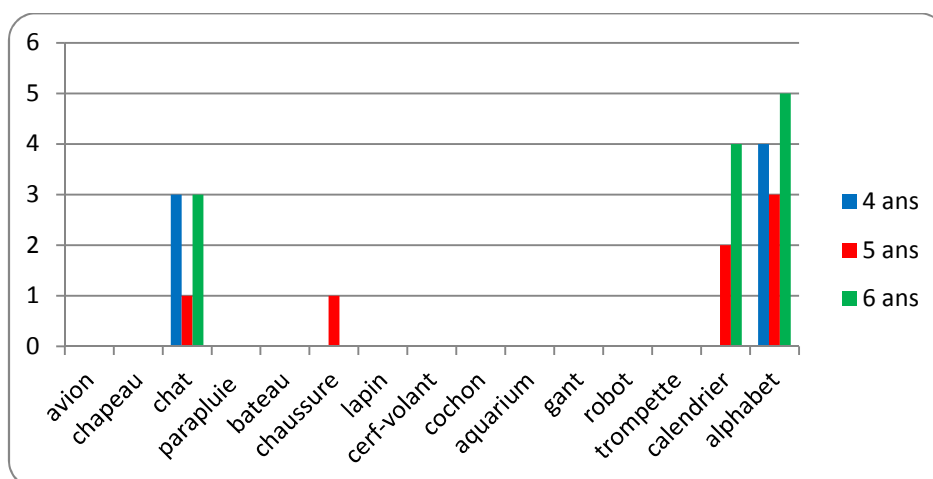


Figure 7: Utilisation du caractère spécifique par mot

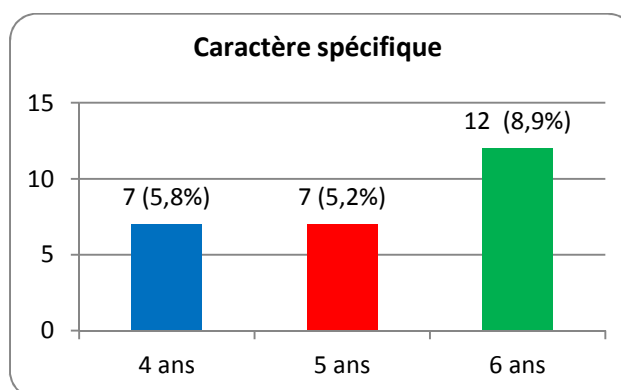


Figure 8 : Utilisation du critère Caractère spécifique par tranche d'âge

Concernant l'utilisation du caractère spécifique, nous constatons qu'il est plus utilisé par les enfants de 6 ans que par les enfants de 4 et 5 ans, mais à peine plus. En effet, les enfants de 4 ans utilisent à 7 reprises le critère Caractère spécifique, soit dans 5,8% de leurs réponses, tout comme les enfants de 5 ans qui l'utilisent également 7 fois, soit dans 5,2% des réponses qu'ils formulent tandis que chez les enfants de 6 ans, nous observons 12 utilisations du caractère spécifique, ce qui représente 8,9% des réponses formulées par les enfants de 6 ans.

Chez les enfants de 4 ans, ces occurrences qualifient, pour 3 d'entre elles, le mot « chat » : « *Il miaule* », « *Il fait MIAOU* », pour 3 autres, le mot « alphabet » : « *c'est toutes les lettres de l'alphabet* » et la dernière occurrence est utilisée pour le mot « bateau ».

Les enfants de 5 ans utilisent ce critère pour qualifier les mots « alphabet » à 3 reprises, « calendrier » à 2 reprises ainsi que les mots « chat » et « chaussure ». Ils produisent des définitions du type : « *Un animal* », Laly, 5 ans 3 mois, pour « cochon » et « lapin », « *Ca miaule* », Maïwen, 5 ans 8 mois, pour « chat », « *Ca sert à jouer de la musique* », « *Un instrument de musique* » pour « trompette » ou encore « *Ca sert à regarder le jour* », « *Pour dire les jours* » et « *Pour voir lequel jour on est, laquelle date on est* » pour définir « calendrier ».

Les enfants de 6 ans utilisent eux ce même critère pour définir les mots « lapin », « cochon », « chat », « calendrier », « alphabet » et « trompette ». Concernant, le mot « trompette », nous constatons en outre que 4 enfants sur les 9 interrogés évoquent soit la musique, soit le fait qu'il s'agit d'un instrument. Le mot « alphabet » est lui défini 5 fois également par une réponse du type : « *c'est les lettres* ».

Nous constatons donc que les enfants les plus âgés utilisent plus les caractères spécifiques pour définir les mots que les enfants les plus jeunes. Cependant, il est à noter que les mots définis grâce à ce critère sont, tout d'abord, les noms d'animaux puis, les mots tels que « trompette », « alphabet » et « calendrier ». La capacité à fournir une définition précise d'un terme semble donc s'améliorer à partir de 5 ans.

4.1.2.3. La catégorisation par le genre

Nous cherchons à savoir si la catégorisation est utilisée par les enfants les plus grands. Pour cela, nous nous intéressons aux réponses exprimées grâce au critère Genre. Les réponses que nous avons considérées comme répondant à ce critère sont des réponses du type « *un animal* » pour définir le « *chat* », le « *lapin* » ou le « *cochon* », ou encore « *un bocal* » pour un « *aquarium* ». La catégorisation par le genre a lieu lorsque l'enfant utilise un terme générique, une catégorie pour définir le mot. L'enfant est alors capable de placer le mot à définir dans un groupe d'autres mots ayant une caractéristique commune.

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 ans	0	0	1	0	0	0	2	1	2	1	0	1	1	0	0
6 ans	0	0	2	0	0	0	3	0	3	1	0	2	3	0	0

Tableau 4: Utilisation du Genre par mot

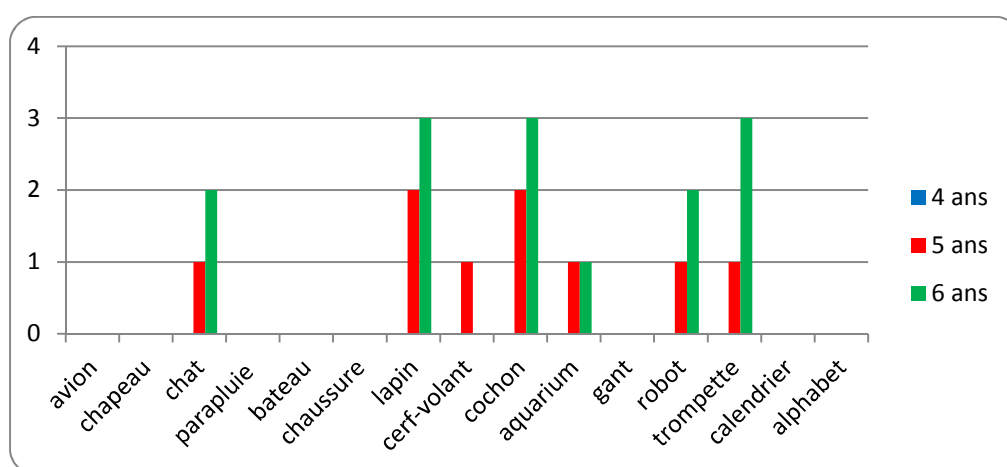


Figure 9: Utilisation du Genre par mot

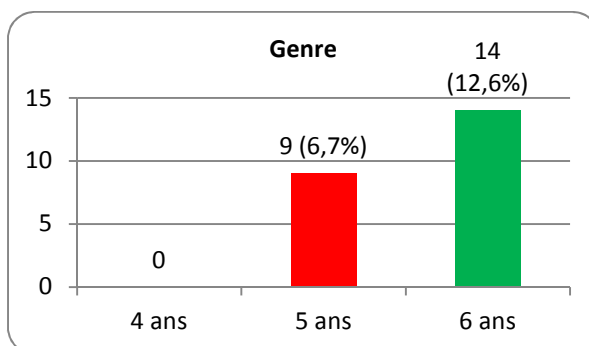


Figure 10: Utilisation du critère Genre par tranche d'âge

Ce critère n'a été utilisé que par les enfants de 5 et 6 ans, pas par les enfants de 4 ans. Nous avons repéré 9 occurrences du critère genre formulées par les enfants de 5 ans et 14 occurrences par les enfants de 6 ans.

Les enfants de 5 ans qui ont utilisé le critère genre pour définir les mots l'ont fait pour les mots suivants : « *cochon* », « *lapin* » (2 utilisations pour chaque mot), « *chat* », « *cerf-volant* », « *aquarium* », « *robot* » et « *trompette* » (1 utilisation pour chaque mot). Cela représente 6,7% des réponses formulées pour définir les mots. Nous constatons que ces occurrences sont utilisées pour définir : les animaux (« *un animal* »), les jouets, « *un jouet* », mais aussi les contenants (« *un bocal* » pour « *aquarium* ») ainsi que les instruments de musique (« *un instrument de musique* » pour « *trompette* »). En observant les réponses de plus près, nous constatons que toutes les occurrences du genre exprimées ici ne le sont que par deux enfants sur les neuf interrogés : Laly, 5 ans 3 mois (2 utilisations) et Alexis L.B., 5 ans 11 mois (7 utilisations).

Les enfants de 6 ans ont quant à eux utilisé le critère genre dans 12,6% de leurs réponses, soit presque deux fois plus souvent que les enfants de 5 ans. Les mots pour lesquels ils ont utilisé le critère genre sont les suivants : « *lapin* », « *cochon* » et « *trompette* » (3 occurrences pour chaque mot), « *chat* » et « *robot* » (2 occurrences pour chaque mot) et « *aquarium* » (1 occurrence). Nous retrouvons les mêmes classifications : les animaux, les jouets, les instruments de musique et le « *bocal* ». Les réponses que nous avons obtenues ont été produites par cinq des neuf enfants interrogés.

Ces résultats nous permettent de dire que les enfants les plus âgés utilisent plus la catégorisation pour définir les mots. En effet, s'il n'y a que 7 des 26 enfants interrogés qui l'ont utilisée, 5 d'entre eux appartenaient au groupe des enfants de 6 ans. Nous remarquons également que les mots pour lesquels les enfants utilisent la catégorisation sont les mêmes dans les deux tranches d'âges. Nous constatons donc que la catégorisation semble se mettre en place à partir de la cinquième année et plus particulièrement entre la sixième et la septième année.

Analyse psycholinguistique :

Ces résultats nous semblent en rapport avec le fait que la classification n'est pas encore complètement mise en place par les enfants de moins de 8 ans. Les enfants que nous avons testés peuvent être capables, pour les plus âgés de former des collections non figurales,

qui précèdent les premières classifications. Il nous semble donc normal de constater que les enfants les plus jeunes produisent moins de critères Caractéristiques spécifiques et non spécifiques cumulés que les plus âgés. Ils n'en sont pas encore capables et ne forment encore que des collections figurales puis non figurales.

Ces résultats peuvent également être mis en relation avec les résultats observés par Cravatte dans son étude *Comment les enfants expliquent-ils les mots ?*. En effet, Cravatte nous explique qu'il existe deux types de réponses en lien avec l'âge des enfants : les réponses connotatives-associatives et les réponses dénotatives. Les premières réponses sont en lien avec l'affect de l'enfant qui peut désigner un trait de la classe à laquelle le mot appartient mais aussi tout ce qui lui vient à l'esprit, tandis que les secondes réponses ressemblent plus aux définitions que l'on trouve dans les dictionnaires, les mots sont définis selon les qualités cognitives du référent.

Nous retrouvons dans nos résultats le fait que les enfants les plus grands utilisent plus le critère Caractéristique Spécifique et le genre pour définir les mots tandis que les plus jeunes n'utilisent eux que le critère Caractéristique non spécifique. Cela montre que les définitions produites par les enfants les plus grands sont de plus en plus du type dénotatives tandis que celles des plus petits restent du type connotatives-associatives. Ces résultats coïncident avec les résultats produits par Cravatte.

Nous observons également une congruence entre nos résultats et ceux de Salazar Orvig, Prénéron et Kugler qui disent que les enfants lecteurs utilisent plus souvent l'équivalence linguistique ou langagière en produisant une explication par le genre notamment. Les enfants les plus âgés, qui sont néo-lecteurs, semblent donc rentrer dans cette catégorie au vu des résultats que nous avons observés.

Lors de séances de rééducation orthophonique, nous travaillons la classification de différentes manières avec les jeunes enfants, notamment grâce à des méthodes très complètes comme Dire et Faire, destinées à des enfants à partir de 3 ans. Cette méthode permet le développement du vocabulaire d'une part mais aussi la mise en place progressive de la grammaire à travers des exercices de catégorisations, de points communs, etc.... Avec des enfants plus grands, nous pouvons également travailler la mise en place de la catégorisation à travers l'élaboration d'un jeu de familles ou à travers des jeux plus ludiques tels que le jeu du « Qui est-ce ? » qui demande à l'enfant de désigner des spécificités du visage de la personne qu'il recherche. Avec les enfants plus grands ou les adultes, nous pouvons également

travailler la classification à l'écrit lors de descriptions notamment mais aussi à travers des exercices de classements de mots dans des catégories, des exercices de tri, des jeux de familles, etc....

Pour conclure, nous pouvons dire que la précision des définitions s'affine avec l'âge des enfants. Plus les enfants sont âgés, plus ils utilisent les caractéristiques spécifiques ou non spécifiques pour définir les mots et plus ils sont capables de trouver le genre du mot à définir.

4.1.3. L'utilisation du geste

L'utilisation du geste est exprimé à travers le critère déictique. En effet, ce critère comptabilise tous les gestes qui ont accompagné les réponses formulées par les enfants.

Nous retrouvons ici des gestes tels que des haussements d'épaules quand l'enfant ne sait pas répondre ou la désignation de la tête ou des pieds pour accompagner la définition des mots « *chapeau* » ou « *chaussure* » par exemple.

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	1	1	0	1	2	1	0	0	0	1	0	0	2	0	1
5 ans	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 ans	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0

Tableau 5 : Utilisation du critère Déictique par mot

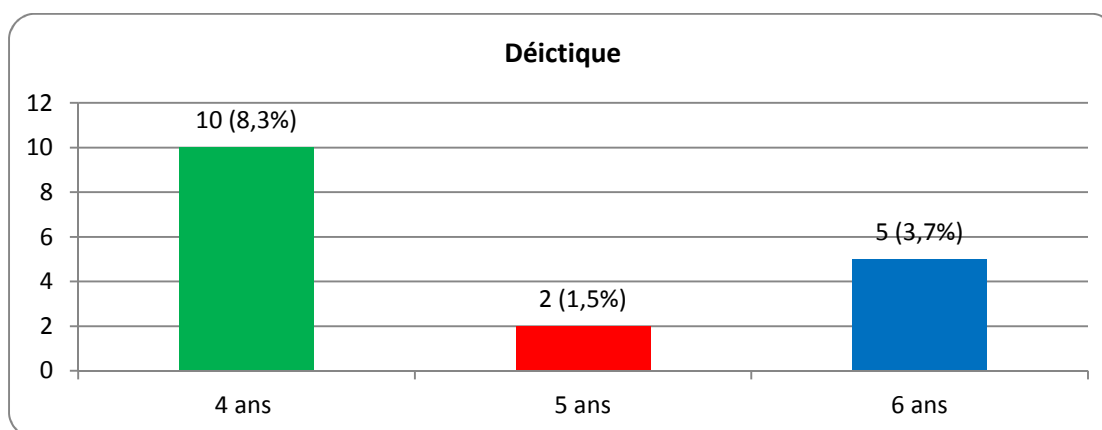


Figure 11 : Utilisation du critère Déictique par tranche d'âge

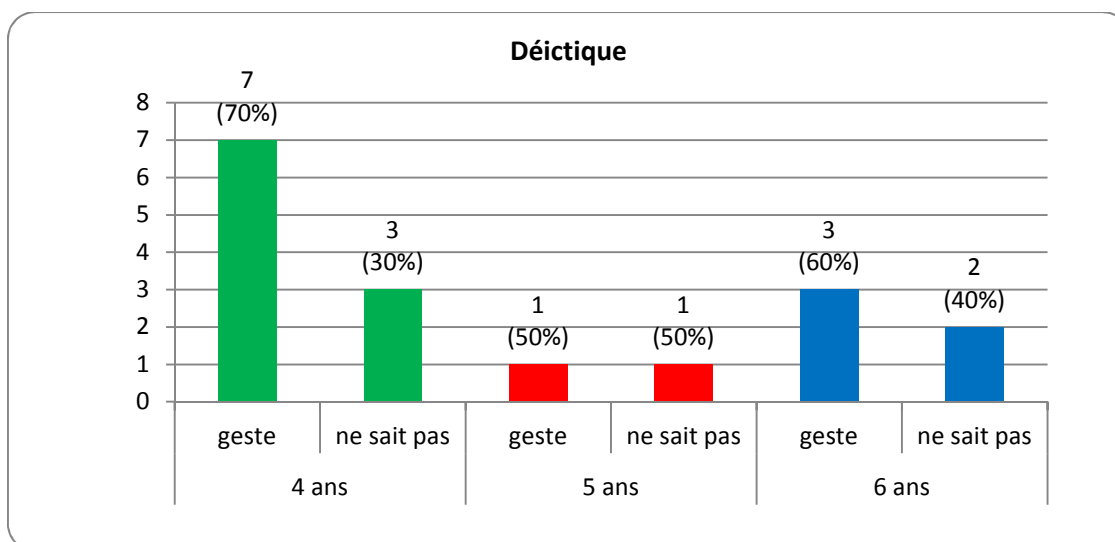
Nous cherchions à savoir si les enfants les plus jeunes utilisaient plus le geste que les enfants les plus âgés pour répondre.

Nous constatons tout d'abord que les enfants de 4 ans sont ceux qui utilisent le plus le geste dans les réponses qu'ils formulent lors de la passation de notre test. En effet, ils utilisent des gestes dans 8,3% de leurs réponses tandis que les enfants de 5 ans ne font usage de gestes que dans 1,5% des définitions qu'ils produisent. Enfin, les enfants de 6 ans utilisent quant à eux le geste dans 3,7% des cas.

Nous pouvons également constater que les mots pour lesquels les enfants utilisent le plus le geste sont : « *bateau* » et « *trompette* » pour les enfants de 4 ans, « *chat* » et

« *chaussure* » pour les enfants de 5 ans et « *chat* », « *lapin* », « *cochon* » et « *robot* » pour les enfants de 6 ans.

En détaillant plus avant les gestes produits par les enfants lors de la production des définitions, nous observons les données suivantes :



Parmi les gestes observés à travers le critère déictique, nous avons recensé d’une part, tous les gestes de désignation d’une partie du corps ou d’accompagnement de la définition orale produite (désignés par « geste »), et d’autre part, tous les gestes de haussement d’épaules ou de dénégation de la tête (désignés par « ne sait pas »).

Nous observons que 70% des gestes produits par les enfants de 4 ans le sont dans un but définitionnel. C’est également le cas de 50% des enfants de 5 ans ainsi que de 60% des enfants de 6 ans. Nous constatons aussi que les productions de gestes de dénégation sont relativement rares chez tous les enfants.

Observons de plus près les gestes produits par les enfants. Certains gestes font office de réponse en eux mêmes : « *C’est pour, pour* » (Gwendal, 4 ans 5 mois) accompagné du geste de la main faisant des vagues pour définir le mot « *bateau* » ainsi que « *Pour* » (Gwendal, 4 ans 5 mois) accompagné du geste des doigts jouant de la trompette pour définir le mot « *trompette* ». Lorsque l’enfant produit un geste qui accompagne la définition des mots « *chaussure* », « *chapeau* » ou « *gant* », il désigne généralement les pieds, la tête ou les mains (« *Une chaussure pour mettre sur les pieds* », « *Un gant pour mettre sur les mains* », Mathis,

4 ans, « *Chapeau, chapeau, un chapeau la tête* », Térence, 4 ans 2 mois, « *Pour mettre dans ses pieds* », Laly, 5 ans 3 mois). Pour accompagner le mot « *parapluie* », l'enfant peut désigner quelque chose au dessus de sa tête qui évoque visuellement la forme du parapluie (« *Euh, des piques autour* », Corentin, 4 ans 10 mois). Généralement, l'enfant utilise le geste pour soutenir son discours (« *bateau* » : « *Ca vague* » (Corentin, 4 ans 10 mois) accompagné du geste de la main qui ondule comme des vagues)... L'enfant peut tendre les bras sur les côtés pour reproduire les ailes de l'avion (« *...et y'a des ailes comme ca...* » Coleen, 6 ans 6 mois), mimer un animal comme le lapin qui bouge son nez (« *...avec sa bouche i fait...* » Coleen, 6 ans 6 mois) ou la queue en tire-bouchon du cochon (« *...il a une queue en bouque...* » Coleen, 6 ans 6 mois).

Analyse psycholinguistique :

Les résultats observés sont à mettre en rapport avec les observations de Cravatte qui dit que les enfants utilisant spécifiquement les rapports paradigmatiques (réponses de type : « *c'est...* »), produisent plus spécifiquement des réponses de type déictique que les autres enfants qui utilisent tous les types de rapports syntaxiques.

De notre côté, nous constatons que les enfants les plus jeunes utilisent le geste dans des réponses de type « *c'est pour...* » ou « *pour...* », tandis que pour les plus grands le geste intervient comme complément de la définition, dans des réponses qui n'utilisent pas obligatoirement le « *c'est* ». Le geste semble donc intervenir, comme le dit Cravatte, dans le cadre de réponses à rapports paradigmatiques, d'une part, mais aussi dans des réponses à rapport syntagmatique chez les plus âgés, d'autre part. Il semblerait donc que nos résultats ne soient pas tout à fait comparables à ceux de Cravatte puisque pour cette auteur, les réponses utilisant le critère déictique sont spécifiques aux réponses à rapports paradigmatiques.

Si la plupart des enfants utilisent le geste pour s'exprimer, certains le font plus volontiers que d'autres... En effet, si nous observons la répartition des réponses gestuelles parmi les enfants de chaque groupe, nous constatons que la moitié des enfants de 4 ans, 1 des 9 enfants de 5 ans et 2 des 9 enfants de 6 ans ont utilisé le geste. Nous pouvons donc supposer que l'expression gestuelle n'est pas naturelle pour tous les enfants.

Lorsque nous observons les très jeunes enfants qui ne disposent pas encore du langage oral pour s'exprimer, nous constatons qu'ils utilisent les gestes pour désigner ce qu'ils veulent, pour se faire comprendre. Nous constatons ici que ce sont les enfants les plus jeunes

que nous avons interrogé qui utilisent le plus souvent le geste. Cependant, ces gestes sont un support visuel pour aider l'interlocuteur à comprendre la définition qu'ils produisent, plus souvent qu'une définition en eux-mêmes.

Dans le travail de rééducation orthophonique, il semble judicieux d'encourager l'enfant à s'exprimer également par la gestuelle afin de se faire comprendre au mieux de son interlocuteur et l'aider à mettre des mots sur ce qu'il essaie d'exprimer. De plus l'expression gestuelle peut être un moyen d'entrer en contact avec le jeune enfant.

Dans le cadre de dysphasies par exemple, nous pouvons être amenée à rencontrer des enfants ayant une intelligibilité très réduite. L'enfant, devant notre incompréhension, peut avoir tendance à accompagner de gestes de description ou de désignation ce qu'il produit à l'oral afin d'essayer de mieux se faire comprendre. Afin de développer cette faculté à produire des gestes permettant une meilleure compréhension de ce que l'enfant veut nous faire passer, nous pouvons être amenée à travailler le geste à travers des jeux de mimes par exemple.

Le geste est également utilisé pour l'apprentissage de la lecture, tant pour les enfants dyslexiques que les enfants non dyslexiques en cours d'apprentissage de la lecture, dans la méthode phonétique et gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny notamment. Cette méthode associe le geste aux sons et à la graphie des lettres et des phonèmes. Cette association facilite l'apprentissage de la lecture et peut ensuite aider l'enfant lors de la production mais aussi lors de la compréhension. Dans le cadre de la prise en charge d'un jeune garçon de 6 ans souffrant d'une dysphasie phonologique-syntaxique, nous avons pu constater que l'amorce du geste pouvait devenir une aide à la production orale du son associé. De plus, l'apprentissage de la lecture grâce à cette méthode phonologique et gestuelle lui a permis d'améliorer lentement sa production orale et donc son intelligibilité.

Dans le cadre de rééducations d'aphasies fluentes et non fluentes, nous avons également été amenée à utiliser le geste. Tout d'abord, dans le cadre d'un patient souffrant d'aphasie de Broca, nous avons pu utiliser le geste pour amorcer la production orale, le geste sert alors de déclencheur et aide le patient à surmonter le blocage. Ensuite dans le cadre d'une patiente souffrant d'aphasie de Wernicke, produisant un jargon ininterrompu, nous avons pu utiliser le geste afin d'interrompre la production orale et demander au patient de se faire comprendre par d'autres moyens que la parole, le geste d'une part ou le dessin d'autre part.

4.1.4. Les critères les plus pertinents

Afin de déterminer quels sont les critères les plus pertinents, nous allons observer la répartition des réponses des enfants à travers les différents critères. Nous avons déjà traité précédemment les critères suivants : dérivation, caractère spécifique, caractère non spécifique, exemple, jugement personnel, déictique et genre. Ces critères déjà traités seront de couleur plus pâle sur le graphique suivant, tandis que les critères non encore traités seront de couleur plus foncée.

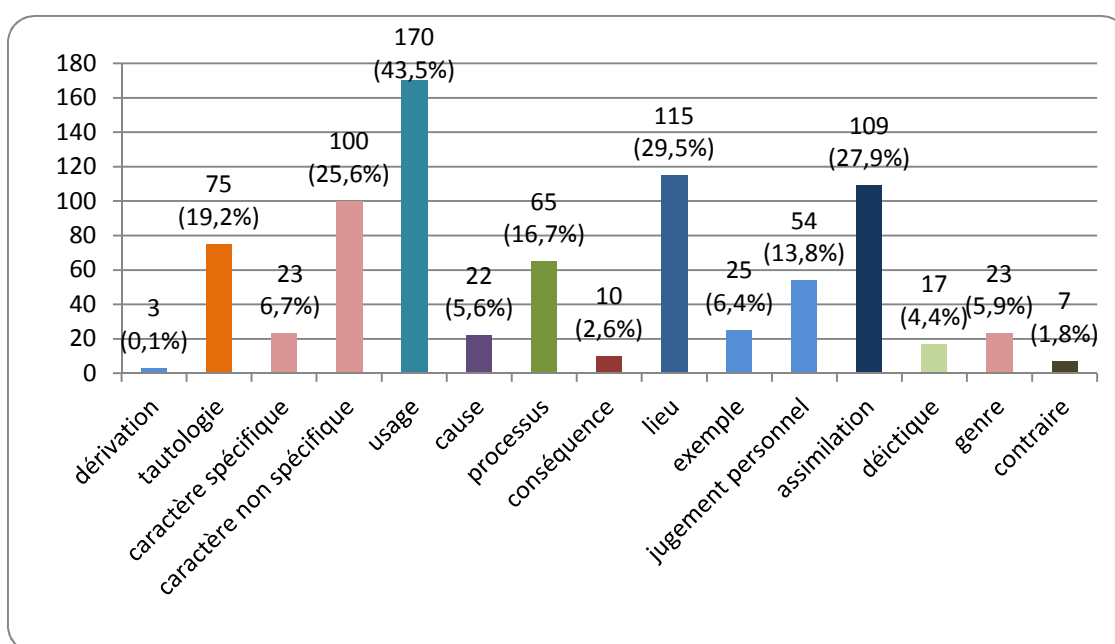


Figure 12: L'utilisation des différents critères

Sur ce graphique, nous constatons que les critères qui semblent avoir été privilégiés par les enfants lorsque nous leur avons demandé de définir des mots concrets sont, en dehors de ceux déjà étudiés : l'usage, qui est utilisé dans 43,3% des réponses formulées, le lieu, utilisé dans 29,5% des cas, l'assimilation, utilisé dans 27,9% des réponses, la tautologie, utilisé dans 19,2% des cas ainsi que le processus, utilisé dans 16,4% des réponses.

Nous allons donc nous intéresser à ces critères, à commencer par les critères usage et processus que nous regrouperons, puis les critères lieu, assimilation et enfin tautologie.

4.1.4.1. L'usage et le processus

Nous avons décidé de réunir ici les critères usage et processus, car dans le premier cas, l'enfant explique à quoi sert le mot qu'il doit définir, tandis que dans le second cas, il décrit comment il fait pour l'utiliser. Les réponses que nous avons considérées ici sont donc du type : « Ca sert à... », « C'est pour... » ou encore « Pour ».

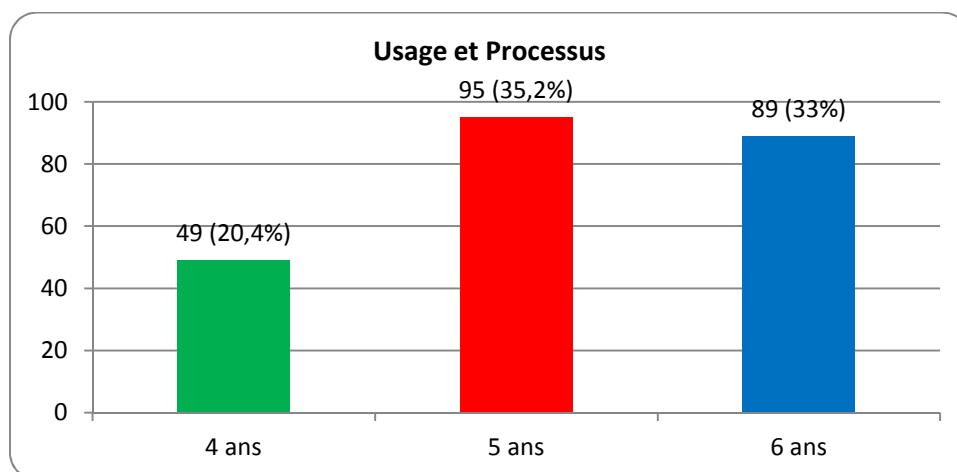


Figure 2: Utilisation des critères usage et processus par tranche d'âge

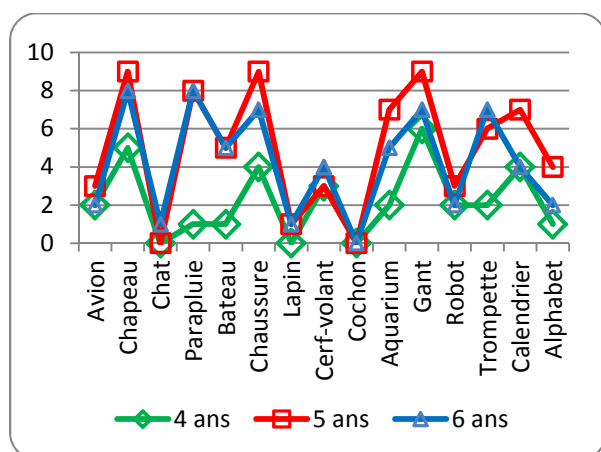


Figure 13: Utilisation du critère usage par mot

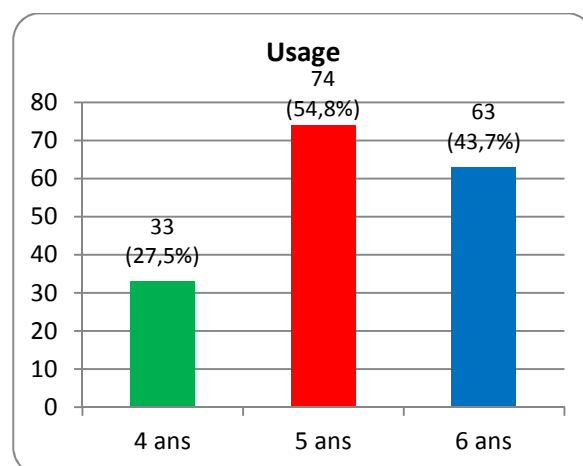


Figure 14: Utilisation du critère usage par tranche d'âge

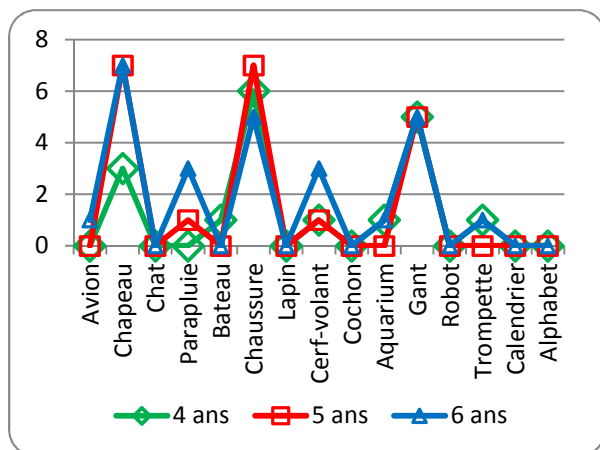


Figure 15: Utilisation du critère processus par mot

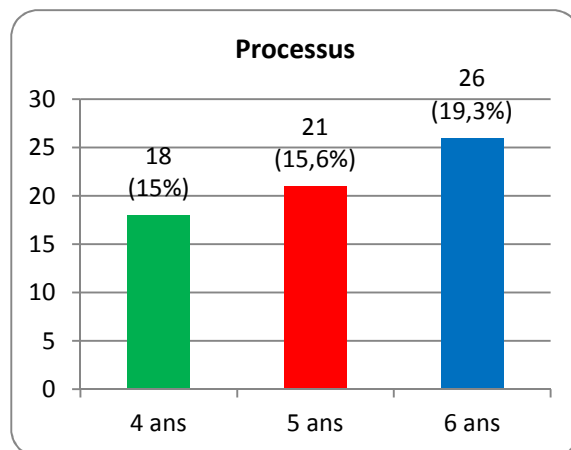


Figure 16: Utilisation du critère processus par tranche d'âge

Usage	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	2	5	0	1	1	4	0	3	0	2	6	2	2	4	1
5 ans	3	9	0	8	5	9	1	3	0	7	9	3	6	7	4
6 ans	2	8	1	8	5	7	1	4	0	5	7	2	7	4	2

Tableau 5: Utilisation du critère usage par mot

Processus	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	0	3	0	0	1	6	0	1	0	1	5	0	1	0	0
5 ans	0	7	0	1	0	7	0	1	0	0	5	0	0	0	0
6 ans	1	7	0	3	0	5	0	3	0	1	5	0	1	0	0

Tableau 6: Utilisation du critère processus par mot

Tout d'abord, nous constatons que les critères usage et processus sont utilisés dans un peu plus d'un tiers des réponses des enfants de 5 ans et un tiers des réponses des enfants de 6 ans contre seulement un cinquième des réponses des enfants de 4 ans.

Chez les enfants de 4 ans, la répartition des réponses contenant les critères usage et processus est la suivante : 33 utilisations de l'usage et 18 utilisations du processus. Les mots que les enfants définissent le plus grâce à l'usage sont les suivants : « *chapeau* » (« *pour mettre sur la tête* », « *pour protéger du soleil* »), « *chaussure* » (« *pour mettre sur les pieds* », « *pour marcher bien* », « *ça sert à marcher* »), « *gant* » (« *un gant pour mettre sur les*

mains », « *pour avoir chaud aux mains* ») et « *calendrier* » (« *c'est pour voir le jour de la semaine* », « *...c'est pour des Pâques...* »). Nous constatons qu'à l'exception du mot « *calendrier* », ce sont les mêmes mots, soit les vêtements, que les enfants de 4 ans définissent le plus grâce au critère processus. Les mots pour lesquels les enfants n'utilisent ni l'usage, ni le processus dans leurs définitions sont : « *chat* », « *lapin* » et « *cochon* », soit les noms d'animaux.

Chez les enfants de 5 ans, la répartition des réponses est la suivante : 74 utilisations de l'usage et 21 utilisations du processus. Nous constatons donc que l'usage est utilisé dans plus de la moitié des réponses formulées par les enfants de 5 ans tandis que le processus n'est utilisé que dans 15% des réponses. Les mots pour lesquels nous constatons une grande utilisation de l'usage dans un but définitionnel sont les suivants : « *chapeau* », « *chaussure* » et « *gant* », soit les vêtements, comme pour les enfants les plus jeunes mais aussi : « *parapluie* » (« *pour quand i pleut* »), « *aquarium* » (« *pour mettre les poissons* »), « *calendrier* » (« *ça sert à écrire* », « *pour écrire* », « *pour mettre sur le mur* ») et « *trompette* » (« *pour klaxonner* », « *pour jouer* », « *pour souffler* »). Le processus est quand à lui utilisé notamment pour définir les noms d'animaux, tout comme c'était le cas pour les enfants de 4 ans.

Chez les enfants de 6 ans, nous constatons que les critères usage et processus sont répartis comme suit : 63 utilisations du premier critère contre 26 utilisations du suivant. Cela représente presque la moitié des réponses des enfants de 6 ans utilisant le critère usage et presque un cinquième des réponses utilisant le critère processus. Les mots qui sont le plus souvent définis grâce au critère usage sont les mêmes que ceux définis par les enfants de 4 et 5 ans, soit les vêtements, ainsi que « *parapluie* » et « *trompette* ». Nous retrouvons une fois de plus les vêtements, qui sont les mots les plus souvent définis par le critère processus.

Nous constatons donc que les mots les plus souvent définis par les enfants grâce aux critères usage et processus sont les vêtements, tandis que les mots les moins souvent définis par ces critères sont les noms d'animaux. Au niveau du critère processus, nous constatons que les mots « *alphabet* », « *calendrier* », « *robot* », « *bateau* » ou « *avion* » ne sont jamais, ou presque, définis grâce à ce critère.

Analyse psycholinguistique :

L'utilisation du critère Usage dans les définitions des enfants augmente en même temps que leur âge avant de baisser légèrement à partir de 6 ans. Ces résultats semblent en

rapport avec les résultats énoncés par Salazar Orvig, Prénéron et Kugler dans leur étude *Les conduites de définition chez des enfants non lecteurs*, qui disent que les non lecteurs produisent préférentiellement des énoncés codant le terme à définir par rapport à une situation présentée comme typique en ayant recours à l'usage qu'ils peuvent faire dans leur vie personnelle. Les auteurs de cette étude mettent en avant le fait que les enfants non lecteurs ont une plus forte tendance à la mise en situation par rapport à des codages intralinguistiques que les enfants lecteurs, au détriment des possibilités paraphrastiques. Les résultats que nous obtenons semblent donc en accord avec les résultats précédemment cités car les enfants constituant le groupe de test sont tous soit non lecteurs, soit néo-lecteurs et nous constatons que les néo-lecteurs utilisent plus le critère Usage que les enfants non lecteurs de 4 ans mais un peu moins que les enfants de 5 ans néanmoins. Il semblerait donc que l'utilisation du critère usage soit à son maximum à l'âge de 5 ans avant de baisser légèrement à 6 ans. Dans ce cas, les résultats que nous observons sont en adéquation avec les résultats produits par Salazar Orvig, Prénéron et Kugler.

Dans le travail en rééducation orthophonique, nous utilisons également l'usage ou le processus dans différentes situations telles que l'augmentation du lexique et la catégorisation.

Nous pouvons par exemple trouver des exercices qui mettent en œuvre l'usage que l'on fait des objets dans la méthode de développement du lexique chez le jeune enfant Lexique Vivant, élaboré par A. Khomsi et E. Bourg. Il y est parfois demandé à l'enfant de mettre ensemble les mots qui ont un usage commun comme faire de la lumière, faire de la chaleur, ...

Avec les adultes souffrant de troubles mnésiques, nous pouvons également être amenés à mettre en place des cahiers de vie à l'intérieur duquel nous pouvons noter avec eux, les processus à mettre en œuvre pour réaliser telle ou telle action. Afin de travailler l'ordination des actions, nous pouvons faire remettre dans l'ordre la succession d'actions à réaliser lorsque l'on souhaite faire à manger, jardiner ou s'habiller par exemple. La mise en ordre de séquences de vie peut être réalisée aussi bien avec des enfants, afin de leur permettre d'ordonner mieux leur pensée, qu'avec les adultes, afin de préserver ou de retrouver des capacités qui disparaissent lors de maladies neuro-dégénératives ou d'accidents neurologiques.

4.1.4.2. Le lieu

Le critère Lieu est utilisé par les enfants lorsqu'ils désignent dans leur définition un endroit ou une partie du corps qu'ils associent au mot à définir. Nous y trouverons donc des réponses telles que « *par terre* » mais aussi « *sur la tête* », « *dans les pieds* », ...

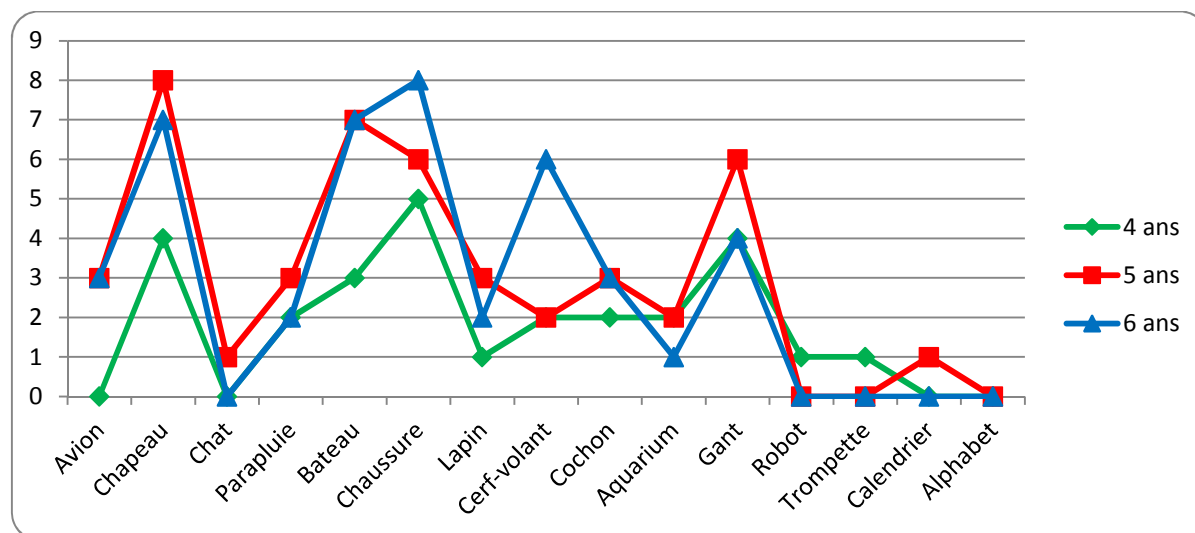


Figure 17: Utilisation du critère lieu par mot

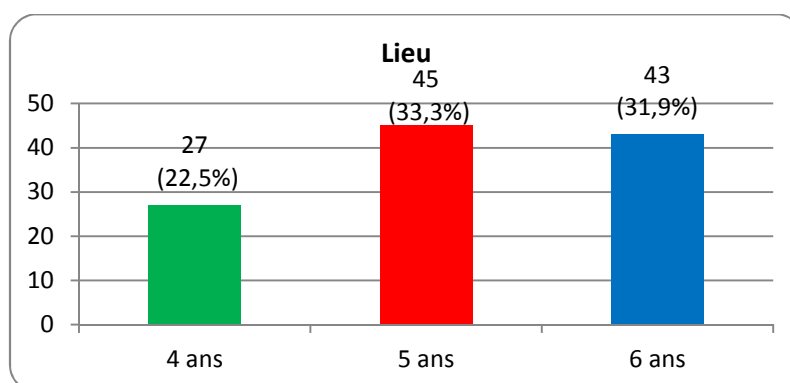


Figure 18: Utilisation du critère lieu par tranche d'âge

Le critère Lieu est utilisé par presque tous les enfants que nous avons interrogés lors de la passation. Nous avons pu dénombrer 27 occurrences parmi les réponses des enfants de 4 ans, ce qui correspond à 22,5% des réponses produites. Chez les enfants de 5 ans, nous dénombrons 45 occurrences, soit un tiers des réponses produites pour définir les mots. Enfin, chez les enfants de 6 ans, nous observons 43 occurrences, soit à peine moins que les enfants de 5 ans.

Chez les enfants de 4 ans, les mots qui sont le plus souvent définis grâce au critère lieu sont les suivants : « *chapeau* », « *chaussure* » et « *gant* », soit les noms de vêtements. Nous retrouvons régulièrement les désignations de parties du corps suivantes : « *sur la tête* », « *sur les pieds* », « *sur les mains* ». Nous pouvons également retrouver des désignations de lieux pour définir les mots : « *dans l'eau* » (« *bateau* »), « *à la plage* » (« *cerf-volant* »), « *dehors* » (« *parapluie* »), « *dans le champ* », « *dans la boue* » (« *cochon* »), « *sous ses fenêtres* » (« *aquarium* ») et « *dans les airs* » (« *robot* »).

Chez les enfants de 5 ans, les mots les plus souvent définis par le lieu sont les mêmes que ceux définis par les enfants de 4 ans, les vêtements, ainsi que le mot « *bateau* » pour lequel ils évoquent « l'eau » ou « la mer ».

Les enfants de 6 ans définissent les mêmes mots que les enfants plus jeunes grâce au lieu, c'est-à-dire les vêtements et le mot « *bateau* » ainsi que le mot « *cerf-volant* » pour lequel ils évoquent « les airs » ou « le ciel ».

Nous constatons donc que presque tous les enfants utilisent le lieu pour définir certains mots. Nous remarquons également que les enfants les plus âgés utilisent ce critère plus souvent que les plus jeunes, et ce, dans le but de compléter la définition et pas seulement comme unique définition d'un mot comme ça peut être le cas pour des enfants plus jeunes. Nous remarquons également que certains mots n'entraînent pas ou très peu de réponses par le lieu (« *chat* », « *robot* », « *trompette* », « *calendrier* » et « *alphabet* »).

Analyse psycholinguistique :

Selon Salazar Orvig, Prénéron et Kugler, dans leur étude *Les conduites de définition chez des enfants non lecteurs*, les enfants non lecteurs produisent plus volontiers des réponses codant le terme à définir par rapport à une situation présentée comme typique, ce qui serait moins le cas des enfants lecteurs. Les enfants non lecteurs auraient donc plus tendance à replacer le mot à définir dans le contexte le plus habituel pour eux, c'est-à-dire le lieu où ils ont le plus souvent vu le mot à définir utilisé. Nous observons que les enfants utilisant le plus le critère Lieu sont les enfants les plus âgés, soit les enfants néo-lecteurs, et non pas les enfants les plus jeunes, soit les enfants non lecteurs. Nos résultats ne sont donc pas congruents avec les résultats présentés par Salazar Orvig, Prénéron et Kugler.

Dans le travail de rééducation orthophonique, nous pouvons être amenée à travailler sur le lieu. Il peut s'agir par exemple de trier des mots et de les placer ensemble selon des critères de lieu ou autre. Nous travaillons ainsi la catégorisation avec les enfants ou avec les adultes. Grâce au vocabulaire de l'habillement, très riche, qui nous permet tout particulièrement de travailler sur l'élaboration du schéma corporel lorsque nous devons associer un vêtement à la partie du corps correspondante.

4.1.4.3. L'assimilation

L'assimilation est un critère qui recense toutes les réponses pour lesquelles les enfants ont formulé leur réponse grâce à « C'est... ». A la question, « *Qu'est ce que c'est ... pour toi ?* », ils répondent par « C'est ... » ou « C'est pour... ». Il peut alors s'agir d'une amorce de réponse qui reste incomplète mais aussi et surtout la formulation privilégiée par l'enfant pour répondre à la question que nous lui posons. Nous n'avons pas considéré ici les réponses comme « c'est tout » ou « c'est bon », qui annoncent la fin de la définition et qui ne sont pas définitionnels en eux-mêmes.

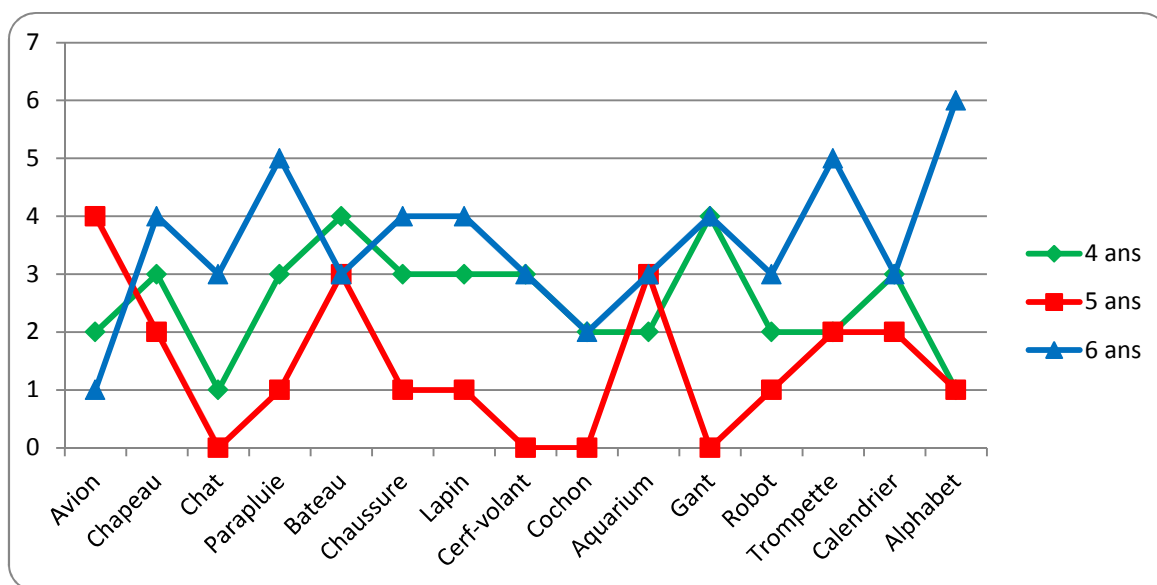


Figure 19: Utilisation du critère assimilation par mot

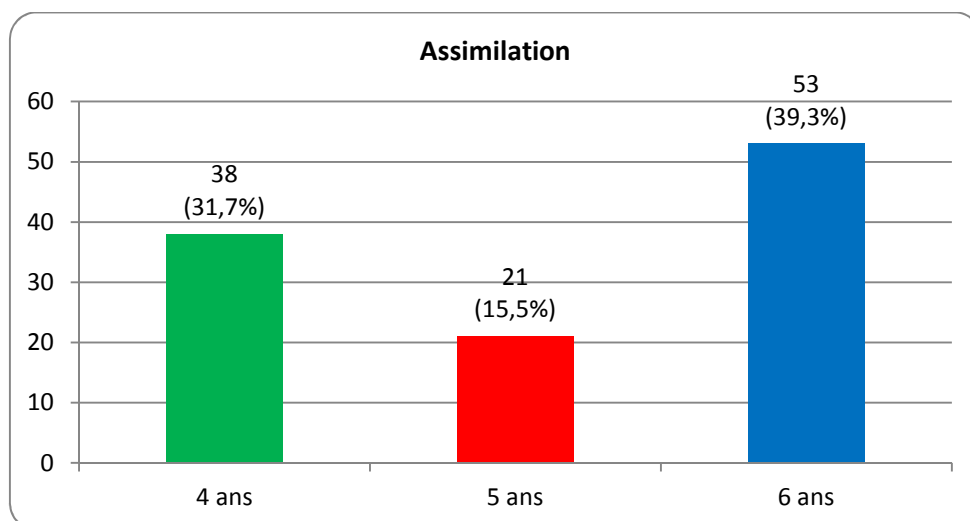


Figure 20: Utilisation du critère assimilation par tranche d'âge

Le critère Assimilation désigne l'utilisation de la formulation « *c'est...* » pour définir un mot. Nous constatons que ce critère est moins utilisé par les enfants de 5 ans, dans seulement un sixième de leurs réponses, que par les enfants de 4 et 6 ans, qui l'utilisent dans environ un tiers de leurs réponses.

Un peu plus de la moitié des enfants de 4 ans utilisent l'assimilation pour définir tous les mots. Nous ne dénombrons que 1 à 4 occurrences pour chaque mot. Ces enfants utilisent deux types de locutions : « *c'est* » et « *c'est pour* » pour définir tous les mots. Ceux qui n'utilisent pas l'assimilation pour définir les mots répondent de deux façons très différentes, soit en faisant des phrases avec un sujet et un verbe, soit en ne faisant pas de phrase et en se contentant d'énoncer la réponse sans utiliser de verbe. Parmi les 38 utilisations de l'assimilation par les enfants de 4 ans, nous n'observons qu'une seule production de « *c'est* » qui ne soit pas suivie d'une définition. Nous pouvons supposer qu'il s'agit d'une production automatique dans le but de réfléchir à la définition à fournir et qui reste sans réponse ensuite.

Les enfants de 5 ans quant à eux ne définissent qu'une partie des mots grâce à l'assimilation. Seuls 6 enfants sur les 9 interrogés l'utilisent. Nous constatons également entre 1 et 4 occurrences de l'assimilation selon les mots. Le mot « *avion* » est le mot que ces enfants définissent le plus grâce à la locution « *c'est* », nous retrouvons ensuite le mot « *aquarium* ». Sur les 21 formulations utilisant l'assimilation chez ces enfants, nous n'en dénombrons qu'une seule qui soit incomplète, c'est-à-dire qui soit produite pendant la phase de réflexion à la définition d'un mot que l'enfant ne peut ensuite définir.

Les enfants de 6 ans utilisent quant à eux 53 fois l'assimilation pour définir les mots. Le mot le plus défini grâce à l'assimilation est « *alphabet* » tandis que celui qui est le moins défini de cette manière est le mot « *robot* ». Notons également que 7 des 9 enfants interrogés utilisent l'assimilation et que tous les mots sont définis grâce à 1 à 6 occurrences. Parmi les 53 utilisations de l'assimilation chez les enfants de 6 ans, nous pouvons dénombrer 4 occurrences qui restent sans définition à suivre.

L'assimilation est donc utilisée par les enfants quel que soit leur âge mais aussi pour tous les mots indifféremment. La structure de phrase de type « *c'est* » semble être acquise relativement tôt. Cependant, nous devons rappeler que les enfants doivent répondre à la question « *Qu'est-ce que c'est que... ?* » et la réponse la plus évidente pour répondre à ce type de question semble bien évidemment être la réponse « *c'est* » !

Analyse psycholinguistique :

L'assimilation est, selon Cravatte, un critère définitionnel qui n'est pas spécifique à un rapport syntaxique particulier, ce qui signifie également que tous les enfants, quel que soit leur âge, peuvent utiliser ce critère dans leurs définitions. Les résultats que nous constatons sont donc en rapport avec ceux observés par Cravatte puisque tous les enfants utilisent ce critère, et ce, pour tous les mots dans notre étude.

L'utilisation de l'auxiliaire être sous la forme « est » apparaît à l'âge de 2 ans, ce qui explique le fait que les enfants de tous les âges le produisent plus ou moins massivement.

L'utilisation de formules de type « *C'est...* » est particulièrement travaillée en maternelle pour toute réponse. En effet, l'instituteur insiste sur l'élaboration d'une phrase par l'enfant et non seulement la production de la réponse à la question par un syntagme nominal. A la question « *Qu'est-ce que c'est... ?* », il est généralement demandé à l'enfant de répondre par « *C'est un/une...* » et non « *Un/Une ...* » uniquement. Nous retrouvons ce type de formulation dans les réponses produites par les enfants au cours de notre passation.

4.1.4.4. La tautologie

Le critère Tautologie recense les réponses pour lesquelles les enfants ont formulé une réponse contenant le mot à définir. Ces utilisations du mot à définir peuvent être produites comme unique réponse ou bien être incluses dans la définition produite par l'enfant. Par exemple, à la question « *Qu'est-ce que c'est qu'un avion ?* », nous pouvons observer des réponses du type « *Un avion* » ou bien du type « *Un avion ça vole[...]* ».

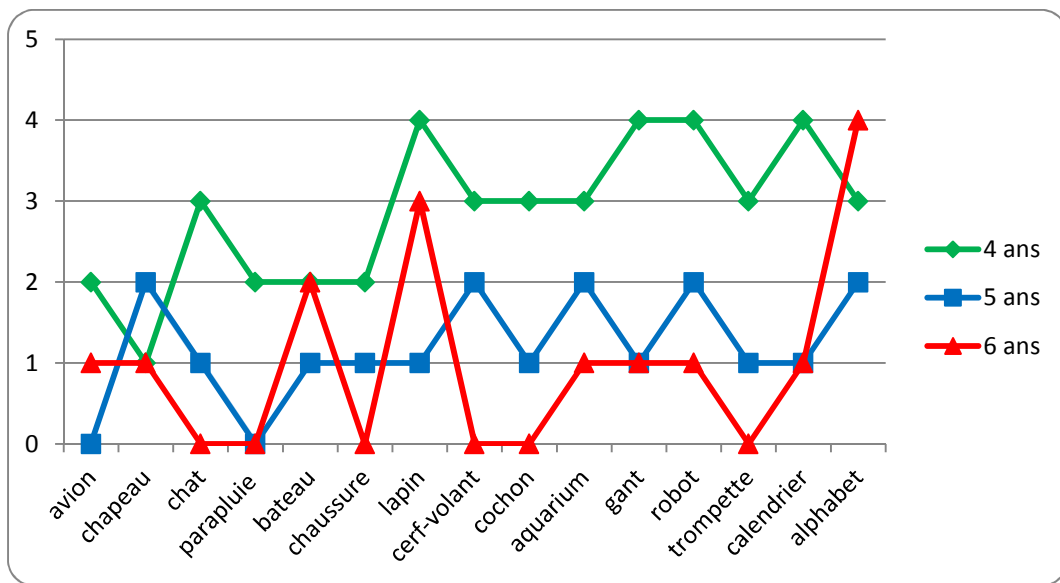


Figure 21: Utilisation du critère tautologie par mot

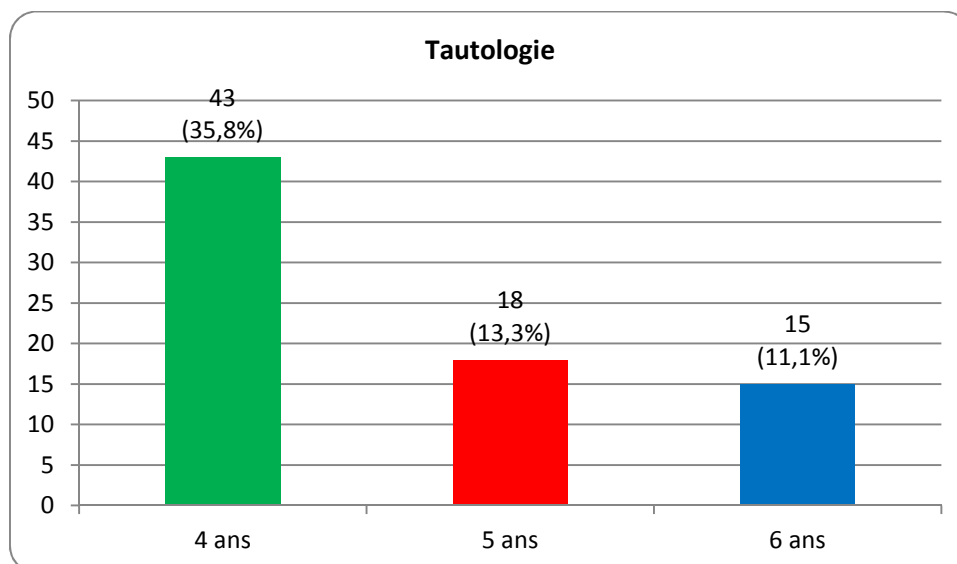


Figure 22: Utilisation du critère tautologie par tranche d'âge

Le critère Tautologie met en avant le fait que l'enfant réemploie le mot à définir dans sa propre définition. Nous distinguons cependant 2 types de réponses tautologiques : les

réponses par le mot à définir uniquement quand l'enfant ne sait pas comment expliquer le mot et les réponses qui contiennent le mot à définir dans leur propre définition de ce mot.

Tout d'abord, nous remarquons que ce critère est utilisé deux fois plus souvent par les 4-5 ans que par les 5-6 ans et les 6-7 ans. Pour la première tranche d'âge, un tiers de ces réponses sont en fait des absences de réponses, tandis que pour la seconde tranche d'âge, nous notons seulement 2 occurrences parmi les 18 chez les 5-6 ans et 2 occurrences parmi les 15 chez les 6-7 ans. L'enfant répète le mot à définir sans pouvoir trouver une définition autre que le mot lui-même. Ensuite, nous constatons que les enfants réutilisent assez souvent le mot à définir pour initier ou pour conclure une définition propre : « *Un avion, ça vole dans le ciel...* », « *Calendrier, il y a des numéros et il y a des dates et c'est grand, carré et après je sais pas ce qu'il y a dans un calendrier.* », Coleen, 6 ans 6 mois.

Ensuite, nous notons que l'utilisation du critère Tautologie se fait entre 0 et 4 fois par mot et par tranche d'âge. Les mots les plus définis de cette façon par les enfants de 4 ans sont les suivants : « *lapin* », « *calendrier* », « *gant* » et « *robot* » tandis que ceux les plus définis par les enfants de 5 ans sont : « *alphabet* », « *aquarium* », « *cerf-volant* », « *chapeau* », « *gant* » et « *robot* ». Enfin, ceux les plus définis par la tautologie chez les enfants de 6 ans sont : « *alphabet* », « *bateau* » et « *lapin* ».

Nous pouvons donc conclure que le critère tautologie semble avoir deux rôles bien définis et très différents : d'une part, il agit telle une définition du mot et d'autre part il sert d'évocateur afin d'amorcer une définition propre du mot. Les plus jeunes utilisent surtout le premier rôle tandis que les plus âgés utilisent eux les deux rôles, et plus particulièrement le deuxième, l'amorce.

Analyse psycholinguistique :

La définition d'un terme par lui-même, la tautologie, est employée dans notre étude par tous les enfants, quel que soit leur âge. Ces résultats sont en adéquation avec ceux de Cravatte, qui inclut ce critère dans les réponses utilisant alternativement n'importe quel rapport syntaxique. Les enfants utilisant ce critère Tautologie peuvent donc être de tous âges.

Nous pouvons également faire le postulat que ces résultats sont dus au fait que l'inhibition n'est pas encore acquise par les enfants testés. L'utilisation du mot à définir dans sa propre définition, notamment en initial, montrerait alors que les enfants répètent, sans

pouvoir l'inhiber, le mot à définir. Cela leur permet de réfléchir à la réponse qu'ils vont, ou non, formuler ensuite.

L'utilisation du critère Tautologie pour définir des mots tels que nous l'avons demandé aux enfants a mis en avant le fait qu'ils répètent régulièrement le mot que nous leur soumettons. En rééducation orthophonique, nous sommes régulièrement amenés à faire répéter les mots, que ce soit avec des enfants ou avec des adultes. La répétition peut avoir plusieurs buts : le travail de la prononciation mais aussi le travail de décomposition syllabique. Le travail de répétition dans le but de travailler la prononciation se fait avec les enfants qui ont un retard de parole ou un trouble de l'articulation mais aussi avec les adultes, suite à des AVC ou des traumatismes crâniens. Ce travail de répétition permet de développer, outre la bonne articulation, l'inhibition et la mémoire immédiate, car le patient doit être capable d'attendre la fin de la production avant de produire à son tour. De même, le travail de syllabation permet également de travailler l'inhibition afin d'être capable de ne produire qu'une partie du mot et non systématiquement son intégralité. Dans la méthode Lexique Vivant élaborée par A. Khomsi et E. Bourg, nous retrouvons ce genre d'exercices où l'enfant doit produire le début du mot et l'orthophoniste, la fin du mot puis inversement.

4.2. Les stratégies syntaxiques

L'analyse des stratégies syntaxiques employées par les enfants de 4 à 7 ans pour définir des mots permet de répondre aux questions que nous nous sommes posées.

L'analyse des attaques de phrases permettra de savoir si les enfants les plus âgés changent plus facilement de stratégie de réponses que les enfants les plus jeunes, tandis que l'analyse de l'utilisation des verbes conjugués permettra de savoir si les enfants les plus âgés utilisent plus la structure sujet-verbe que les enfants les plus jeunes pour définir les mots. Ensuite, l'analyse de l'emploi de la polysémie et des propositions faites par les enfants permettra de savoir si les plus grands sont déjà capables de produire plusieurs définitions pour un même mot, mais aussi de savoir si les enfants ont tous la même représentation d'un même mot. Nous étudierons également la cohérence des réponses formulées avec les définitions que nous pouvons trouver dans les dictionnaires pour enfants et pour adultes. Cela nous permettra de savoir si les réponses des enfants les plus âgés sont les plus cohérentes ou non. Enfin, l'analyse des longueurs des réponses ainsi que des temps de réponse, de latence et des hésitations, nous permettra de savoir si les enfants les plus âgés produisent ou non des réponses plus longues et plus précises que les enfants les plus jeunes, et s'ils sont plus à l'aise avec ce type d'exercice.

4.2.1. Les attaques de phrases

Afin de déterminer quelles sont les attaques de phrases privilégiées par les enfants que nous avons interrogés, nous allons étudier les différentes attaques produites par ces derniers. Les attaques de phrases que nous avons pu distinguer sont au nombre de 15 en dehors de l'absence de réponse. Dès lors qu'un mot a été prononcé par l'enfant pour définir un item, nous avons comptabilisé ce ou ces mots comme étant une attaque de phrase et donc un début de réponse. Nous n'avons cependant pas comptabilisé les hésitations (« *mmm* », « *ben* » ou « *eah* ») Nous trouverons les attaques suivantes :

- « *C'est* », il s'agit là de l'utilisation de l'auxiliaire non suivi de la préposition « pour ».
Ex. : « *C'est dans le champ* », « *C'est quand y'a de la neige...* ».
- « *C'est pour* », ex. : « *C'est pour voler...* ».
- l'utilisation de la préposition « pour », « *Pour mettre sur la tête* » pour le « *chapeau* ».
- la reprise du mot à définir, par exemple, pour le mot « *bateau* », « *Un bateau c'est dans l'eau* », ou pour le mot « *parapluie* », « *Parapluie, parapluie, pluie* ».
- l'utilisation du pronom démonstratif « *ça* » non suivi du verbe *servir*, ex. : « *Ca fait GRRR* » pour le « *cochon* ».
- d'un nom autre que celui à définir éventuellement accompagné d'un déterminant, « *des piques autour* » pour le « *parapluie* » ou « *des poissons dedans* » ou « *un bocal pour mettre les poissons* » pour « *aquarium* ».
- du pronom « *il* », par exemple : « *i tombe* » pour « *parapluie* », « *i vole* » pour un « *avion* » ou « *i miaule* » pour un « *chat* ».
- de la locution « *ça sert* », « *Ca sert à abriter les gens* » pour le mot « *chapeau* ».
- du pronom « *on* », « *On met sur les pieds* » pour « *chaussure* ».
- l'utilisation du déterminant « *un* » qui n'est pas suivi d'un nom, par exemple, « *Un dans une cage* » pour le « *lapin* » ou « *un je sais pas* » parfois.
- l'utilisation de pronoms relatifs, « *Qui i va sur la mer* » pour un « *bateau* » ou « *Qu'on met sur les mains* » pour le « *gant* ».
- l'utilisation de la conjonction « *quand* », « *Quand y'a de la pluie...* ».
- l'utilisation d'un infinitif, « *jouer au sable* » ou « *chanter l'alphabet* ».
- d'autres attaques telles que « *dans* », « *où* », « *dedans* » par exemple, « *dans les, dans le ça va dans l'eau* », « *Où y'a des poissons* », « *dedans, dedans y'a de l'eau* ».
- « *je sais pas* » ou autre locution telle que « *chais pas* ». Concernant ce type d'attaques de phrase, il est à noter que la plupart du temps, les enfants semblaient savoir ce

qu'était l'objet à définir mais n'étaient pas capables de le définir. La formule « *je sais pas* » signifiait donc plus « *je ne sais pas comment expliquer* » que « *je ne sais pas ce que c'est* ».

	C'est	C'est pour	Pour	Ca sert	Reprise du mot à définir	Il	Ca	On	Un	Infinitif	Nom	Relative	Quand	Je sais pas	Pas de réponse	Autres attaques
4 ans	7	20	4	3	35	11	12	4	1	1	5	0	1	10	3	3
Mathis	0	0	1	0	11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Térence	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Gwendal	1	10	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Ewen	2	5	0	0	7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guirec	0	0	0	0	1	4	1	1	1	0	0	0	1	4	0	2
Laurine	0	0	0	0	0	6	0	3	0	1	2	0	0	2	1	0
Youenn	3	5	0	0	2	0	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Corentin	1	0	0	3	0	0	6	0	0	0	1	0	0	3	0	1
5 ans	4	12	22	3	17	7	33	5	2	0	11	0	1	14	1	3
Léa	0	1	0	0	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Dylan	0	2	4	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	5	0	0
Laly	0	0	7	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	3	1	0
Romain	1	8	1	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maïwen	0	0	0	3	0	1	9	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Albane	0	0	0	0	1	1	6	2	0	0	0	0	1	4	0	0
Malorie	2	0	0	0	0	1	8	2	0	0	1	0	0	1	0	0
Alexis LB	1	0	6	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	1	0	0
Antonin	0	1	4	0	0	0	7	1	0	0	1	0	0	0	0	1
6 ans	27	20	7	9	10	5	12	3	3	1	14	5	3	11	3	2
Marie-Jeanne	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0	0	1	0	0
Noah	2	8	1	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Coleen	2	2	0	0	6	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
Anne	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	1	4	1	3	2	0
Alexis R	6	8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anaïs	13	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Elouan	3	1	0	0	0	0	6	0	2	0	0	0	0	2	0	1
Katell	0	1	5	0	2	1	0	0	0	1	0	1	2	0	1	1
Gaétan	0	0	1	9	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3	0	0

Tableau 6: Utilisation des différentes attaques par tranche d'âge et par enfant

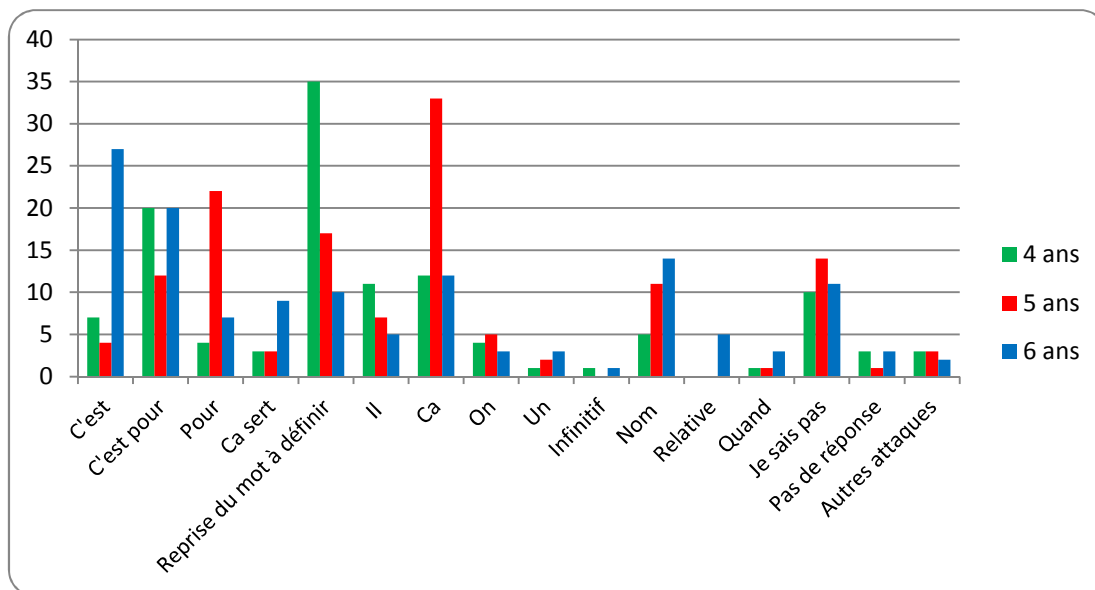


Figure 23: Utilisation des différentes attaques par tranche d'âge

Les enfants de 4 ans utilisent majoritairement le mot à définir en guise d'attaque de phrases. Nous dénombrons en effet 35 répétitions du mot à définir. Le deuxième type d'attaque utilisé par ces enfants est la locution « *c'est pour* » (20 occurrences) et le troisième type d'attaque qu'ils semblent affectionner est l'utilisation du pronom démonstratif « *ça* » (12 occurrences). Si nous regroupons les attaques qui signifient la même chose, c'est-à-dire celles qui désignent l'usage : « *c'est pour* », « *pour* » et « *ça sert* », nous constatons que ces types d'attaques apparaissent 27 fois. En regardant les productions individuelles, nous constatons également que certains enfants n'utilisent que très peu d'attaques de phrases différentes pour définir des mots comme Mathis, TERENCE et Gwendal qui utilisent respectivement 11 fois, 14 fois et 10 fois le même type d'attaque pour définir les 15 mots. La plupart des autres enfants de cette tranche d'âge produisent majoritairement 2 ou 3 types d'attaques différentes et changent d'attaque presque pour chaque autre mot.

Les enfants de 5 ans utilisent eux majoritairement le pronom démonstratif « *ça* » pour débiter leurs définitions. Ils produisent également des réponses commençant par « *pour* », par le mot à définir, par « *je sais pas* » ou par un autre nom que celui à définir. Nous constatons également que certains enfants de cette tranche d'âge utilisent préférentiellement un seul type d'attaque, comme Léa qui amorce 13 réponses par le mot à définir. Nous constatons en outre que la plupart des enfants de 5-6 ans utilisent de façon majoritaire un type d'attaque mais ne se focalisent pas sur une autre attaque en particulier pour définir les autres mots, à l'exception

de Alexis LB qui utilise essentiellement deux types d'attaques : « *pour* », 6 fois, et un nom autre que celui à définir, 7 fois.

Les enfants de 6 ans produisent également le même type de réponses que les autres enfants plus jeunes. En effet, ils se focalisent généralement sur une attaque de phrase qu'ils privilégient, parfois sur deux types d'attaques.

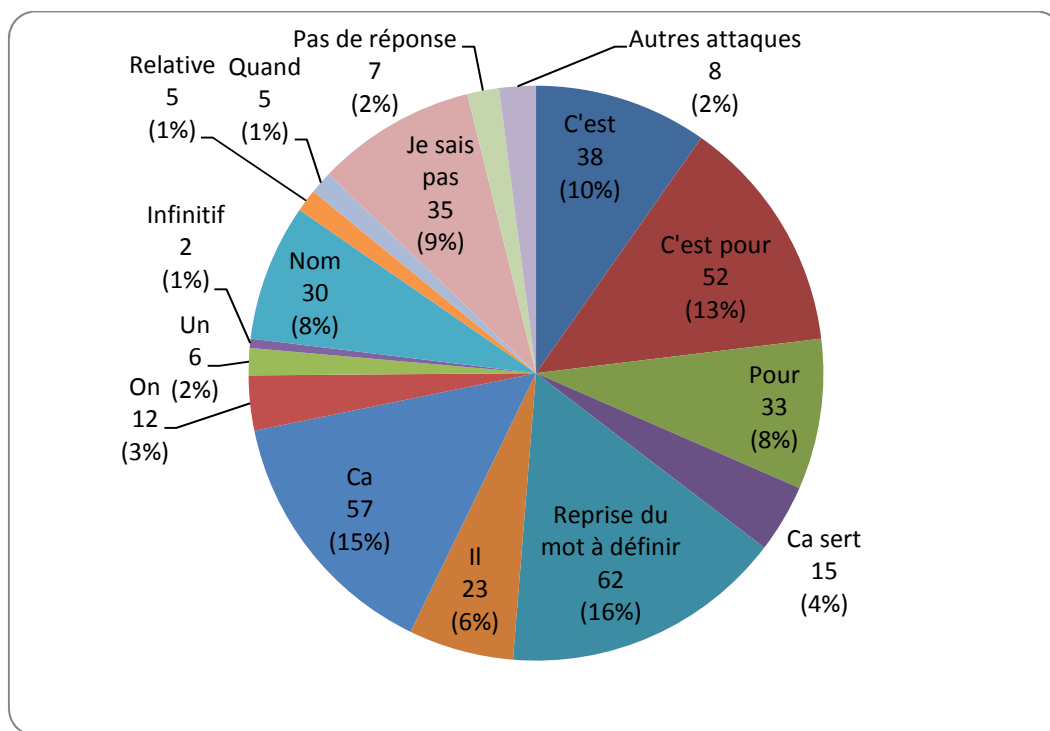


Figure 24 : Utilisation des différentes attaques

Nous constatons également que le nombre d'attaques du type « *je sais pas* » et l'absence de réponse sont à peu près aussi présents chez tous les enfants, quel que soit leur âge. Ces deux types d'attaques représentent respectivement 9% et 2%.

De plus, nous constatons donc que les enfants, quel que soit leur âge utilisent généralement les attaques du type reprise du mot à définir (16%), « *ça* » (15%) et « *c'est pour* » (13%) pour définir les mots. Nous constatons en outre qu'il y a généralement deux ou trois types d'attaques préférentielles dans chaque tranche d'âge. Ces attaques sont les trois types précédemment citées avec des occurrences plus ou moins nombreuses en fonction de l'âge des sujets. Notons également que si nous réunissons toutes les attaques qui font référence à l'usage, c'est-à-dire « *c'est pour* », « *pour* » et « *ça sert* », cela représente un quart des attaques proposées par les enfants interrogés.

Nous allons maintenant nous intéresser aux mots pour essayer de déterminer si les attaques de phrases dépendent ou non du mot à définir.

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
C'est	3	1	3	3	4	1	2	1	3	1	3	2	2	3	6
C'est pour	4	6	1	6	3	7	2	4	0	5	2	2	4	4	1
Pour	0	3	1	2	2	6	1	1	0	1	6	2	3	4	2
Ca sert	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	2	0	2	3	2
Reprise du mot à définir	2	4	4	2	5	3	6	4	3	4	5	7	4	5	4
Il	2	0	4	3	2	0	2	1	6	2	0	0	0	1	0
Ca	6	4	5	1	6	4	7	7	7	0	2	4	3	0	1
On	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	2	1	3	1	1
Un	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	1
Infinitif	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Nom	1	1	2	2	1	1	3	2	3	4	1	1	2	1	3
Relative	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
Quand	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Je sais pas	4	3	4	1	0	0	1	3	4	2	0	4	3	3	4
Pas de réponse	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0
Autres attaques	0	0	0	1	1	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0

Tableau 7: Utilisation des différentes attaques par mot

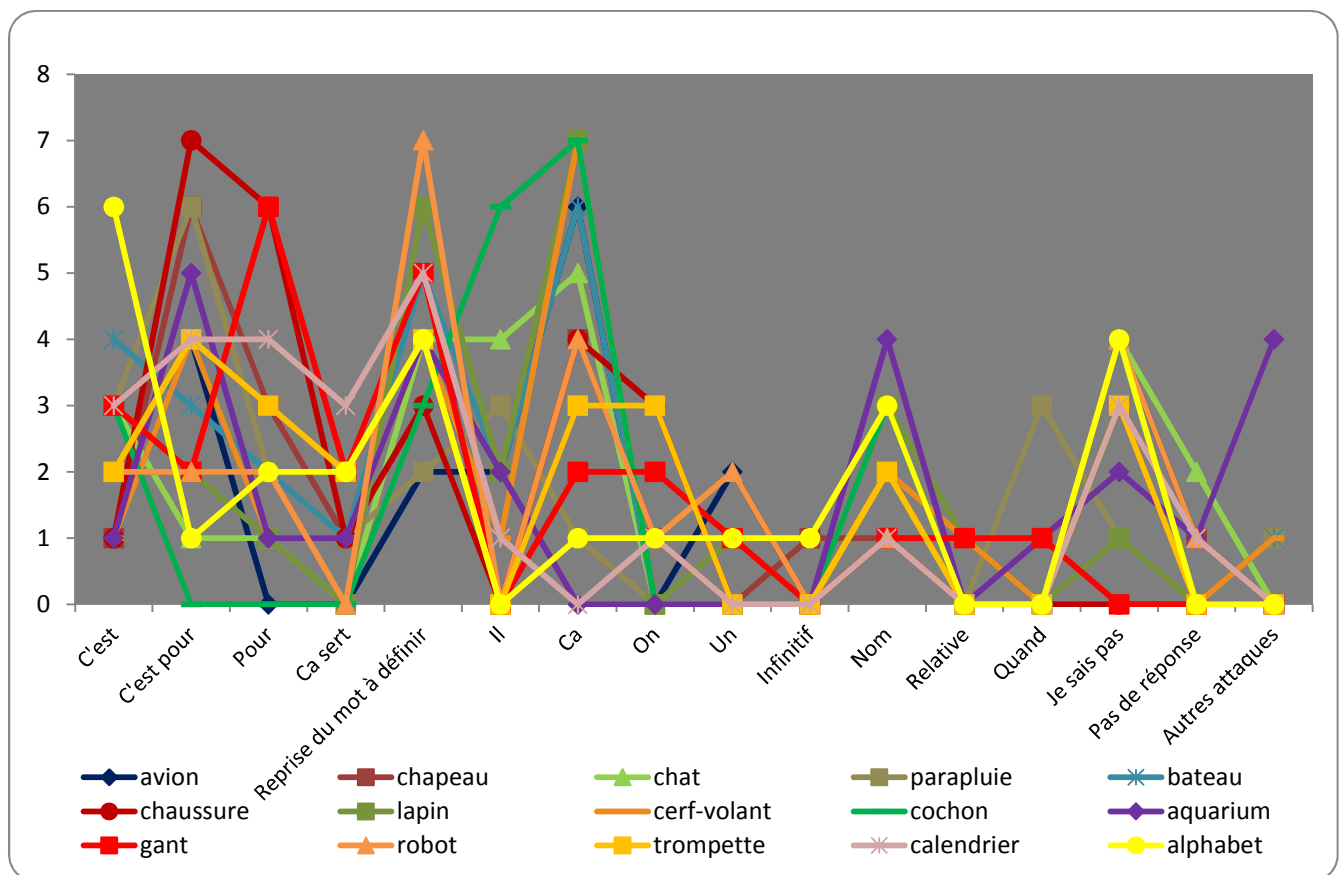


Figure 25: L'utilisation des différentes attaques par mot

Lorsque nous nous intéressons aux mots à définir, nous constatons alors que chaque mot n'appelle que 7 fois maximum le même type d'attaque. Les enfants interrogés étant au nombre de 26, la plupart des mots ont donc plusieurs types d'attaques dominantes.

L'attaque la plus utilisée pour définir le mot « *avion* » est le pronom démonstratif « *ça* » (6 occurrences). Les enfants utilisent également la locution « *c'est pour* » à 4 reprises. Cependant, nous retrouvons aussi 4 fois la locution « *je sais pas* ». L'« *avion* », lorsque la définition est possible par l'enfant, est défini par sa fonction (« *ça vole* ») mais aussi par son usage (« *c'est pour voler* »). Parfois l'enfant est incapable de dire ce qu'est un avion. Il dit alors « *je sais pas* » ou alors ne dit rien. Le mot « *avion* » étant le premier mot que nous demandions aux enfants de définir, les réponses de type « *je sais pas* » et les absences de réponses peuvent aussi être mises sur le compte du fait que l'enfant est peut-être intimidé et n'est pas encore suffisamment en confiance pour produire une définition.

Le second mot à définir était « *chapeau* ». Il s'agit d'un vêtement et il est défini par l'usage « *c'est pour* » à 6 reprises et « *pour* », 3 fois. Nous totalisons également 4 occurrences du mot à définir et 4 « *ça* ». Nous n'avons ici que 3 « *je sais pas* » qui peuvent encore s'expliquer par une certaine timidité, le mot étant très certainement connu mais l'enfant hésitant encore sur la conduite à adopter devant un adulte inconnu.

Le mot « *chat* » est quant à lui défini 5 fois par « *ça* », comme s'il s'agissait d'un objet, 4 fois par « *il* », il est alors de nouveau un être vivant, et 4 fois également par lui-même. Nous notons tout de même 3 « *je sais pas* », qui semblent montrer la difficulté à définir un animal.

Le mot « *parapluie* » est majoritairement défini grâce à « *c'est pour* » (7 occurrences). Nous notons également 3 occurrences de « *c'est* », 3 de « *il* » et 3 de « *quand* ». Il est donc défini par son usage ou par la cause qui engendre son utilisation.

Le mot « *bateau* », qui est un moyen de transport tout comme le mot « *avion* » déjà défini, est quant à lui défini grâce à « *ça* » (6 occurrences) et à lui-même (5 fois). Nous observons également 4 « *c'est* » et 3 « *c'est pour* ». Nous retrouvons donc les mêmes types d'attaques que pour le mot « *avion* ». Les moyens de transport semblent donc engendrer le même type d'attaques chez les enfants.

Le mot « *chaussure* » est défini à l'aide de « *c'est pour* » (7 occurrences) et « *pour* » (6 occurrences), soit par l'usage. Nous notons également 4 utilisations du « *ça* », 3 « *on* » et 3 reprises. Le mot « *chaussure* » fait partie de la catégorie des vêtements tout comme le

« *chapeau* » précédemment et nous observons qu'il est également majoritairement défini grâce à l'usage.

Le mot « *lapin* » est défini 7 fois grâce au pronom « *ça* » et 6 fois grâce à lui-même. Il semblerait qu'une fois encore un animal soit défini grâce à un pronom qui met en avant le fait que l'enfant considère l'animal comme un objet et non un être vivant.

Le mot « *cerf-volant* » est majoritairement défini par le pronom « *ça* » (7 occurrences), mais aussi par lui-même et par « *c'est pour* » (4 occurrences à chaque fois). Nous avons aussi noté 3 « *je sais pas* ». Le « *cerf-volant* » est un jouet et nous verrons si les attaques des autres jouets seront les mêmes ou pas. Nous pouvons déjà constater que les attaques privilégiées par les enfants pour les mots « *avion* » et « *bateau* », qui peuvent également être perçus par les enfants comme étant des jouets et non des moyens de transport, étaient également le pronom « *ça* ».

Le mot « *cochon* » qui est le troisième animal soumis à la définition des enfants, est, tout comme le « *chat* » et le « *lapin* », défini majoritairement par le pronom « *ça* » (7 occurrences), donc comme un objet, ou par « *il* » (6 occurrences), donc comme un être vivant. Notons que l'utilisation du « *il* » est plus importante pour le mot « *cochon* » que pour les autres animaux auparavant.

Le mot « *aquarium* » est quant à lui défini par la locution « *c'est pour* » (5 occurrences), mais aussi par lui-même à 4 reprises, par un autre nom (4 fois) et par 4 fois également par d'autres attaques.

Le mot « *gant* », qui est le troisième vêtement soumis à la définition, est défini par l'usage grâce à la préposition « *pour* » utilisée à 6 reprises mais aussi par lui-même à 5 reprises. Les vêtements sont donc définis par l'usage dans tous les cas.

Le mot « *robot* » qui peut être considéré comme un jouet par les enfants de 4 à 7 ans est majoritairement défini grâce à la reprise du mot à définir (7 occurrences) mais aussi par le pronom « *ça* » (4 occurrences) et par 4 fois par l'attaque « *je sais pas* ». Si on considère que le « *robot* » est un jouet, nous retrouvons les mêmes types d'attaques que pour les mots « *avion* », « *bateau* » et « *cerf-volant* ».

Le mot « *trompette* » peut être apprécié comme un instrument de musique pour certains enfants ou comme un jouet par d'autres. Les attaques que nous retrouvons sont la reprise du mot (4 fois) et la locution « *c'est pour* » (4 fois) qui exprime l'usage. Nous retrouvons également 3 fois les attaques suivantes : « *pour* », qui exprime l'usage, « *ça* », qui

désigne l'objet, « *on* », qui exprime une procédure et « *je sais pas* ». Nous retrouvons ici les mêmes types d'attaques que pour les autres jouets.

Le mot « *calendrier* » est défini majoritairement par la reprise du mot lui-même (5 occurrences) mais aussi par l'usage (« *pour* » et « *c'est pour* » utilisés 4 fois chacun). Nous avons également observé 3 usages de « *c'est* », de « *ça sert* » et de « *je sais pas* ».

Enfin, le mot « *alphabet* » a lui été défini par 6 fois grâce à l'attaque « *c'est* » et, 4 fois par la reprise du mot en lui-même ou par « *je sais pas* » (4 occurrences également).

Nous remarquons donc que la reprise du mot à définir en guise d'attaque est relativement présente et majoritaire sur la plupart des mots. Cela s'explique certainement par le fait que les enfants, pour se donner le temps de la réflexion et d'élaborer une réponse, avaient tendance à répéter le mot qu'il leur était proposé de définir. La reprise du mot à définir permet à l'enfant de réfléchir à la définition qu'il va produire tout en ne restant pas muet devant la question. Cette évocation lexicale permet certainement la création d'une représentation mentale chez l'enfant du mot à définir. Lorsque cette reprise n'est pas suivie d'une définition, nous pouvons alors supposer qu'aucune représentation mentale descriptible ne s'est faite chez l'enfant.

A travers les attaques « *c'est pour* » et « *ça* », nous observons que les enfants cherchent prioritairement à définir les mots que nous leur proposons par l'usage qu'ils en font ou par la procédure à réaliser pour utiliser l'objet. Entre 4 et 7 ans, il semble que cela soit le type de définition le plus utilisé d'un premier abord.

L'utilisation du « *c'est* » comme attaque de phrase répond quant à elle à la question qui a été posée à l'enfant, à savoir « *Qu'est-ce que c'est qu'un ... ?* ». L'enfant répond alors naturellement « *C'est ...* », puis réfléchit à la réponse qu'il va formuler. Il arrive relativement souvent que l'enfant produise : « *c'est, c'est sur l'eau...* », Youenn, 4 ans 9 mois, ou « *c'est pour, pour...* », Noah, 6 ans 6 mois, ou encore « *c'est un ch, c'est un ... je ne sais plus, c'est un ch, ben c'est pour... je sais pas* », Alexis R, 6 ans 9 mois. Ce dernier exemple montre bien l'utilisation de l'attaque « *c'est* » dans un but réflexif.

Analyse psycholinguistique :

Dans son étude *Comment les enfants expliquent-ils les mots ?*, Cravatte nous dit que les rapports syntaxiques produits par les enfants en situation de définition sont au nombre de trois : les rapports syntagmatiques, paradigmatiques et les procédés hétérofonctionnels. Les

attaques que l'on retrouve dans les énoncés à rapport syntagmatique sont du type : reprise du terme à définir + verbe conjugué (autre que « être »), utilisation du lieu + il y a et réutilisation du terme à définir et, utilisation du « *si ... , alors ...* » ou du « *quand ... , on ...* » ; tandis que les attaques telles que « *c'est* » relèvent d'énoncés à rapports paradigmatiques ; enfin, les énoncés de type procédés hétérofonctionnels produisent des attaques telles que : reprise du terme à définir + « *ça veut dire que* ».

Dans notre étude, nous observons que les attaques les plus utilisées sont du type reprise du terme à définir mais non suivi de « *ça veut dire que* », nous pouvons donc dire qu'il s'agit d'énoncés à rapport syntagmatique. Les attaques que les enfants utilisent préférentiellement ensuite sont des énoncés à rapport paradigmatique puisque les enfants de cet âge utilisent beaucoup d'attaques du type « *c'est* ». Le troisième type d'attaque préféré par les enfants de notre étude « *ça* », sert à produire des énoncés uniques à prédicat verbal (soit des énoncés à rapports syntagmatiques également).

Salazar Orvig, Prénéron et Kugler, dans leur étude *Les conduites de définition chez des enfants non lecteurs*, observent une certaine rigidité dans les conduites d'attaque des enfants non lecteurs. Ils ont tendance à produire des codages simples lorsque le terme à définir est suffisamment spécifique d'emblée ou lorsqu'ils se trouvent en difficulté devant le mot à définir. Ils ont également tendance à produire le même type d'attaques et le même type de définition que la première définition qu'ils ont produite.

Nous constatons en partie ce phénomène dans les réponses produites par les enfants lors de notre test. Cependant, cela n'est pas toujours le cas. Il arrive également que les réponses soient, la plupart du temps, différentes les unes des autres dans leur successivité. De plus, nous constatons également que les enfants qui produisent généralement deux types d'attaques préférentielles, utilisent également au moins un ou deux autres types d'attaques. Nous constatons donc, dans une certaine mesure, que nos résultats sont congruents avec ceux exprimés par Salazar Orvig, Prénéron et Kugler, cependant, ils divergent également si l'on considère que ces enfants sont également capables de produire des définitions grâce à d'autres types d'attaques, généralement deux ou trois différentes. Les enfants testés semblent donc capables d'inhiber la réponse précédente pour en produire une nouvelle, pour définir un nouveau terme, en changeant d'attaque.

Nous avons également constaté que les enfants en difficulté devant un mot à définir utilisent, comme Salazar Orvig, Prénéron et Kugler le disent, des phrases simples, en l'occurrence « *je sais pas* ». En effet, nous avons constaté que les réponses de ce type,

produites par les enfants en difficulté, signifiaient plus : « *je ne sais pas comment expliquer* » que « *je ne sais pas ce que c'est ou ce que ça veut dire* », en particulier lorsqu'il s'agissait de définir les mots les plus courants tels que les animaux et les habits.

L'utilisation de la formulation « *C'est* » en réponse à la question « *Qu'est-ce que c'est que... ?* » est une formulation généralement travaillée à l'école par les instituteurs qui souhaitent que les enfants forment des phrases contenant un verbe lorsqu'ils sont interrogés. Plutôt que de répondre à la question par un nom éventuellement accompagné de son article, les enfants doivent alors former une phrase contenant un verbe conjugué, et à la question « *Qu'est-ce que c'est ?* », la réponse la plus évidente est « *C'est ...* ». Nous pouvons également noter la formulation du mot à définir comme attaque de phrase permet aux enfants de mettre en avant le mot qu'ils vont définir.

En rééducation orthophonique, nous pouvons être amenée à travailler sur les structures de phrases, tant avec les enfants qu'avec les adultes. Nous pouvons notamment utiliser la méthode des jetons qui permet de symboliser chaque mot de la phrase afin de n'omettre ni déterminant, ni noms, ni verbes. Au départ chaque mot est représenté par une succession de jetons d'une même forme et d'une même couleur et, au fur et à mesure, nous sommes amenés à les remplacer par des jetons de formes et de couleurs différentes représentant la fonction grammaticale supportée par le mot qu'ils désignent. Les jetons forment alors un support visuel qui permet d'énoncer une phrase sans oublier de mot.

4.2.2. L'utilisation du verbe conjugué

Afin de savoir si les enfants les plus âgés font plus de phrases sujet-verbe que les enfants les plus jeunes, qui donneraient les réponses sans faire de phrases en allant à l'essentiel de l'information, nous nous sommes intéressée à l'utilisation du verbe conjugué à travers les réponses formulées par les enfants pour définir les mots.

Nous avons donc comptabilisé tous les verbes conjugués par les enfants lors de la passation. Nous avons ensuite regroupé les réponses obtenues en 4 catégories : l'auxiliaire *être*, l'auxiliaire *avoir*, les réponses du type « *je sais pas* » qui comportent le verbe *savoir*, plus ou moins bien prononcées, et les autres verbes conjugués produits par les enfants.

	Verbes conjugués (hors être, avoir et savoir)	Auxiliaire être	Auxiliaire avoir	Réponses type "je sais pas" "chais pas"	Tous types de verbes conjugués confondus
4 ans	134	57	9	18	218
5 ans	177	50	18	26	271
6 ans	249	93	38	34	414

Tableau 8: Utilisation du verbe conjugué par tranche d'âge

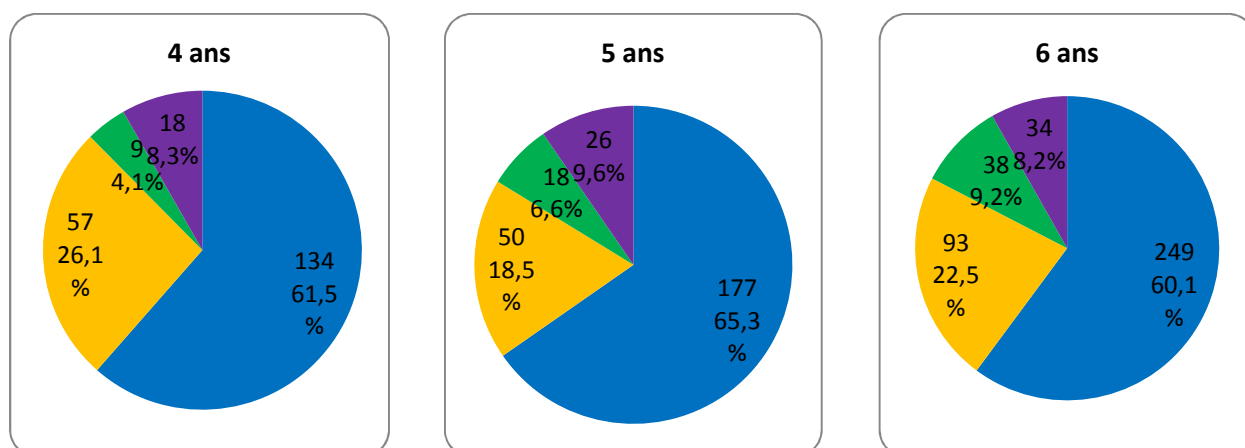


Figure 4 : Utilisation du verbe conjugué pour chaque tranche d'âge

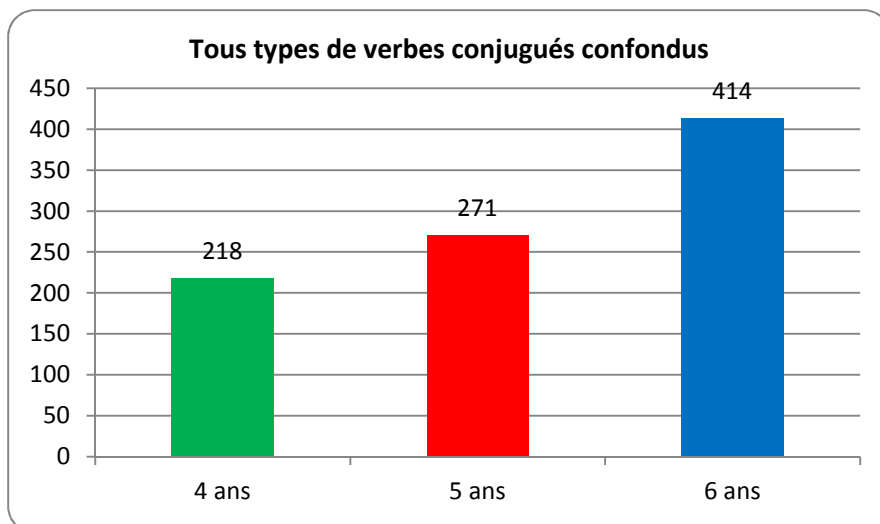


Figure 5: Utilisation du verbe conjugué par tranche d'âge

Nous constatons tout d'abord que les enfants de 4 ans utilisent moins souvent le verbe conjugué que les enfants de 5 ans (218 utilisations pour les enfants de 4 ans et 271 utilisations pour les enfants de 5 ans). Cependant, la différence avec les enfants de 6 ans est encore plus flagrante puisque ces derniers produisent presque deux fois plus de verbes conjugués (414 productions) que les enfants de 4 ans (218 productions). Cela semblerait confirmer l'hypothèse selon laquelle les enfants les plus âgés utilisent plus les structures de type sujet-verbe que les enfants les plus jeunes.

Nous pouvons également détailler les utilisations de verbes conjugués par les enfants de 4, 5 et 6 ans en fonction des verbes dont ils se sont servis pour définir les mots.

Chez les enfants de 4 ans, nous constatons que l'utilisation de l'auxiliaire *être* représente un peu plus du quart des verbes produits tandis que l'auxiliaire *avoir* ne représente que 4,1% des verbes conjugués. L'usage de « *je sais pas* » ou autre formulation similaire à partir du verbe *savoir* ne représente que 8,1% des réponses, le reste des productions verbales se fait donc grâce à d'autres verbes (*marcher, sauter, prendre, sentir, tomber, miauler, faire, aller, voler, mettre, mouiller, s'envoler, ronfler, se laver, jouer, habiter, manger, remuer, tromper* et « *vaguer* »), ce qui représente 61,5% des verbes conjugués produits par les enfants de cette tranche d'âge.

Chez les enfants de 5 ans, nous observons l'utilisation de l'auxiliaire *être* dans 18,5% des verbes produits tandis que l'auxiliaire *avoir* est lui utilisé dans 6,6% des verbes conjugués. « *Je sais pas* » apparaît dans 9,6% des verbes conjugués et les autres productions verbales que nous avons recueillies représentent 65,3% des verbes utilisés par les enfants de 5 ans. Nous retrouvons certains verbes comme *manger, faire, aller, voler, miauler, sauter, marcher, souffler* et *mettre*,

mais aussi d'autres comme *pleuvoir, servir, griffer, flotter, commencer, avancer, aider, respirer, construire, pouvoir, voir, renifler, se poser, protéger, courir et bouger*.

Chez les enfants de 6 ans, la répartition est la suivante : l'auxiliaire *être* est utilisé pour 22,5% des verbes conjugués tandis que l'auxiliaire *avoir* représente 9,2% des productions. « *Je sais pas* » est produit dans 8,2% des cas et le reste des verbes conjugués, soit : *voler, mettre, prendre, faire, voler, porter, miauler, marcher, caresser, mordre, se casser, sauter, entendre, nager, aller, souffler, transporter, toucher, protéger, vivre, poser, pleuvoir et servir*, représente 60,1% des verbes conjugués utilisés par les enfants de 6 ans.

Lorsque nous regardons de plus près le détail des verbes utilisés, nous constatons que les proportions que nous avons observées au niveau de tous les verbes confondus ne se retrouvent pas toujours au niveau des sous-catégories que nous avons réalisées.

En effet, au niveau de l'utilisation des verbes conjugués (hors auxiliaires et « *je sais pas* »), nous constatons que les enfants qui les utilisent le plus en proportion sont les enfants de 5 ans (65,3%) suivis par les enfants de 4 ans (61,5%) et enfin les enfants de 6 ans avec 60,1%. Concernant l'auxiliaire *être*, nous observons que les enfants qui l'utilisent le plus sont ceux de 4 ans (26,1%) suivis par ceux de 6 ans (22,5%) et enfin les enfants de 5 ans l'utilisent le moins en proportion (18,5%). Au niveau de l'auxiliaire *avoir*, nous observons la même évolution que pour l'ensemble des verbes conjugués, soit une progression de l'utilisation entre 4 ans (4,1%) et 6 ans (9,2%), en passant par 5 ans (6,6%). Enfin, au niveau de l'utilisation de structures contenant le verbe *savoir* telles que « *je sais pas* », nous constatons une proportion quasi équivalente chez les enfants de 4 et 6 ans (8,3% et 8,2% respectivement) tandis que les enfants de 5 ans les produisent un peu plus souvent (9,6%).

Nous allons maintenant nous intéresser à la répartition de ces mêmes verbes par rapport aux mots à définir et non plus par rapport à l'âge des enfants. Nous pourrions alors voir si certains mots entraînent plus souvent la production d'une des catégories de verbes que nous avons définies ou non.

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
Verbes conjugués (hors être, avoir et savoir)	44	26	45	44	35	27	52	46	45	35	33	26	32	40	30
Auxiliaire être	8	10	11	14	18	13	15	16	11	16	13	9	13	20	13
Auxiliaire avoir	8	1	8	9	0	3	11	3	6	7	3	1	1	4	0
Réponses type "je sais pas" "chais pas"	7	4	7	3	3	1	3	5	4	4	3	10	6	9	9
Tous types de verbes conjugués confondus	67	41	71	70	56	44	81	70	66	62	52	46	52	73	52

Tableau 9: Utilisation du verbe conjugué par mot

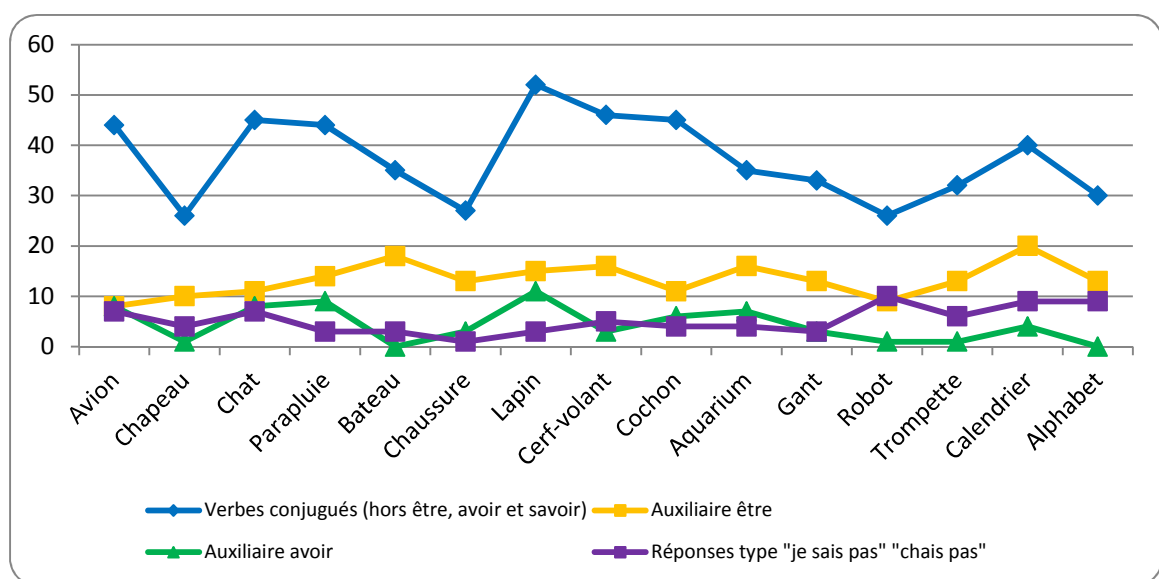


Figure 6 : Utilisation du verbe conjugué par mot

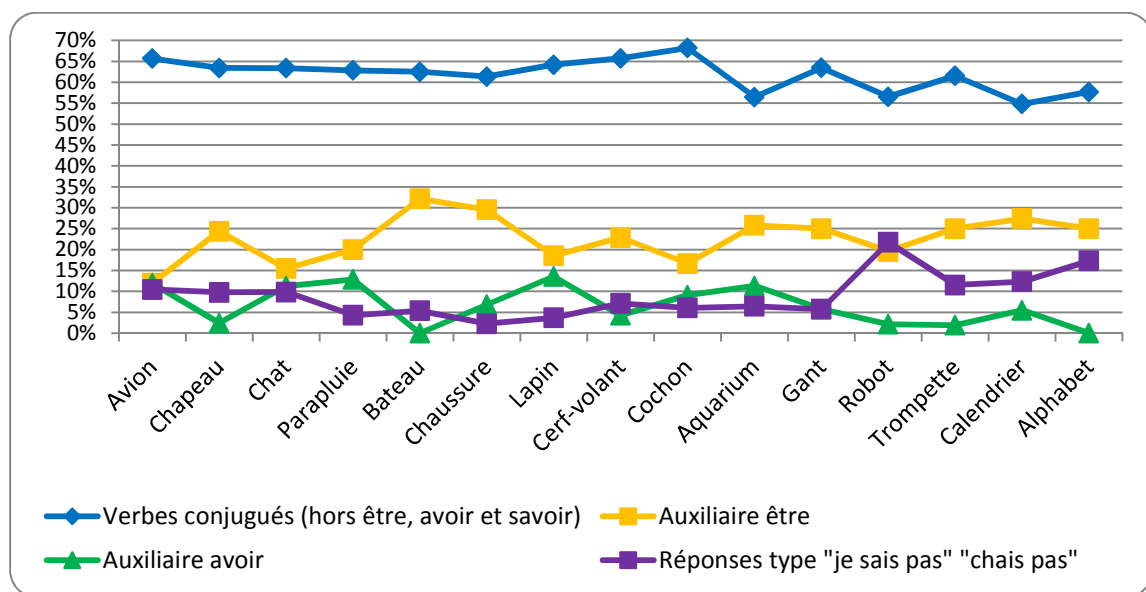


Figure 7: Utilisation du verbe conjugué par mot en pourcentages

Tout d'abord, nous observons que certains mots recueillent presque 2 fois plus d'utilisations de verbes conjugués que d'autres. Les mots « *lapin* », « *calendrier* », « *chat* », « *parapluie* » et « *cerf-volant* » sont définis par, respectivement, 81, 73, 71, 70 et 70 verbes conjugués tandis que les mots « *chapeau* », « *chaussure* », « *robot* », « *gant* », « *trompette* » et « *alphabet* » sont eux définis respectivement par 41, 44, 46, 52, 52 et 52 verbes conjugués.

Ensuite, nous pouvons remarquer que les mots pour lesquels les enfants utilisent plus de verbes autres que les auxiliaires *être* et *avoir* et autres que « *je sais pas* », sont les mots suivants : « *cochon* », « *cerf-volant* » et « *avion* ». Nous constatons qu'ils sont définis par plus de 65% de ces verbes. Les mots qui sont le moins définis grâce à ces verbes, c'est-à-dire par moins de 60% d'entre eux sont les mots suivants : « *aquarium* », « *robot* », « *calendrier* » et « *alphabet* ».

Nous constatons également que certains mots sont définis grâce à l'auxiliaire *être* au moins une fois sur quatre. Il s'agit des mots suivants : « *bateau* », « *chaussure* », « *calendrier* », « *aquarium* », « *gant* », « *trompette* » et « *alphabet* ». Les mots les moins définis grâce à cet auxiliaire sont les mots « *avion* », « *chat* », « *cochon* » et « *lapin* ». Nous retrouvons ici tous les animaux. Les enfants semblent éprouver des difficultés à expliquer ce qu'est tel ou tel animal.

Au niveau de l'utilisation de l'auxiliaire *avoir*, nous constatons que son utilisation est relativement faible pour la plupart des mots, voire inexistante pour les mots « *bateau* » et « *alphabet* ». Nous pouvons cependant dire que les mots pour lesquels *avoir* est le plus usité sont les suivants : « *avion* », « *chat* », « *parapluie* », « *lapin* » et « *aquarium* » avec plus de 10% d'utilisation de l'auxiliaire par mot et le « *cochon* » avec 9,1% d'utilisation d'*avoir*. Nous retrouvons ici les animaux qui sont définis par leurs caractéristiques physiques, par ce qu'ils *ont* et non comme nous l'avons vu précédemment par ce qu'ils *sont*.

Enfin, nous pouvons constater que les mots pour lesquels les enfants ont le plus souvent répondu par « *je sais pas* » sont les 3 premiers que nous leur avons soumis mais aussi les 4 derniers. Les premiers mots « *avion* », « *chapeau* » et « *chat* » sont bien entendu connus des enfants de 4 à 7 ans, cependant ce nombre plus élevé de réponses « *je sais pas* » peut s'expliquer par la timidité et la mise en confiance. En effet, lors de la passation, les enfants se retrouvent face à un adulte inconnu et doivent formuler des définitions. Il s'agit pour eux d'une situation inhabituelle et il peut leur falloir un temps d'adaptation avant de réussir à produire des réponses. Le fait que la réponse « *je sais pas* » soit acceptée leur permet de prendre confiance en eux afin de produire ensuite des définitions plus complètes. Concernant les 4 derniers mots, le nombre un peu plus élevé de réponses « *je sais pas* » peut s'expliquer d'une part par le fait que les mots proposés sont des mots un peu plus compliqués à définir et d'autre part, par une fatigue de

l'enfant arrivé en fin de passation, bien que les passations duraient moins de 5 minutes la plupart du temps.

Analyse psycholinguistique :

Salazar Orvig, Prénéron et Kugler, dans leur étude *Les conduites de définition chez des enfants non lecteurs*, mettent en avant le fait que les enfants non lecteurs utilisent des codages simples lorsque les termes à définir sont suffisamment spécifiques d'emblée ou lorsqu'ils sont en difficulté devant ces mots. Nous constatons en effet que les résultats observés dans notre étude mettent en avant le fait que les enfants les plus jeunes utilisent un peu moins le verbe conjugué que les enfants les plus âgés. Nous constatons également qu'en dehors des auxiliaires *être* et *avoir* et de la locution « *je sais pas* », ils utilisent généralement les verbes suivants dans leurs définitions : *voler, marcher, sauter, tomber, miauler et mettre*, au présent de l'indicatif. Ils utilisent donc bien des codages simples pour définir les mots. Lorsqu'ils sont en difficulté pour expliquer certains termes, ils emploient le codage simple « *je sais pas* » mais aussi l'auxiliaire *être*, notamment pour les derniers mots que nous leur avons soumis, qui étaient plus complexes.

A partir de 3 ans, les enfants emploient les verbes à l'infinitif ainsi qu'au présent de l'indicatif. Ce n'est qu'à partir de 3 ans et demi que le passé composé émerge, conjugué grâce aux auxiliaires *être* et *avoir*. L'enfant maîtrise l'ordre des mots à l'âge de 3 ans mais ne maîtrise la temporalité qu'à partir de 4 ans. Les résultats que nous observons concernant l'emploi de verbes conjugués, dans leur ensemble, sont donc en adéquation avec les stades développementaux de la syntaxe et du langage chez l'enfant. Le fait que les enfants les plus âgés emploient plus le verbe conjugué que les enfants les plus jeunes est à mettre en rapport avec le développement du lexique de l'enfant. En effet, le lexique mieux développé permet à l'enfant plus âgé de trouver plus facilement les termes lui permettant de formuler la définition qu'il souhaite pour expliquer un mot. De plus, l'enfant plus âgé ayant plus de vocabulaire disponible pour produire une définition et ayant une syntaxe plus développée que l'enfant plus jeune, il est donc susceptible d'utiliser plus souvent le verbe conjugué et de proposer des structures plus complexes que le jeune enfant.

Enfin, les enfants n'étant capables de se distancer et de se mettre à la place de leur interlocuteur qu'à partir de 5/6 ans, nous observons alors plus souvent l'utilisation de structures syntaxiques simples mais correctes dans leur discours afin d'être le mieux possible compris par leur interlocuteur.

Lors de séances de rééducation orthophonique, nous sommes amenée à travailler sur le verbe conjugué, tant à l'oral qu'à l'écrit, avec des enfants comme avec des adultes. La conjugaison des auxiliaires *être* et *avoir* étant étudiée dès le cours préparatoire, nous sommes alors amenés à accompagner certains enfants dans l'acquisition de cette dernière. A l'oral, nous pouvons également travailler sur l'utilisation du bon auxiliaire lorsque nous utilisons le passé composé. En effet, de nombreuses confusions peuvent subsister. De nombreux jeux permettent de travailler les accords en genre et en nombre de façon plus ludique, notamment Le Parcours de Scargouli, qui permet de travailler de nombreux points de grammaire, Réflexions Grammaticales qui permet également de travailler de différentes manières un même point de grammaire, et notamment la bonne utilisation du verbe conjugué. Enfin, afin de développer le lexique et l'utilisation de verbes plus complexes et plus précis que des verbes tels que *faire* ou *mettre*, nous pouvons également travailler le remplacement de ces derniers dans des phrases.

4.2.3. La polysémie et la cohérence des réponses

Nous cherchons ici à déterminer si les enfants les plus âgés peuvent produire plusieurs définitions différentes pour un même mot. Pour cela, nous avons observé l'intégralité des réponses produites lors de la passation par les enfants et nous y avons recherché plusieurs définitions possibles d'un même mot. Notons que les mots à définir par les enfants ne sont pas polysémiques dans un dictionnaire pour enfants (cf. Annexe1), alors que la plupart d'entre eux sont polysémiques lorsque nous nous référons à un dictionnaire adulte³¹.

Au niveau individuel, nous n'avons repéré qu'une seule définition multiple. Elle est produite par Youenn, 4 ans 9 mois, pour définir le mot « *trompette* ». Il énonce dans un premier temps « *ça vient d'un éléphant* » et rapporte donc ce mot à la trompe de l'éléphant puis il ajoute, « *c'est pour souffler, c'est pour faire du bruit* » et se réfère alors à l'instrument de musique. C'est le seul enfant qui produise deux définitions différentes du même mot.

Parmi les propositions que nous avons pu observer, nous avons noté que pour le mot « *gant* », un enfant donne une définition un peu différente de celle donnée par la majorité des enfants, « *on le met sur les mains* », et nous dit « *ça sert à se laver* ». Là où la plupart des enfants n'ont vu que le vêtement à mettre sur les mains pour avoir chaud, un enfant s'est représenté le gant de toilette avec lequel il se lave. C'est là un exemple de polysémie du mot, cependant les deux définitions ne sont pas formulées par un seul et même enfant.

Bien que la polysémie ne soit pas utilisée par les enfants interrogés, ils ne produisent pourtant pas tous les mêmes réponses. Nous allons donc nous intéresser dans un premier temps aux idées que les enfants ont pu exprimer concernant les mots à définir, puis à la cohérence des réponses qu'ils ont produites par rapport aux définitions présentées dans les dictionnaires adaptés à leur tranche d'âge.

4.2.3.1. Les différentes propositions élaborées par les enfants de 4 à 7 ans.

Si nous n'observons qu'un seul cas de polysémie, nous pouvons supposer que les définitions produites par les enfants les plus âgés seront plus riches que les définitions produites par les plus jeunes. Pour vérifier cela, nous allons nous intéresser aux différentes idées décrivant

³¹ Dictionnaire en ligne Le Dictionnaire : www.le-dictionnaire.com

un même mot que les enfants ont pu proposer dans leurs définitions. Nous avons considéré chaque proposition de définition pour en retirer les différentes idées principales exprimées. Par exemple, pour le mot « *avion* », nous avons considéré d'une part l'idée de voler, mais aussi l'idée du voyage, l'idée du transport ainsi que chaque proposition de description physique (*ailles, roues, pilote...*). Nous avons donc analysé les propositions élaborées par chaque enfant pour chaque mot, puis le nombre de propositions différentes formulées par tranche d'âge pour chaque mot. Enfin, afin de nous rendre compte de la cohérence des définitions proposées par les enfants avec celles produites dans des dictionnaires qui s'adressent à leur tranche d'âges, nous nous sommes également intéressée à la cohérence entre les réponses produites par les enfants lors de la passation et les définitions produites par les dictionnaires dédiés aux enfants de 4 à 7 ans.

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans															
Mathis	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0
Térence	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
Gwendal	2	1	1	2	0	1	3	2	1	1	1	1	0	1	1
Ewen	2	1	1	1	2	1	1	3	2	2	2	2	1	1	1
Guirec	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0
Laurine	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1
Youenn	1	1	1	1	2	1	2	2	3	1	1	1	3	3	1
Corentin	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5 ans															
Léa	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Dylan	0	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	0
Laly	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Romain	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	0	1	0	1
Maiwen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Albane	1	1	0	2	2	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0
Malorie	4	1	4	2	2	4	6	2	5	0	1	2	2	2	1
Alexis LB	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	0
Antonin	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1
6 ans															
Marie-Jeanne	1	2	1	3	1	2	2	4	2	2	2	0	2	1	1
Noah	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Coleen	6	4	13	3	1	2	6	0	4	3	1	0	2	3	1
Anne	0	0	0	1	1	1	1	2	0	1	1	0	1	0	1
Alexis R	3	1	0	2	3	1	2	3	1	2	3	1	1	4	1
Anaïs	3	1	1	2	3	1	2	3	3	1	2	0	3	0	0
Elouan	1	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1
Katell	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
Gaétan	1	1	1	1	2	1	0	1	0	2	1	0	1	2	0

Tableau 10: Nombre de propositions pour chaque mot par enfant

Nous constatons tout d'abord que le nombre de propositions différentes formulées dans la définition d'un mot est au maximum au nombre de 3 chez les enfants de 4 ans (« *c'est un cochon qui habite chez les gens* (1), *qui mange de la gadoue* (2), *noir* (3) », Youenn, 4 ans 9 mois), au nombre de 6 chez les enfants de 5 ans (« *ça saute* (1), *c'est dans une cage* (2), *ils font des petits bébés* (3), *ils ont des oreilles* (4), *ils ont des pieds* (5), *ils ont une queue* (6) », Malorie, 5 ans 10 mois) et au nombre de 13 chez les enfants de 6 ans (« *il miaule* (1) *et ça marche, il marche* (2) *et caresse* (3), *il a des griffes* (4), *des pattes* (5), *il a une tête* (6) *avec des yeux* (7) *et aussi il a il a une bouche* (8), *un nez* (9), *et il mord* (10), *il a des dents* (11) *et après il a une queue* (12) *et un ventre* (13) », Coleen, 6 ans 6 mois). Nous avons comptabilisé toutes les idées formulées par les enfants pour définir chaque mot et la plupart du temps, le nombre de propositions formulées pour expliquer un mot varie entre une et trois. Le nombre moyen de propositions formulées par mot pour les enfants de 4 ans est à peine inférieur à 1 (0,96 propositions par mot). Celui des enfants de 5 ans est lui légèrement supérieur à 1 (1,24 propositions par mot). Enfin, celui des enfants de 6 ans est quand à lui compris entre 1 et 2 (1,44 propositions par mot). Nous pouvons donc dire que plus les enfants sont âgés, plus les définitions qu'ils produisent gagnent en précision lorsqu'ils sont capables de définir le mot.

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	4	3	5	7	7	2	5	6	8	5	3	6	4	6	3
5 ans	8	3	9	3	9	6	9	6	8	4	5	6	6	6	4
6 ans	11	6	14	6	10	4	10	5	8	4	9	1	6	9	3

Tableau 11 : Nombre de propositions formulées pour chaque mot par tranche d'âge

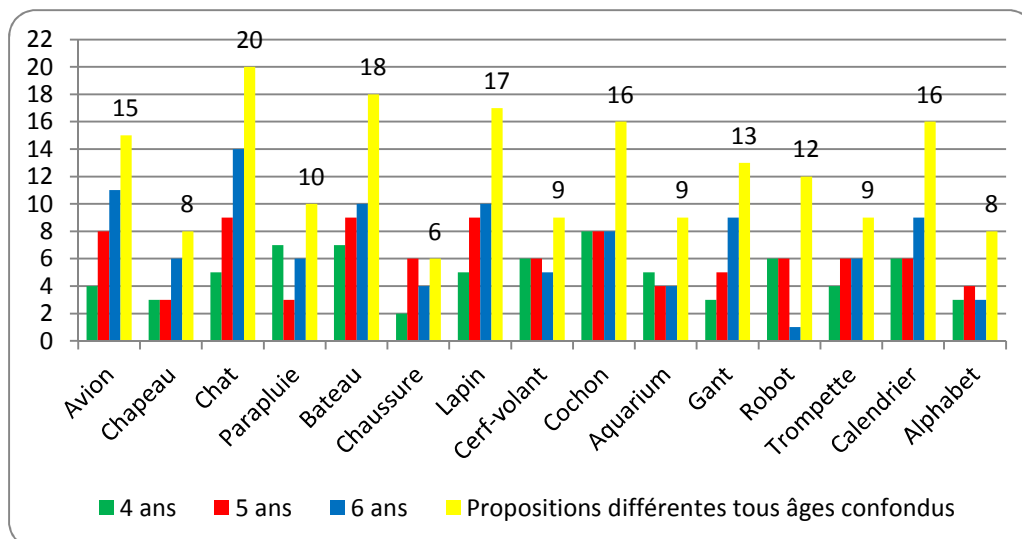


Figure 8: Nombre de propositions formulées pour chaque mot par tranche d'âge

Au niveau du nombre d'idées exprimées pour définir chaque mot, nous pouvons tout d'abord constater que les mots pour lesquels les enfants ont exprimé le plus d'idées différentes sont les suivants : « *chat* » avec 20 propositions différentes, « *bateau* » (18 propositions), « *lapin* » (17 propositions), « *cochon* » et « *calendrier* » (16 propositions) et « *avion* » (15 propositions). Notons que parmi ces mots, nous retrouvons les animaux ainsi que les moyens de transports. Ce sont les mots que les enfants ont le plus souvent tenté de décrire physiquement, n'en trouvant pas toujours l'usage, notamment pour les animaux.

Nous constatons également que le nombre de propositions différentes proposées pour un mot par les enfants d'une même tranche d'âge est au maximum de 8 (pour le mot « *cochon* ») pour les enfants de 4 ans, de 9 (pour les mots « *bateau* », « *lapin* » et « *chat* ») pour les enfants de 5 ans et de 14 (pour le mot « *chat* ») pour les enfants de 6 ans. Si nous considérons les propositions formulées par chaque tranche d'âge, nous remarquons tout d'abord que pour certains mots, le nombre de propositions formulées est croissant avec l'âge des enfants. C'est le cas pour les mots « *avion* », « *chat* », « *bateau* », « *lapin* » et « *gant* ». Pour d'autres mots, nous constatons une hausse du nombre des propositions entre 4 et 6 ans mais avec le même nombre de propositions formulées par les enfants de 5 ans qu'un des deux autres groupes. Il s'agit des mots suivants : « *chapeau* », « *calendrier* » et « *trompette* ». Nous remarquons également que le mot « *cochon* » présente le même nombre de propositions pour toutes les tranches d'âge, soit 8 propositions différentes à chaque fois. D'autres mots encore présentent une progression du nombre de propositions décroissante, il s'agit des mots « *aquarium* » et « *robot* », les enfants de 4 ans proposant plus d'idées différentes les concernant que les enfants de 5 et 6 ans. Le mot « *parapluie* » présente également une progression quelque peu décroissante mais avec un

nombre de propositions des enfants de 5 ans très faibles par rapport aux autres tranches d'âges (3 propositions contre 7 et 6). Enfin, les mots « *chaussure* » et « *alphabet* » présentent eux un nombre de propositions plus important par les enfants de 5 ans que par les autres tranches d'âge.

Les enfants les plus âgés produisent en moyenne 7 propositions par mot tandis que les enfants de 5 ans n'en produisent que 6 et ceux de 4 ans n'en produisent eux que 5. Il semblerait donc que les enfants les plus âgés produisent des définitions plus précises que les enfants les plus jeunes. Plus de la moitié des mots sont définis par les enfants de 6 ans par une plus grande quantité de propositions que celles produites par les enfants plus jeunes. Tous âges confondus, les enfants fournissent entre 6 propositions de définitions différentes pour le mot « *chaussure* » et 20 pour le mot « *chat* ». Nous constatons donc que les enfants, s'ils ne sont pas capables de produire des définitions différentes pour un même mot, peuvent produire un certain nombre de propositions différentes en fonction de l'expérience qu'ils ont de l'objet désigné par le mot à définir et les enfants les plus âgés semblent produire des définitions plus précises que les enfants les plus jeunes.

Analyse psycholinguistique :

Salazar Orvig, Prénérón et Kugler, dans leur étude Les conduites de définition chez des enfants non lecteurs, constatent que les enfants non lecteurs, soit la majorité des enfants qui nous intéressent ici, ont tendance à une moindre capacité à changer de point de vue, c'est-à-dire, à une moindre capacité à faire jouer les potentialités du langage.

De notre côté, nous observons que les enfants les plus jeunes produisent moins de propositions différentes que les enfants les plus âgés et que cette capacité est en lien avec l'âge des enfants. Ces résultats sont donc congruents avec ceux produits par Salazar Orvig, Prénérón et Kugler.

La capacité à produire plusieurs propositions par un enfant est aussi en lien avec l'inhibition et les inférences que les enfants peuvent faire ou non. En effet, pour produire une explication, l'enfant doit d'un côté faire des inférences par rapport au terme qu'on lui demande de définir. Il voit alors les réponses potentielles et doit choisir ce qu'il va donner comme réponse. Grâce à l'inhibition, il ne produit pas l'intégralité des idées qui lui passent par la tête mais seulement une partie, les plus spécifiques du terme à définir.

Enfin, les enfants les plus jeunes ne produisent pas autant de propositions que les plus âgés pour définir un mot, car ils ne sont pas encore capables de prendre suffisamment de distance par rapport au terme à expliquer et par rapport à leur interlocuteur pour produire plusieurs

propositions pour le même terme. Salazar Orvig, Prénéron et Kugler parlent d'une tendance à une plus grande homogénéité des ajouts qui manifeste une moindre capacité à changer de point de vue. Les réponses des enfants les plus âgés seront donc plus précises que celles des enfants les plus jeunes.

Pour vérifier si les définitions des enfants les plus âgés sont plus précises que celles des enfants les plus jeunes dans notre étude, nous allons nous intéresser à la cohérence entre les réponses produites par les enfants lors de la passation et les définitions produites dans trois dictionnaires pour enfants de 4 à 7 ans et un dictionnaire tout public destiné plutôt aux adultes.

4.2.3.2. La cohérence des réponses avec les définitions des dictionnaires

Afin de nous rendre compte de la validité des définitions proposées par les enfants avec celles produites dans des dictionnaires qui s'adressent aux jeunes enfants, nous nous sommes également intéressée à la cohérence entre les réponses produites par les enfants lors de la passation et les définitions produites par les dictionnaires dédiés aux enfants de 4 à 7 ans ainsi que par celles produites par un dictionnaire pour adulte. Pour cela, nous avons recherché dans les réponses fournies par les enfants des mots-clés que l'on retrouve dans la définition produite par le dictionnaire. Par exemple, pour le mot « *chaussure* », lorsque l'enfant parle du *pied*, nous avons considéré que la réponse était cohérente. Pour les animaux comme le « *cochon* », nous avons pu considérer que le mot-clé n'était pas présent mais que le concept exprimé par l'enfant y faisait référence et nous avons donc considéré la réponse comme cohérente. Par exemple pour « *ça sent mauvais et puis il faut les nettoyer* », nous avons considéré que cela était cohérent avec « *sale, répugnant, qui inspire le dégoût* ». De même, lorsque l'enfant a énuméré des lettres pour définir le mot « *alphabet* », nous avons considéré que la réponse était en rapport avec la définition produite dans les dictionnaires.

Cohérence des réponses	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet	Tous mots confondus
Mon Premier Larousse	15	21	7	18	13	14	7	14	12	17	13	1	16	7	13	188
Mon Premier Dictionnaire Nathan	18	17	7	18	15	23	7	15	7	19	18	1	16	7	13	201
Mon dictionnaire en images	16	18	4	16	15	2	7	17	5	19	17	1	16	7	11	171
Le Dictionnaire.com	14	19	3	16	7	14	7	14	12	17	13	0	6	6	12	160

Tableau 12: Nombre de réponses reprenant des idées-clés des définitions des dictionnaires

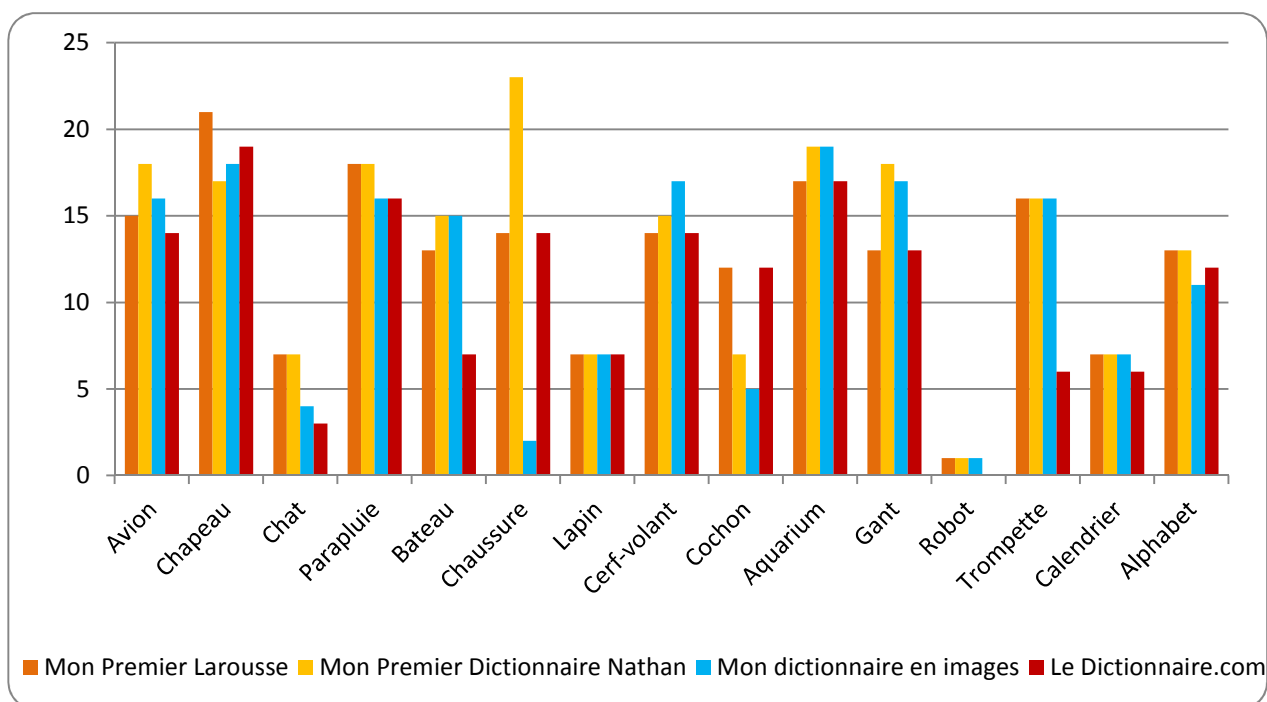


Figure 26 : Nombre de réponses reprenant des idées-clés des définitions des dictionnaires

Nous constatons dans un premier temps que les réponses produites par les enfants sont majoritairement cohérentes avec des définitions produites par des dictionnaires s'adressant à de jeunes enfants plus spécifiquement. Certains mots comme « *bateau* » et « *trompette* » par exemple montrent une grosse différence entre les réponses concordant avec les définitions des dictionnaires « enfants » et les réponses concordant avec les définitions du dictionnaire « adulte ».

Nous constatons également que le dictionnaire qui recueille le plus d'idées-clés concordant avec les définitions qu'il propose est le dictionnaire *Mon Premier Dictionnaire Nathan* qui recueille 201 définitions cohérentes sur les 390 formulées par les enfants. Cela représente 51,5% de réponses cohérentes tandis que les autres dictionnaires recueillent 48,2% de réponses cohérentes avec *Mon Premier Larousse*, 43,8% des réponses cohérentes avec Mon Dictionnaire en Images et 41% de réponses cohérentes avec les définitions d'un dictionnaire « adulte », *Le-Dictionnaire.com*.

Afin de déterminer si les réponses des enfants de 6 ans présentent plus de cohérences avec les définitions produites dans les dictionnaires que celles des enfants de 4 et 5 ans, nous allons observer la répartition de ces dernières dans le dictionnaire ayant recueilli le plus de définitions concordantes, *Mon Premier Dictionnaire Nathan*.

Mon Premier Dictionnaire Nathan	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	4	2	1	2	1	7	0	4	0	2	6	1	2	2	3
5 ans	6	7	3	7	6	7	4	5	3	8	7	0	5	2	5
6 ans	8	8	3	9	8	9	3	6	4	9	5	0	9	3	5

Tableau 13 : Définitions cohérentes avec Mon Premier Dictionnaire Nathan en fonction des tranches d'âge

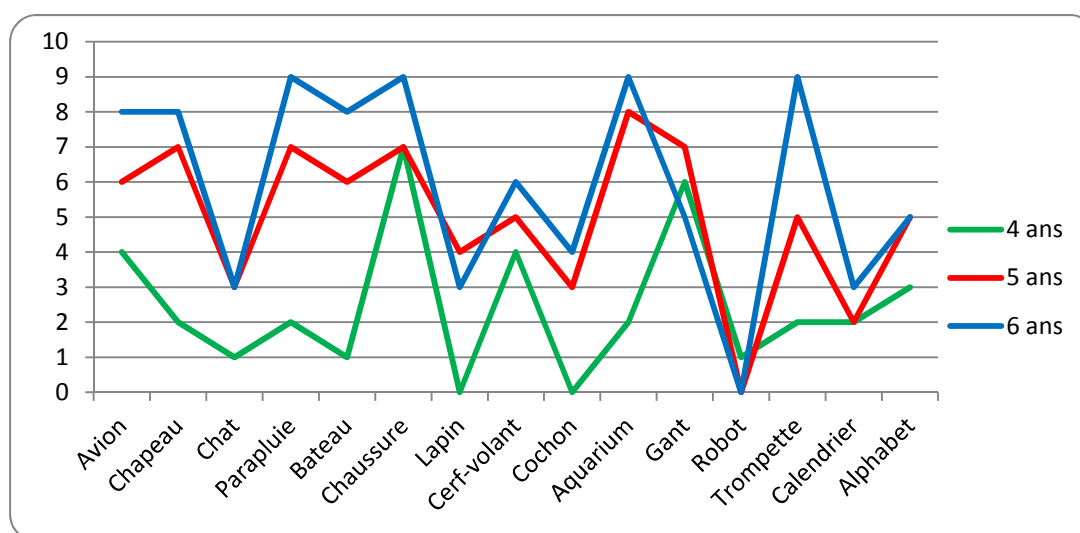


Figure 27: Définitions cohérentes avec Mon Premier Dictionnaire Nathan en fonction des tranches d'âge

Nous pouvons donc observer que la répartition est sensiblement la même pour tous les mots : les enfants les plus jeunes produisent le moins de définitions cohérentes tandis que les plus âgés en produisent le plus. Cette observation n'est cependant pas valable pour les mots suivants : « *gant* », où les enfants de 6 ans sont ceux qui produisent le moins de définitions cohérentes avec celles du dictionnaire et « *robot* », mot pour lequel les enfants de 4 ans produisent une définition cohérente avec celle produite par le dictionnaire tandis que les enfants de 5 et 6 ans n'en produisent aucune.

Si les définitions que produisent les enfants ne mettent pas encore en avant le côté polysémique du français, nous avons constaté que les enfants les plus âgés produisent plus de propositions différentes pour définir un mot. Ils semblent multiplier les idées pour permettre à leur interlocuteur de mieux comprendre leur explication. Nous constatons en outre qu'ils produisent plus de définitions cohérentes avec celles produites dans les dictionnaires qui leurs sont dédiés.

Analyse psycholinguistique :

Dans leur étude *Les conduites de définition chez des enfants non lecteurs*, Salazar Orvig, Prénéron et Kugler mettent en avant le fait que les enfants non lecteurs ne prennent que très rarement en compte la polysémie des mots. Nous constatons de notre côté la même chose puisque seul un enfant produit deux définitions pour un mot. Nos résultats sont donc en accord avec ceux de Salazar Orvig, Prénéron et Kugler.

De plus, il semble normal que l'enfant ne produise qu'une seule définition pour chaque mot car, selon Piaget, le langage de l'enfant est égocentrique jusqu'à l'âge de 8 ans environ, âge à partir duquel il le devient de moins en moins.

Enfin, Cravatte observe également le même type de résultats dans son étude *Comment les enfants expliquent-ils les mots ?*. En effet, elle nous dit que les enfants les plus jeunes dans son étude, qui correspondent aux enfants qui ont participé à notre étude, ont une tendance à se tenir qu'à un seul type d'explication. Les résultats que nous observons sont donc en rapport avec les résultats obtenus par Cravatte.

En rééducation orthophonique, nous sommes amenés à travailler sur la polysémie et à la mettre en avant lorsque la compréhension est altérée. En effet, une phrase peut totalement changer de sens selon que l'on prenne l'une ou l'autre acception d'un même mot. Le français comporte énormément de mots polysémiques et nous sommes amenés à les faire rencontrer au jeune patient mais parfois aussi aux plus âgés lorsque nous travaillons à l'expansion du lexique. Avec les enfants les plus jeunes, la polysémie des mots peut s'entraîner avec les couleurs telles que « *orange* » et « *marron* » qui représentent également des fruits cependant, nous ne le mettons en évidence que si l'enfant en fait la remarque. Si nous les rencontrons le plus souvent à l'oral avec les plus jeunes, avec les plus âgés nous pouvons les rencontrer également au cours d'une lecture par exemple. Nous vérifions alors si le mot a bien été compris tel qu'il est utilisé dans le texte et non par une autre de ses acceptions. Nous pouvons éventuellement mettre l'accent sur le fait que tel ou tel mot a plusieurs significations et nous interroger sur celles-ci avant d'éventuellement les produire à l'écrit.

4.2.4. La longueur des réponses

Afin de déterminer si les enfants les plus âgés produisent des réponses plus longues et plus précises que les enfants les plus jeunes, nous avons étudié la longueur des réponses produites par les enfants à travers le nombre de mots produits par chaque enfant pour chaque mot. Nous nous sommes également intéressée aux temps de réponses des enfants ainsi qu'aux hésitations et aux temps de latences.

4.2.4.1. Le nombre de mots

Pour établir le nombre de mots produits par les enfants, nous n'avons pas comptabilisé les hésitations telles que « euh », « mmm », « ben » et « bah », car ce ne sont pas des mots. Lorsque les enfants ont produit une énumération de lettres pour définir le mot « *alphabet* », nous avons comptabilisé chaque lettre énoncée comme étant un mot. Lorsqu'un enfant a produit plusieurs fois de suite le même déterminant pendant sa phase de réflexion à la réponse qu'il veut nous fournir, nous avons comptabilisé chacune de ses productions comme étant un mot. Enfin, chaque mot constituant un nom composé tel que « *cerf-volant* » a été compté comme étant un mot.

Nous avons comme cela compté le nombre de mots produits par chaque enfant pour définir chaque mot et nous en avons ensuite calculé la moyenne.

	Nombre de mots total
4 ans	759
5 ans	926
6 ans	1337

Tableau 14: Nombre de mots total et moyen par tranche d'âge

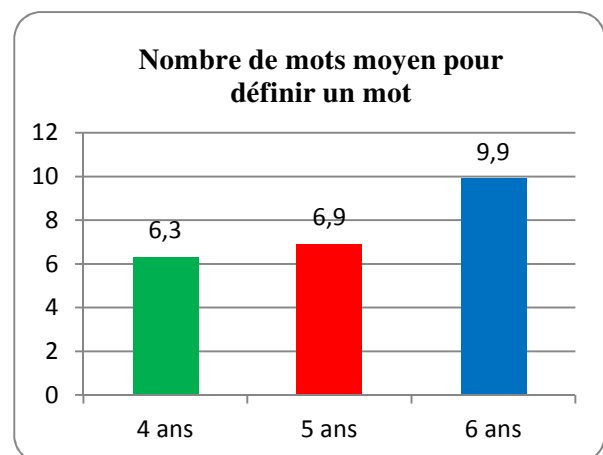


Figure 28: Nombre de mots moyen pour définir un mot par tranche d'âge

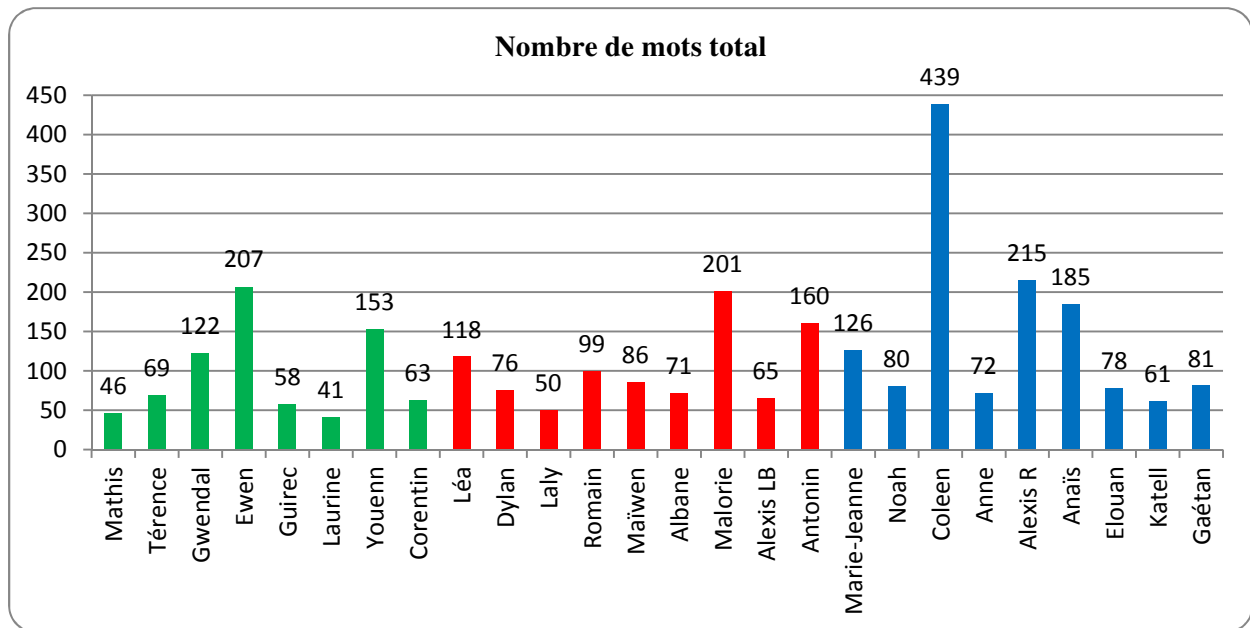


Figure 29: Nombre de mots par enfant du plus jeune au plus âgé

Le nombre de mots moyen produits pour définir un mot varie avec l'âge des enfants interrogés. Nous constatons en effet qu'en moyenne, les enfants de 4 ans produisent environ 6 mots (6,3 mots) pour définir un mot tandis que les enfants de 5 ans en produisent eux presque 7 (6,9 mots) et que les enfants de 6 ans en réalisent presque 10 (9,9 mots) par définition. Nous pouvons donc dire que la longueur des réponses fournies pour définir un mot semble augmenter avec l'âge des enfants.

Lorsque nous regardons de plus près le nombre de mots produits par les enfants à l'intérieur de chaque tranche d'âge, nous constatons cependant que certains enfants en produisent énormément tandis que d'autres n'en produisent que très peu.

Parmi les enfants de 4-5 ans (en vert sur le graphique ci-dessus), nous constatons par exemple que Gwendal, 4 ans 5 mois, Ewen, 4 ans 7 mois et Youenn, 4 ans 9 mois produisent entre 100 et 210 mots pour définir les 15 mots de la liste tandis que les autres enfants de cette tranche d'âge n'en produisent qu'entre 40 et 70 pour définir cette même liste de mots. Toutefois, lorsque nous regardons de plus près les productions de ces 3 enfants, nous nous apercevons qu'ils produisent parfois plusieurs fois la même locution avant de définir réellement le mot. En fait, il leur arrive de répéter « *c'est, c'est...* » ou « *ça, ça...* » pendant qu'ils réfléchissent à la réponse qu'ils vont formuler. Si nous considérons ces résultats en supprimant ceux des enfants ayant produit le plus et le moins de mots des résultats (Ewen et Laurine), nous obtenons alors une autre moyenne de 5,7 mots produits pour définir un mot, qui est quelque peu inférieure à celle précédemment évoquée de 6,3 mots.

Parmi les enfants de 5 ans (en rouge sur le graphique ci-dessus), nous constatons également que deux enfants produisent des définitions comportant nettement plus de mots que les autres enfants de cette tranche d'âge. Il s'agit de Malorie, 5 ans 10 mois et Antonin, 5 ans 11 mois qui produisent respectivement 201 et 160 mots pour définir les 15 mots de la liste tandis que les autres enfants de cette tranche d'âge interrogés n'en produisent qu'entre 50 et 118. En regardant de plus près les réponses qu'ils ont formulées, nous constatons qu'ils ont conclu presque toutes les définitions qu'ils ont produites par une locution de type « *et c'est tout* » ou « *et après je sais pas* ». Pour chaque mot, le nombre de mots produits pour le définir en est donc augmenté d'autant de mots que comportent ces formules conclusives. Si nous supprimons les résultats des enfants ayant produit le plus et le moins de mots des résultats (Malorie et Laly), nous obtenons alors la moyenne suivante : 6,4 mots produits pour définir un mot. Cette moyenne reste supérieure au nombre de mots produits par la tranche d'âge inférieure.

Parmi les enfants ayant entre 6 et 7 ans (en bleu sur le graphique ci-dessus), nous constatons également qu'une d'entre eux, Coleen, 6 ans 6 mois, produit à elle seule presque 30 mots par définition. Cela est plus du double du nombre de mots produits par les enfants de cette tranche d'âge réalisant les réponses les plus longues. En supprimant ce résultat hors norme du calcul de la moyenne ainsi que celui de l'enfant ayant produit le nombre de mots le plus faible dans cette tranche d'âge (Katell), nous obtenons un nombre de mots moyen produits par les enfants de 6 ans de 8 mots pour chaque item. Cette moyenne reste bien supérieure à celles des enfants plus jeunes.

La progression dans le nombre de mots utilisés pour définir un mot par les enfants en fonction de leur âge est donc préservée. Il semblerait donc qu'effectivement la longueur des réponses des enfants les plus âgés soit plus grande que celle des enfants plus jeunes.

Nous avons également étudié la longueur des réponses formulées en fonction des mots à définir.

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	41	44	40	53	54	46	57	62	66	50	63	46	41	56	40
5 ans	69	64	49	67	58	79	63	44	61	58	93	44	52	58	67
6 ans	116	96	90	131	100	76	98	91	73	114	98	29	73	87	65
Tous âges confondus	226	204	179	251	212	201	218	197	200	222	254	119	166	201	172

Tableau 15: Nombre de mots pour définir chaque mot par tranche d'âge

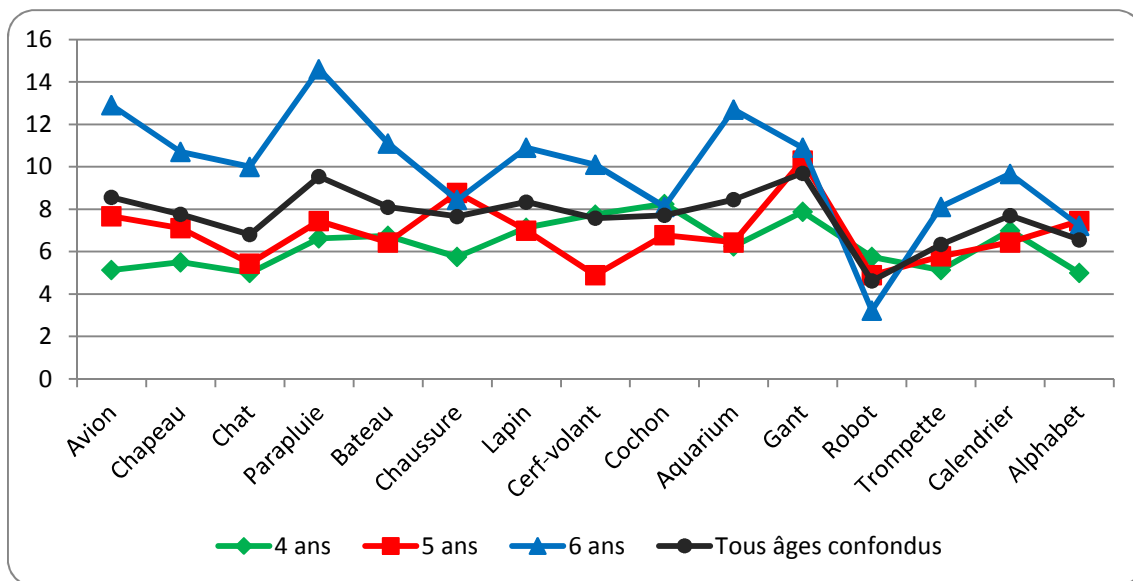


Figure 30: Nombre de mots moyen pour définir chaque mot par tranche d'âge

Tout d'abord, il apparaît que certains mots sont définis à l'aide de plus de mots que d'autres : ce sont les mots « *parapluie* » et « *gant* ». Ensuite, nous constatons aussi qu'un des mots n'entraîne que peu de mots pour l'expliquer : il s'agit du mot « *robot* ». En effet, lorsque nous regardons les courbes indiquant le nombre de mots moyen utilisés par les enfants des différentes tranches d'âges pour définir les mots de la liste qui leur était présentée, nous constatons que la plupart du temps, le nombre de mots moyen utilisés est en rapport avec l'âge des enfants interrogés. De plus, si les courbes des enfants de 4 et de 5 ans sont relativement proches l'une de l'autre, mis à part pour les mots « *chaussure* » et « *cerf-volant* », celle des enfants de 6 ans est quant à elle assez particulière. En effet, nous constatons que plusieurs mots entraînent des définitions beaucoup plus longues que les autres mots. Il s'agit des mots suivants : « *parapluie* », « *aquarium* », « *avion* », « *lapin* » et « *calendrier* ».

Si très souvent le nombre de mots utilisés par les enfants est en rapport avec leur âge, il existe cependant quelques exceptions. Tout d'abord, le mot « *cerf-volant* » est défini par les enfants de 5 ans avec presque 3 mots de moins que la moyenne des enfants de 4 ans. Ensuite, le mot « *robot* » est défini par les enfants ayant plus de 6 ans avec presque 2 mots de moins que les 5-6 ans et 3 mots de moins que les 4-5 ans. Enfin, le mot « *cochon* » est défini par les enfants de 4 ans avec autant de mots, voire un peu plus, que les enfants de 6 ans. Lorsque nous regardons la courbe moyenne de tous les âges, nous constatons que le nombre moyen de mots utilisés dans le cadre de la définition de mots est relativement homogène (entre 6,34 et

8,56 mots par définition) avec cependant les exceptions dont nous avons déjà parlé : « *parapluie* » et « *gant* » qui entraîne l'emploi de plus de mots en moyenne que les autres pour les définir (9,54 et 9,7 mots respectivement), ainsi que « *robot* » qui lui produit l'effet inverse, avec seulement 4,62 mots en moyenne pour le définir.

Nous constatons ici que la longueur des réponses formulées par les enfants s'accroît au fur et à mesure que l'âge de l'enfant augmente. Nous avons également constaté précédemment que la précision au niveau de la définition était liée à l'âge de l'enfant interrogé. En effet, les enfants les plus âgés produisent plus de propositions différentes que les enfants les plus jeunes. Nous pouvons également dire que la longueur des réponses produites par les enfants peut être en partie liée au mot à définir. En effet, si la majorité des mots entraînent en général des réponses d'une longueur relativement homogène, certains mots entraînent quant à eux des réponses soit beaucoup plus longues, soit beaucoup plus courtes.

Analyse psycholinguistique :

Dans leur étude *Les conduites de définition chez des enfants non lecteurs*, Salazar Orvig, Prénérón et Kugler constatent que les enfants les plus jeunes ont un mode définitoire qui se caractérise par une certaine rigidité de leurs stratégies et par une moindre capacité à faire jouer les potentialités du langage, ce qui donne lieu à des définitions qui dépassent rarement le cadre d'un référent commun. Cela signifie donc que les longueurs des réponses des enfants les plus jeunes seraient plus courtes que celles des plus âgés.

Les résultats que nous observons sont en adéquation avec ceux de Salazar Orvig, Prénérón et Kugler qui constatent une moindre épaisseur énonciative chez les enfants non lecteurs. En effet, dans notre étude, les enfants les plus jeunes font des réponses dont la longueur est inférieure à celles des enfants les plus âgés. Nous remarquons également que la longueur des réponses formulées par les enfants s'accroît proportionnellement à l'âge des enfants.

La longueur des réponses est conditionnée par l'inhibition. En effet, pour définir un terme, il faut pouvoir dire ce que c'est mais aussi inhiber ce que ça n'est pas. La longueur des réponses devraient donc être plus courtes chez les enfants les plus âgés que chez les enfants les plus jeunes. Cependant, les enfants les plus âgés étant capables de plus de distanciation et d'une meilleure prise en compte de l'interlocuteur que les enfants les plus jeunes, ils peuvent

produire des réponses plus longues car ils donnent plus de détails. Nous allons tenter de nous rendre compte de cela à travers l'étude des temps de réponse, des temps de latence et des hésitations des enfants qui ont participé à notre étude.

4.2.4.2. Temps de réponse, temps de latence et hésitations

Afin d'essayer de nous rendre compte de la capacité de distanciation et d'inhibition qu'ont, ou non, les enfants de 4 à 7 ans qui ont participé à notre étude, nous avons calculé les temps de réponse et de latence de chaque enfant pour chaque mot ainsi que le nombre d'hésitations produites par les enfants.

Les temps de réponses ont été calculés pour chaque mot à partir de la première production sonore, jusqu'au dernier mot prononcé. Nous avons ensuite additionné les 15 temps pour obtenir le temps de réponse total, puis divisé en 15 pour obtenir le temps de réponse moyen. Nous avons procédé de la même manière pour obtenir le temps de réponse de chaque mot, tranche d'âge par tranche d'âge.

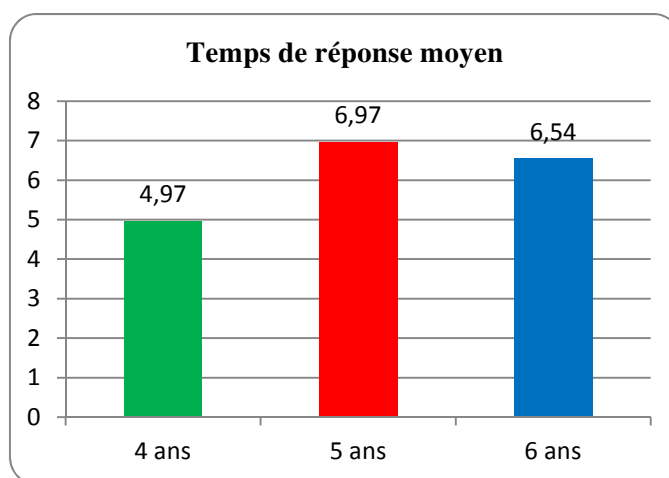


Figure 31: Temps de réponse moyen par tranche d'âge

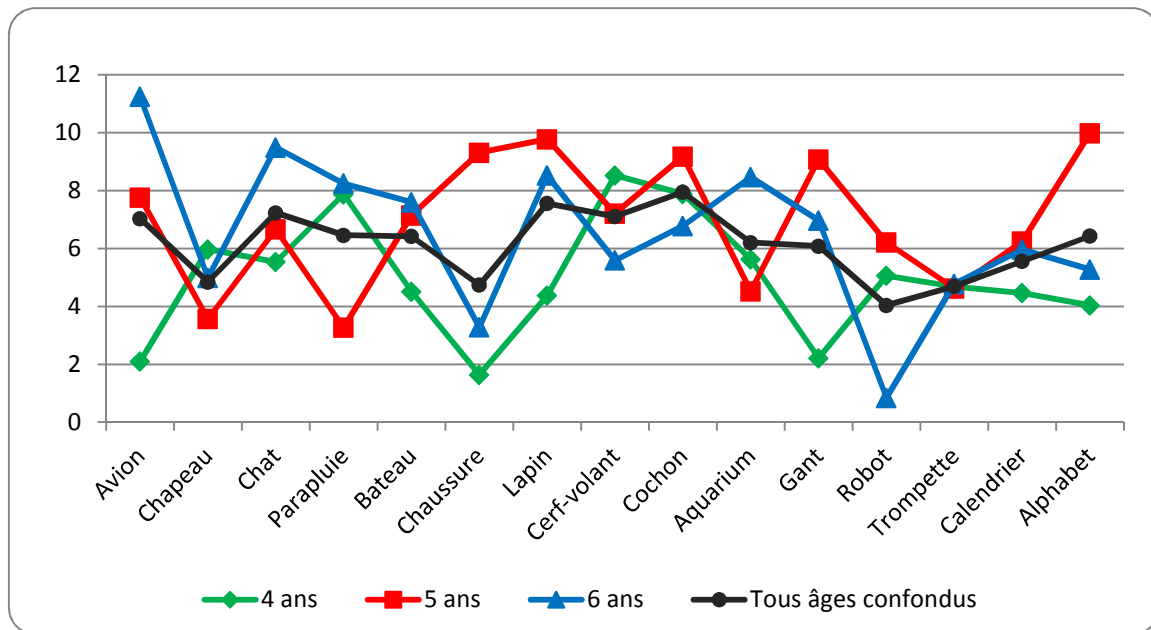


Figure 32: Temps de réponse en seconde pour chaque mot par tranche d'âge

Concernant les temps de réponse, nous constatons tout d'abord que le temps moyen augmente entre l'âge de 4 ans et l'âge de 5 ans (de 5 secondes à 7 secondes) avant de redescendre un petit peu à l'âge de 6 ans (de 7 secondes à 6,5 secondes).

Lorsque nous observons le temps de réponse moyen tous âges confondus, nous remarquons que les mots pour lesquels les réponses sont les plus longues sont : « cochon », « lapin », « chat », « cerf-volant » et « avion », tandis que les réponses les plus brèves sont celle qui définissent les mots suivants : « chapeau », « chaussure », « robot » et « trompette ».

Nous retrouvons donc parmi les réponses les plus longues, les animaux et les objets volants. Les réponses concernant les animaux peuvent être plus longues parce que les enfants essaient de décrire physiquement l'animal d'une part mais aussi parce qu'ils se retrouvent en difficulté pour définir un animal et ont donc besoin de plus de réflexion pour y parvenir. Nous verrons si cela se vérifie à travers le temps de latence ainsi que les hésitations que nous avons relevés. Concernant le mot « avion », nous pouvons supposer que le temps de réponse est un peu plus long parce qu'il s'agit du premier mot que nous avons soumis aux enfants. Le fait de se retrouver en situation de test face à un adulte inconnu a pu provoquer une certaine timidité pour la première réponse à formuler, elle est donc un peu plus longue. Le « cerf-volant » quant à lui n'est pas forcément un objet du quotidien des enfants et ils peuvent éprouver des difficultés à le visualiser et à le décrire ensuite, ce qui expliquerait cette légère hausse du temps de réponse.

Les mots « chapeau » et « chaussure » sont quant à eux des mots du quotidien des enfants, ils n'éprouvent donc pas de difficulté à les définir, ce qui peut expliquer le temps de

réponse plus court. Les mots « *robot* » et « *trompette* » ont également des temps de réponse plus courts que la majorité des mots à définir par les enfants. Nous les retrouvons également parmi les mots défini avec le moins de mots. Le mot « *robot* » était également celui pour lequel il y a eu le moins de réponses correspondant aux définitions des différents dictionnaires, il s'agit là d'un mot devant lequel les enfants sont en difficulté et donc répondent qu'ils ne savent pas. Le mot « *trompette* » quand à lui, ayant été plutôt bien défini dans l'ensemble, était peut-être un mot très facile pour les enfants et donc leurs définitions étaient produites rapidement.

Pour chaque tranche d'âge, nous constatons que les mots les plus rapides à définir ne sont pas les mêmes : « *avion* », « *chaussure* » et « *gant* » pour les 4-5 ans, « *chapeau* », « *parapluie* » et « *aquarium* » pour les 5-6 ans et, « *robot* », « *chaussure* » et « *chapeau* » pour les 6-7 ans. Certains mots sont très simples et usuels ce qui explique la rapidité de la réponse tandis que d'autres ne sont pas définis, c'est pourquoi la réponse est particulièrement rapide. Les mots pour lesquels les réponses ont été les plus longues sont les suivants : « *parapluie* » et « *cerf-volant* » pour les 4-5 ans, « *lapin* » et « *alphabet* » pour les 5-6 ans et « *avion* » et « *chat* » pour les 6-7 ans. Là encore, nous retrouvons des mots qui ont nécessité réflexion afin d'en trouver la définition.

Concernant les temps de réponses, nous pouvons donc dire qu'a priori, l'inhibition semble acquise pour tous les enfants tandis que la distanciation semble se mettre en place à partir de 5 ans. Nous allons vérifier cela à partir des temps de latence et des hésitations des enfants.

Le temps de latence correspond au temps qui s'est écoulé entre la toute fin de l'énoncé « *Qu'est ce que c'est qu'un/une... ?* » et le premier son émis par l'enfant. Nous avons calculé ces temps en seconde pour chaque enfant et pour chaque mot.

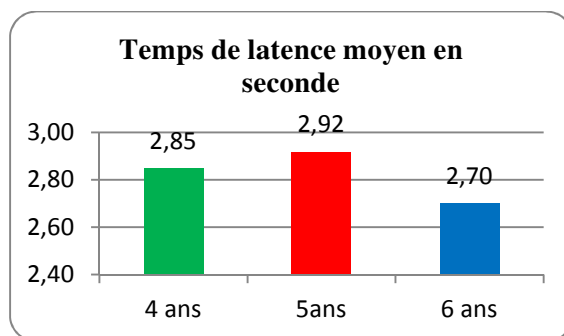


Figure 33: Temps de latence moyen en seconde par tranche d'âge

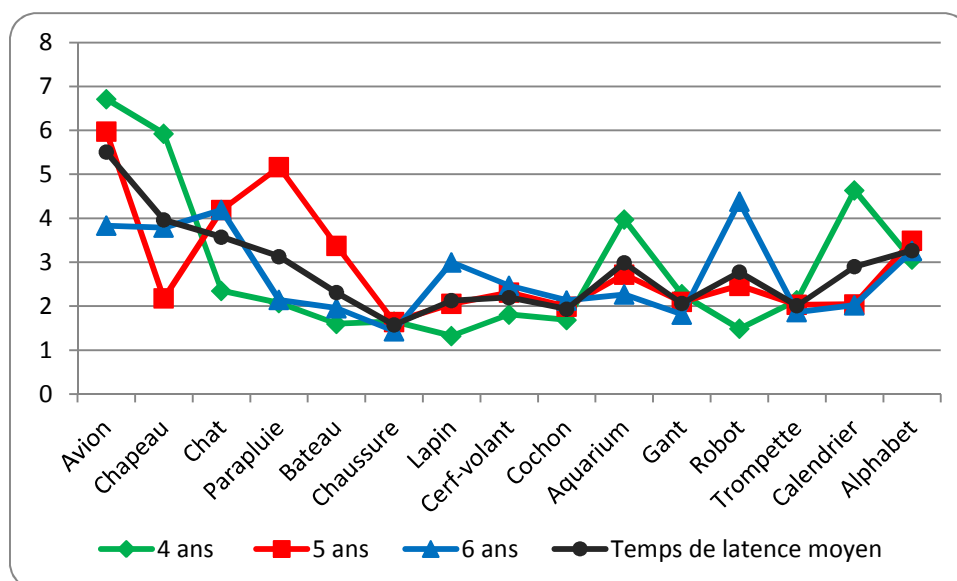


Figure 34: Temps de latence en seconde pour chaque mot par tranche d'âge

Au niveau des temps de latence, nous constatons tout d'abord que ceux-ci augmentent entre 4 et 5 ans, ce qui laisse à penser que l'inhibition est acquise puisque les enfants de 4 ans ne se précipitent pas à répondre, ils prennent un petit temps de réflexion (2,85 secondes) avant de formuler leur réponse. Les enfants de 5 ans prennent eux un temps de réflexion un peu plus long (2,92 secondes), l'acquisition de la distanciation peut expliquer cette légère hausse du temps de latence. Enfin, nous observons une baisse du temps de latence chez les enfants de 6 ans (2,7 secondes). Nous pouvons expliquer cette baisse par le fait que l'exercice de définition de mots est plus facile pour les enfants de cet âge, d'autant que nous avons déjà vu que c'est la tranche d'âge qui produit les réponses les plus cohérentes avec celles des dictionnaires.

Au niveau des mots, nous constatons que les mots pour lesquels le temps de latence est le plus élevé sont les premiers mots que nous avons proposé, « avion », « chapeau », « chat » et « parapluie » ainsi que les derniers mots, « calendrier » et « alphabet ». Le temps de latence des deux premiers mots s'explique par la nouveauté de l'exercice ainsi que par une éventuelle timidité de l'enfant en début de passation. Ensuite, les temps de latence plus élevés des autres mots s'expliquent par la difficulté à définir certains mots. Les enfants font donc usage de l'inhibition pour se permettre de réfléchir à la réponse qu'ils vont formuler.

Les mots qui présentent les temps de latence les plus longs sont : pour les enfants de 4 ans : « avion », « chapeau », « aquarium » et « calendrier », pour les enfants de 5 ans : « avion », « parapluie » et « alphabet » et pour les enfants de 6 ans : « chat », « lapin » et « robot ». Nous retrouvons les premiers et les derniers mots déjà vus ainsi que les noms

d'animaux, en effet, ils posent une petite difficulté par rapport au fait que les enfants ne peuvent pas les définir par l'usage comme ils le faisaient avec les mots précédents.

Les mots pour lesquels les temps de latence sont les plus courts sont les suivants : « *chaussure* », « *cochon* », « *gant* » et « *trompette* ». Nous verrons grâce aux hésitations si ces mots étaient faciles à définir ou si au contraire, il s'agit d'un manque d'inhibition et donc de précipitation à répondre.

Les hésitations regroupent toutes les utilisations de « *euh* », « *ben* », « *mmm* », ... d'une part et toutes les répétitions d'un mot, d'une formule, d'un morceau de phrase à l'identique successivement. Toute ébauche de mot ou de syntagme qui serait suivie d'une autre formulation (Ex : « *un truc qu'on met sur, un truc qui va dans l'eau* ») a également été comptabilisée comme étant une hésitation. Lorsque l'enfant s'arrête pour réfléchir à la suite sans rien prononcer pendant ce temps, nous avons considéré qu'il s'agit là d'une pause réflexive et non d'une hésitation. Enfin, lorsque l'enfant se reprend tout seul pour mieux prononcer un mot qu'il a mal prononcé la première fois, nous n'avons pas non plus considéré cela comme une hésitation.

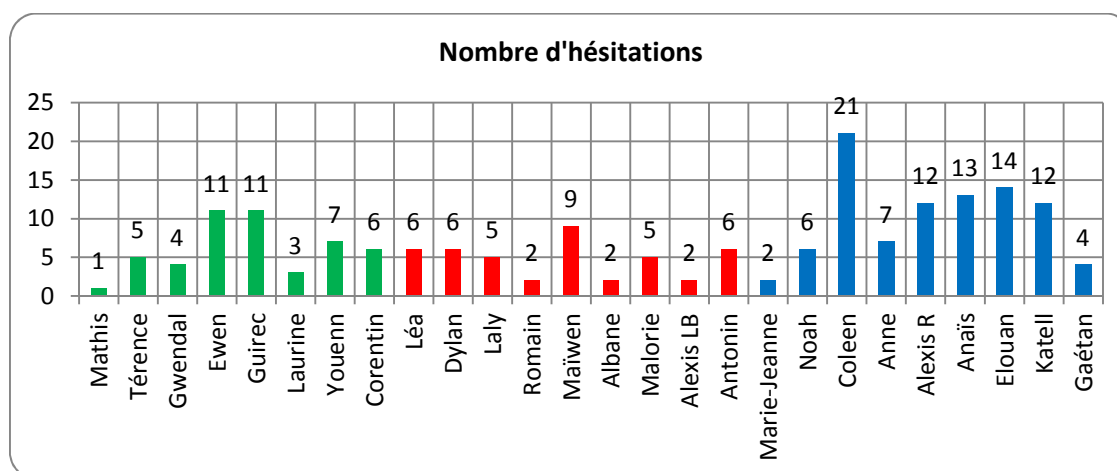


Figure 35 : Nombre d'hésitations par enfant tous mots confondus

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	6	4	4	7	4	2	3	1	5	2	2	2	3	2	1
5 ans	3	2	0	4	3	2	3	2	2	3	6	4	2	3	4
6 ans	9	2	7	4	9	2	8	5	8	7	6	4	5	6	9
Tous âges confondus	18	8	11	15	16	6	14	8	15	12	14	10	10	11	14

Tableau 16 : Nombre d'hésitations par mot et par tranche d'âge

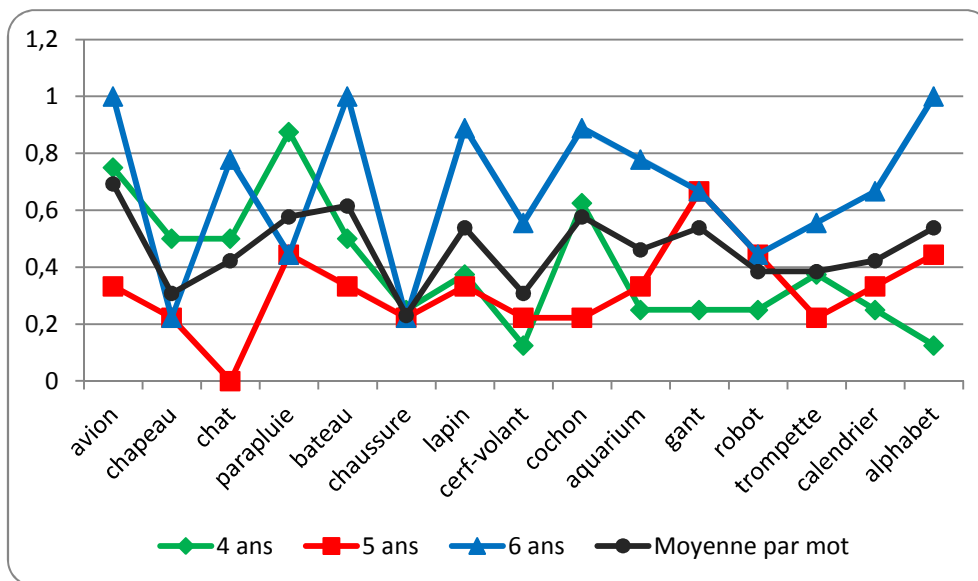


Figure 36 : Nombre moyen d'hésitations par mot et par tranche d'âge

Tout d'abord, nous constatons que le nombre d'hésitations est relativement faible pour la majorité des enfants. En effet, le nombre d'hésitations moyen est de 7 hésitations par enfant. Si la majorité des enfants fait moins de 7 hésitations lorsqu'il s'agit de définir les mots que nous leur avons proposés, nous observons tout de même que quelques enfants font bien plus de 7 hésitations lors de ce même exercice. C'est le cas notamment de Coleen, qui hésite 21 fois. Cependant, Coleen est aussi l'enfant qui a produit le plus de mots (439) et le nombre d'hésitations ramené au nombre de mots montre qu'elle n'hésite pas vraiment sur les réponses qu'elle formule (environ une hésitation pour 20 mots). Ewen et Alexis R., à leur échelle, ne produisent pas non plus une grande proportion d'hésitations comparée au nombre de mots qu'ils utilisent (environ une hésitation pour 20 mots également). Anaïs produit quant à elle environ une hésitation tous les 13 mots. Gwendal et Maïwen produisent eux presque deux fois plus d'hésitations que Coleen, Ewen ou Alexis R. mais cela ne représente qu'autour d'une hésitation pour 10 mots prononcés. Enfin, Elouan et Katell produisent quand à eux un grand nombre d'hésitations. En effet, avec 14 hésitations pour 78 mots prononcés et 12 hésitations pour 61 mots, cela représente une hésitation tous les 5 à 6 mots. L'inhibition n'est alors pas utilisée par ces enfants. La distanciation ne semble pas non plus utilisée, les réponses de ces enfants de 6 ans étant courtes pour la plupart.

Au niveau des tranches d'âge, nous pouvons observer que les mots qui entraînent le plus d'hésitations ne sont pas les mêmes pour les enfants de 4, 5 et 6 ans. Les mots qui posent le plus de difficultés aux enfants de 4 ans sont les suivants : « avion », mais il s'agit du premier mot à définir, « parapluie » et « cochon », tandis que celui qui pose le plus de

difficultés aux enfants de 5 ans est le mot « *gant* ». Enfin, les mots qui mettent les enfants de 6 ans en difficultés sont les suivants : « *avion* », « *chat* », « *bateau* », « *lapin* », « *cochon* » et « *alphabet* ». Nous retrouvons là tous les animaux qui se distinguent par le fait qu'il est très difficile de trouver une utilité aux animaux comme ils le font avec les objets.

Les temps de réponses, le temps de latence ainsi que les hésitations produites lors de la passation par les enfants nous permettent de dire que l'inhibition est relativement maîtrisée par les enfants de 4 à 7 ans tandis que la distanciation est encore en cours d'acquisition.

Conclusion

Tout au long de cette étude, nous nous sommes intéressée aux productions d'enfants âgés de 4 à 7 ans placés dans une situation de production de définition. En effet, nous leur avons demandé de définir 15 mots concrets.

Nous avons donc pu observer qu'au niveau des stratégies sémantiques, les enfants de 4 à 7 ans utilisent de plus en plus avec l'âge les caractéristiques spécifiques ou non ainsi que le genre, l'usage, le lieu et l'assimilation (usage du « c'est »), tandis qu'ils utilisent de moins en moins l'expérience personnelle, le geste ainsi que la tautologie (répétition du mot à définir).

Au niveau syntaxique, nous nous sommes aperçue que les attaques préférentielles étaient au nombre de 2 ou 3 par enfant. L'utilisation du verbe conjugué et de l'auxiliaire *avoir* est en augmentation avec l'âge des enfants, tandis que celle de l'auxiliaire *être* diminue. Si la polysémie n'est pas encore acquise, nous constatons que le nombre de propositions, la cohérence des réponses formulées avec celles de dictionnaires ainsi que la longueur des réponses augmentent avec l'âge des enfants, tandis que le temps de latence et le nombre d'hésitations diminuent.

En orthophonie, toutes ces stratégies sont mises en œuvre lorsque nous travaillons sur différents domaines : le vocabulaire d'une part à travers l'expansion du lexique ou le développement du langage oral, ou bien la syntaxe d'autre part, à travers la construction de phrases simples et l'élaboration de la grammaire, ou encore la classification, la compréhension, la mémoire, la planification, la répétition et donc l'articulation ou l'inhibition.

Au cours de notre étude, nous nous sommes intéressée aux stratégies sémantiques et syntaxiques mises en place par les enfants de 4 à 7 ans lorsque nous leur demandons de définir des mots concrets. Nous pouvons nous interroger sur les résultats que nous obtiendrions dans le cadre d'une même étude portant sur des mots abstraits ou des verbes.

Bibliographie

Œuvres individuelles :

- BIDEAU J., HOUDE O., PEDINIELLI J.L., *L'homme en développement*, 1993, PUF, Paris, p.35, encart 1
- BOYSSON-BARDIES B. de, *Comment la parole vient aux enfants*, 1996, Odile Jacob, Paris, p.247
- BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V., *Dictionnaire d'Orthophonie*, 2004, Ortho Editions
- CHOMSKY N., *Structures syntaxiques*, 1969, Seuil, Paris, 1957, Etats-Unis.
- CRAVATTE A., *Comment les enfants expliquent-ils les mots ?*, 1980, dans *Langages*, Volume 14, numéro 59, p. 87-96. Article issu du site Persée : <http://www.persee.fr>
- FUCHS, *La paraphrase*, 1982, PUF, Paris
- INHELDER, PIAGET J., *La genèse des structures logiques élémentaires*, 1959, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
- KHOMSI A., *Evaluation du Langage Oral*, 2001, ECPA, Paris
- LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 1927, PUF
- PIAGET J., *La psychologie de l'intelligence*, 1947, Colin, Paris, p 17
- PIAGET J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1989, Dixième édition, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, Chap. II, p.47-77
- PIAGET J. et INHELDER, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, 1924, 4^{ème} édition, 1956, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
- PLANE S., *Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux*, in *Observations de la langue*, Pratiques n°125-126, 2005, CRESEF, Metz, p.115-138
- ROSSI M., *Autonymie et monstration du signe dans les dictionnaires pour enfants*, 2000, lors AUTHIER-REVUZ, J., BRANCA-ROSOFF, S., DOURY, M., PIETOT, G., REBOUL-TOURE, S., (eds) *Actes du colloque International Le fait autonymique dans les langues et les discours*, Syled (Systèmes, langues, énonciation et discursivité), Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris 3), 5-7 octobre
- SALAZAR ORVIG A., PRENERON C. et KUGLER M., *Les conduites de définition chez des enfants non lecteurs*, *Langue française*, 1988, (CNRS), volume 80, numéro 1, p. 83-97 issu du site Persée : www.persee.fr

- SINCLAIR H. et BRONCKART J.P., *A linguistic universal ? A study in developmental psycholinguistics*, *Journal of Experimental Psychology*, 1972, 14, p.219-227
- VOLTEAU S., GARCIA-DEBANC C., PANISSAL N., *Les reformulations définitives dans les interactions scolaires*, Autour de la définition, (accepté, à paraître) Université de Gênes, <http://publiforum.farum.it>

Œuvres collectives :

- Dictionnaire de Français Littré, d'après l'ouvrage d'Emile Littré
- Encyclopédie Larousse en ligne : www.larousse.fr/encyclopedie
- Encyclopédie en ligne Wikipédia, fr.wikipedia.org
- Mon Premier Dictionnaire En Images, 1500 mots et illustrations, 2003, éditions M&L et éditions Rouge et Or
- Mon Premier Dictionnaire Nathan, 1995, éditions Nathan, Paris-France, 1993, Dorling Kindersley limited Londres
- Mon Premier Larousse, Le dictionnaire des 4-7 ans, 2000 mots expliqués et illustrés et 20 planches encyclopédiques, 1999, Larousse/HER
- Petit Larousse 2000 Compact, 1999, œuvre collective, éd Larousse/HER

Annexes

Annexe 1 : Définitions des mots du test

	Mon Premier Larousse	Mon Premier Dictionnaire Nathan	Mon Dictionnaire en images
Avion	Un avion est une machine qui vole. Il a un ou plusieurs moteurs et des ailes. <i>Ex. : au-dessus de la terre, grande vitesse</i>	Un avion est une grosse machine avec un moteur et des ailes, qui vole très vite dans le ciel. Les avions transportent des gens et des marchandises à travers le monde.	Appareil volant propulsé dans l'air par un moteur.
Chapeau	Un chapeau se met sur la tête, il protège du froid ou du soleil. <i>Ex. : chapeau de paille, chapeau à plumes, chapeau melon</i>	Un chapeau couvre la tête. Il y a de nombreux types de chapeaux.	Coiffure que l'on porte sur la tête, faite en tissu ou en feutre.
Chat	Un chat est un animal qui a un poil très doux, des longues moustaches et des griffes qu'il peut rentrer et sortir quand il veut. <i>Ex. : le chat miaule, il ronronne quand il est content, le chaton est le petit du chat.</i>	Un chat est un animal domestique, avec une fourrure, des moustaches, des griffes et des oreilles pointues.	Animal domestique.
Parapluie	Dehors, on se protège de la pluie avec un parapluie qu'on ouvre au dessus de sa tête.	Lorsqu'il pleut, tu te protèges sous ton parapluie pour ne pas te faire mouiller.	Objet en tissu imperméable qui sert à se protéger de la pluie.
Bateau	Un bateau sert à se déplacer sur l'eau. <i>Ex. : barques, paquebots, voiliers, chalutiers, pirogues, ...</i>	Les bateaux transportent des gens ou des marchandises sur les fleuves ou les mers. Pour pêcher le poisson en mer, on utilise des bateaux de pêche.	Véhicule qui flotte sur l'eau. <i>Ex : navire, paquebot, barque, ...</i>
Chaussure	Les chaussures protègent les pieds. <i>Ex. : les bottes, les sandales, les mocassins, les ballerines, les</i>	Tu mets des chaussures pour pouvoir marcher sans avoir mal aux pieds.	Vêtement.

	<i>baskets, les sabots, ...</i>		
Lapin	Un lapin est un petit animal qui ronge tout ce qu'il mange. Le lapin a deux longues oreilles et deux grandes dents devant. Sa femelle est la lapine et son petit le lapereau.	Le lapin est un petit animal avec de longues oreilles. Les lapins vivent dans des terriers.	Animal au pelage marron ou beige, avec de longues oreilles. Ex. : le lapin mange de l'herbe et des carottes.
Cerf-volant	Un cerf-volant est fait avec du tissu ou du plastique et des baguettes de bois ; on le fait voler au bout d'une longue ficelle.	Un cerf-volant est un jouet léger en papier ou en tissu que l'on fait voler dans le vent au bout d'une ficelle.	Jouet en papier ou en tissu léger, que l'on tient avec une ficelle pour le faire voler.
Cochon	Un cochon est un animal tout rose qu'on élève à la ferme pour sa viande. Ex. : <i>le museau s'appelle le groin, la viande s'appelle le porc.</i> Une personne qui est très sale.	Un cochon est un animal de la ferme, tout rose avec une queue en tire-bouchon. Un petit cochon est un porcelet.	Animal domestique.
Aquarium	Un aquarium est un bac en verre pour les poissons. Ex. : <i>eau, poissons, sable, plantes.</i>	Un aquarium est un bac en verre rempli d'eau dans lequel on met des poissons et des plantes.	Récipient en verre rempli d'eau, dans lequel on élève des poissons.
Gant	Un gant a cinq doigts, il sert à protéger la main. Ex. : <i>En hiver Léa met des gants de laine.</i>	Tu enfiles des gants pour protéger tes mains. Les gants ont la forme exacte de tes mains.	Vêtement que l'on met sur les mains pour les protéger et qui enveloppe tous les doigts. J'ai une paire de gants.
Robot	Un robot est une machine automatique qui peut faire un travail à la place de l'homme. Ex. : <i>mixer la soupe, battre les œufs en neige.</i>	Un robot est une machine qui peut faire certains travaux à la place des hommes.	Machine automatique qui peut remplacer le travail de l'homme. Ex. : <i>un robot ménager.</i>
Trompette	Une trompette est un instrument de musique dans lequel on souffle. Ex. : <i>fanfare.</i>	Une trompette est un instrument de musique en cuivre. Pour jouer de la trompette, on souffle dedans.	Instrument de musique à vent dans lequel on souffle avec la bouche pour produire des notes.

Calendrier	Dans un calendrier, on trouve tous les jours, les semaines et les mois de l'année, du 1 ^{er} janvier au 31 décembre. <i>Ex : toutes les fêtes y sont marquées.</i>	Un calendrier indique les jours et les mois de l'année. Tu peux y lire les dates.	Ensemble des jours, des semaines et des mois formant une année.
Alphabet	L'alphabet, c'est les 26 lettres qui servent à lire et à écrire. Ex. : toujours dans le même ordre, de A à Z	Un alphabet est la liste de toutes les lettres que l'on utilise pour écrire les mots d'une langue. Toutes les langues n'ont pas le même alphabet. <i>Ex. : alphabet français, alphabet russe, ...</i>	Ensemble de toutes les lettres d'une langue. En français, l'alphabet se compose de 26 lettres, de A à Z.

Annexe 2 : Définitions³² des mots à définir par les enfants dans un dictionnaire pour adulte

Avion : (aviation) véhicule de navigation aérienne plus lourd que l'air

Chapeau : - coiffure en feutre, en tissu, en paille, placé sur la tête pour la protéger du soleil, de la pluie, du froid, du vent, etc.

- plus généralement, partie supérieure d'un objet ou d'un appareil
- (botanique) partie supérieure des champignons
- (journalisme) introduction d'un article

Chat : - (zoologie) mammifère carnivore, de la famille des félidés, ayant de nombreuses espèces domestiques et quelques-unes sauvages

- enfant jouant à poursuivre, à être poursuivi, jouant « à chat »
- (mot anglais) forum de discussion sur Internet

Parapluie : accessoire portatif et pliant, formé d'une armature recouverte de tissu et muni d'un manche, servant à se protéger de la pluie

Bateau : - tout ouvrage flottant destiné à naviguer

- plus généralement la navigation (« faire du bateau »...)
- abaissement du trottoir devant une porte cochère
- familièrement traquenard, piège, mensonge

Chaussure : - partie d'habillement entourant le pied, en cuir ou en matière synthétique

- terme générique désignant l'industrie de la fabrication de la chaussure

Lapin : - (zoologie) petit mammifère rongeur à grandes oreilles, très prolifique, sauvage ou domestique

- fourrure, peau de lapin

Cerf-volant : - armature légère sur laquelle est collé du papier ou du tissu, que l'on fait voler en le maintenant avec une ficelle

- (zoologie) coléoptère des châtaigniers et chênes

Cochon : - (zoologie) mammifère de la famille des suidés

- viande de cet animal
- sale, répugnant, qui inspire le dégoût
- obscène

Aquarium : - réservoir transparent où faire vivre des poissons, des plantes aquatiques

- collection d'animaux vivant dans les aquariums

³² Définitions issues du dictionnaire en ligne Le Dictionnaire : www.le-dictionnaire.com

Gant : partie de l'habillement protégeant les mains et recouvrant chaque doigt séparément

Robot : - mécanisme automatique capable d'exécuter certaines tâches selon un programme fixe ou modifiable

- bloc moteur pouvant se combiner avec divers appareils ménagers
- dans la science-fiction, machine humanoïde
- familièrement personne sans volonté ou qui agit de façon automatique

Trompette : - nom de divers instruments, ou appareillages rappelant la forme d'une trompette

- (zoologie) nom donné à diverses coquilles marines (triton, par exemple)
- (botanique) nom donné à divers champignons

Calendrier : - division officielle du temps en unités périodiques fondées sur les déplacements des astres

- table des jours de l'année
- programme, emploi du temps

Alphabet : - ensemble des lettres utilisées dans une langue donnée

- livre (souvent pour enfant) destiné à l'apprentissage de la lecture

Annexe 3 : Réponses produites par les enfants

Enfant	Age	Classe
Mathis	4 ans	PSM2

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Euh... (secoue la tête)	[E:]
Chapeau	Pour mettre sur la tête.	[pUmètsulatèt]
Chat	Un chat i marche.	[DHaimaH]
Parapluie	I tombe.	[itlb]
Bateau	Un bateau c'est dans l'eau.	[DbatosédBlo]
Chaussure	Une chaussure pour mettre sur les pieds (+ geste)	[unHosuRpURmésuRlépJé]
Lapin	Un lapin le marche.	[DlapClemaH]
Cerf-volant	Cerf-volant.	[sèvolB]
Cochon	Un cochon marche.	[DkoHlsamaH]
Aquarium	(secoue la tête)	
Gant	Un gant pour mettre sur les mains (+ geste).	[DgBpUmètsuRlémC]
Robot	Un robot.	[DRobo]
Trompette	Trompette (+ haussement d'épaules)	[tRlpèt]
Calendrier	Calendrier.	[walBRiJé]
Alphabet	L'alphabet.	[lafabé]

Enfant	Age	Classe
Térence	4 ans 2 mois	PSM2

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Un avion.	[DnavJI]
Chapeau	Chapeau, chapeau, chapeau, un chapeau la tête (+ met les mains sur la tête).	[HApo HApo HApo DHApolatèt]
Chat	Un chat, chat, chat, chat, chat ... (ne sait pas dire)	[DHa Ha Ha Ha Ha]
Parapluie	Parapluie, un parapluie, pluie.	[paRapVi DpaRapVi pVi]
Bateau	Un bateau un bateau pirate.	[Dbato DbatopiRat]
Chaussure	Chaussure pour mettre dans les pieds.	[HoHuRpURmètdBlépJè]
Lapin	Un lapin qui saute.	[DlapCkisot]
Cerf-volant	Cerf-volant je sais pas.	[sèRvolBjesépa]
Cochon	Un cochon, un cochon, ... (ne sait pas dire)	[DkoHI DkoHI]
Aquarium	Aquarium, je sais pas moi.	[akwRiJOm jesépa]
Gant	Un gant pour la neige.	[DgBpURlanè]
Robot	Un robot, un robot je sais pas.	[DRobo DRobo jesépa]
Trompette	Une trompette, je sais pas.	[untRlpèt jesépa]
Calendrier	Calendrier, chais pas.	[kalBdRiJé Hépa]

Alphabet	Chais pas (hausse les épaules).	[Hépa]
-----------------	---------------------------------	--------

Enfant	Age	Classe
Gwendal	4 ans 5 mois	MSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	C'est pour aller très loin. Maman elle a pris de l'avion pour voler.	[sépURlAlétRélwC mamBélapRidelavJlpURvolé]
Chapeau	C'est pour troriger le soleil.	[sépURtRoRijélesolèJ]
Chat	Pour griffer tout le monde.	[pURgRifétUImld]
Parapluie	C'est pour triger pour pas on, pour il fait moche dehors.	[sépURtRijé pURpal pURifémoHdeor]
Bateau	C'est pour, pour (+ geste des vagues).	[sépUR pUR]
Chaussure	C'est pour mettre sur sur les pieds.	[sépURmètsu suRlèpJé]
Lapin	C'est pour sauter pour prendre des carottes. Maman la un jeu de lapin de carottes man la dans dans dans dans son téléphone rose.	[sépURsoté pURpRBddékaRot mamBlaDjEdelapCdekaROt mBladBdBdBdBSltéléfOnRoz]
Cerf-volant	C'est pour voler à la plage.	[sépURvoléalapla]
Cochon	C'est c'est dans le champ.	[sé sédBleHB]
Aquarium	Pour mettre sous sous sous ses fenêtres.	[pUmètsUsUsUséfenèt]
Gant	C'est pour mettre sur les mains.	[sépURmètsulémC]
Robot	C'est pour voler dans les airs.	[sépURvolédBlézèR]
Trompette	Pour (+ geste de jouer de la trompette).	[pUR]
Calendrier	C'est pour la sé, quand sont passés.	[sépURlasékBslpasé]
Alphabet	EFG.	[E ef jé]

Enfant	Age	Classe
Ewen	4 ans 7 mois	MSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Eh ben eh ben c'est pour les passagers qui veulent qui partent très loin.	[ébC ébC sépURLépasajéivFl kipaRtRélwC]
Chapeau	Euh c'est pour se protéger du soleil.	[F: sépURspRotéjédusolèJ]
Chat	C'est c'est pour avoir de la compagnie.	[sé sépURavwaRdelaklpani]
Parapluie	C'est c'est pour pas qu'on se mouille les cheveux.	[sé: sépURpaklsmUJlèHfF]
Bateau	C'est pour naviguer, et pour pêcher des poissons.	[sépURnavigé épURpéHédépWAsl]
Chaussure	C'est pour marcher bien.	[sépURmaRHébJé]
Lapin	C'est pour c'est pour sauter.	[sépUR sépURsoté]
Cerf-volant	Un cerf-volant c'est parce que pour quand il y a du soleil on sort et puis on prend son cerf-volant par la main.	[DsèRvolBsépaRske kBjadusolèJ IsoRépi lpRBslsèRvolBpaRlamC]
Cochon	Eh ben ça sent mauvais et puis il faut	[ébCsasBmové épiifolénétwaJé]

	les nettoyer et mon ton et puis les tontons ils ont des machines à nettoyer des cochons.	émItl épilétltlzlIdémaHinanétwaJéde koHI]
Aquarium	Un aquarium c'est pour les poissons et puis c'est pour rendre la compagnie à nous à aux enfants, ceux qui ont 4 ans.	[DnakwaRJomsépURlépwasl épVisépURRBdRelaklpianianU aozBfB sFkizlkatRB]
Gant	Un gant c'est quand y'a de la neige qui tombe pour avoir chaud aux mains.	[DgBsékBiJadlanèjkitlb pURavwaRHoomC]
Robot	Un robot eh ben c'est pour travailler ou c'est pour se transformer.	[DRobo ébCsépURtRavaJé UsépURstRBsfoRmé]
Trompette	Une trompette eh ben c'est pour souffler très très fort.	[untRlpètébCsépURsUflétRétR éfoR]
Calendrier	Un calendrier c'est pour c'est pour voir le jour de la semaine.	[DkalBdRiJésépUR sépURvwaRléjURdelasemèn]
Alphabet	L'alphabet c'est c'est toutes les lettres de l'alphabet.	[lalfabésé sétUtlélètdelalfabé]

Enfant	Age	Classe
Guirec	4 ans 8 mois	MSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Euh, i vole.	[F: ivOI]
Chapeau	Chais pas.	[Hépa]
Chat	I, i miaule.	[i: imial]
Parapluie	Euh, un, pour, euh je sais pas.	[F: DpURé: jesépa]
Bateau	Euh dans les, dans le ça va dans l'eau.	[F: dBlé dBle savadBlo]
Chaussure	Euh on met les pieds dedans.	[FlmélépJédedB]
Lapin	Euh i saute le lapin.	[F: iHotlelapC]
Cerf-volant	Je sais pas.	[jeHépa]
Cochon	Ça fait GRRE.	[HafégRe]
Aquarium	A y'a des animaux.	[aJadézanimó]
Gant	Euh, quand on va dans la neige.	[F: kBlvadBlanèj]
Robot	Un robot, chais pas.	[DRoboHépa]
Trompette	Euh, je chais pas.	[F: jeHépa]
Calendrier	Euh, euh, y'a des écritures.	[F: F: JadézékRituR]
Alphabet	Chais pas.	[Hépa]

Enfant	Age	Classe
Laurine	4 ans 8 mois	MSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Un a, un icotère.	[DnA DnikotèR]
Chapeau	Euh jouer au sable.	[Fjwéosabl]

Chat	I fait MIAOU	[ifémiJaw]
Parapluie	I mouille.	[imUJ]
Bateau	I tombe.	[itlb]
Chaussure	On met ses chaussures.	[lmésésosuR]
Lapin	I saute.	[isot]
Cerf-volant	I s'envole.	[isCvOI]
Cochon	I ronfle.	[iRlf]
Aquarium	Euh, sais pas.	[Fsépa]
Gant	On met ses gants.	[lméségB]
Robot	On se lave les mains.	[llavsémC]
Trompette	Je sais pas.	[zesépa]
Calendrier	NSP	
Alphabet	Un W.	[DdUblevé]

Enfant	Age	Classe
Youenn	4 ans 9 mois	MSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Euh ça vole.	[E: savOI]
Chapeau	C'est pour mettre sur sa tête.	[sépuRmètsuRsatt]
Chat	Un chat ça fait MIAOU.	[DHasafémiJaU]
Parapluie	Un parapluie c'est c'est quand y'a de la pluie.	[DpaRaIVisé sékBJadlapIVi]
Bateau	C'est c'est sur l'eau, c'est pour pas qu'on soit mouillé aussi.	[sé sésuRlo sépuRpakIswamUJéosi]
Chaussure	C'est pour mettre dans ses pieds.	[sépuRmètdBsépJé]
Lapin	C'est ça saute, dans une cha, chenil.	[sé sasot dBzunHa Henil]
Cerf-volant	C'est pour c'est pour qu'on joue, c'est quand on est à la plage.	[sépuR sépuRkljU sékBInéalapla]
Cochon	Ça euh c'est un cochon qui habite chez des gens et qui mange de la gadoue, noir.	[séF: séDkoHIkiabithHédéjB ékimBjdelagAdU nwaR]
Aquarium	C'est pour mettre des poissons.	[sépuRmètdépwasI]
Gant	C'est pour mettre dans ses mains.	[sépuRmètdBsémC]
Robot	Ça fait mal.	[saféma]
Trompette	Ça ça vient d'un éléphant, c'est pour souffler, c'est pour faire du bruit.	[sa savJCdDnéléfb sépuRsUflé sépuRfèRdubRVi]
Calendrier	C'est un calendrier de l'Avent, c'est pour des Pâques, qu'on mange tous les jours tout la semaine.	[séDkaIBdRiJédelavB sépuRdépAk klmBjtUléjUR tUlasemèn]
Alphabet	KIGYYX chais pas.	[ka i jé igRèk igRèk isk Hépa]

Enfant	Age	Classe
Corentin	4 ans 10 mois	MSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
----------------------	------------------------------	---------------------------------

Avion	Euh, sais pas, ça vole.	[E: sépa savOI]
Chapeau	Euh, euh, sais pas, à mettre sur la tête.	[E: E: sépa amètsuRlatèt]
Chat	Euh, sais pas, ça remue la queue.	[E: sépa saRemulakE]
Parapluie	Euh, des piques autour (+geste autour de la tête)	[EdépikotUR]
Bateau	Ça vague (+ geste de la mer)	[savag]
Chaussure	Euh ça sert à marcher.	[E: sasèRamaRHé]
Lapin	Ça saute.	[sasot]
Cerf-volant	Ça vole.	[savOI]
Cochon	Ça fait GROM GROM.	[safégRomgRom]
Aquarium	Long	[II]
Gant	C'est c'est pour mettre sur la main.	[sé sépURmètsuRlamC]
Robot	Ça a une pince.	[saaunpCs]
Trompette	Ça trompe.	[satRlp]
Calendrier	Ça sert à lire.	[sasèRaliR]
Alphabet	Ça sert à dire les mots de l'alphabet.	[sasèRadiRlémòdelalfabé]

Enfant	Age	Classe
Léa	5 ans	MSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	C'est pour voler.	[sépURvolé]
Chapeau	Un chapeau c'est pour mettre quand i fait du soleil.	[DHaposépURmètkB: ifédusolèJ]
Chat	Un chat ça griffe.	[DHasagRif]
Parapluie	Sert pour quand i pleut.	[sèRpURkBipIE]
Bateau	Un bateau c'est pour c'est pour nager.	[DbatosépUR sépURNajé]
Chaussure	Une chaussure ça sert à ma à marcher.	[unHosuR sasèRama amaRHé]
Lapin	Un lapin ça sert qui mange qui mange des carottes.	[DlapCsasèRkimBj kimBjdékaRot]
Cerf-volant	Un cerf-volant ça sert à voler.	[DsèRvolBsasèRavolé]
Cochon	Un cochon ça euh, un cochon ça fait du caca.	[DkoHIsa E: DkoHIsafédukaka]
Aquarium	Un aquarium c'est pour les poissons.	[DnakwaRJOM sépURLépwasi]
Gant	Un gant ça sert pour que si i fait de la neige.	[DgBsasèRpURke siifédlané]
Robot	Un robot ça sert à à faire des ballons.	[DRobosàsèRa: afèRdéball]
Trompette	Une trompette c'est pour c'est pour klaxonner quelqu'un.	[untRlpètsépUR: sépURklaksonékèlkC]
Calendrier	Un calendrier ça sert à écrire.	[DkaIBdRiJésasèRaèkRiR]
Alphabet	L'alphabet ça sert ça sert en anglais.	[lalfabé sasèR sasèRBBglé]

Enfant	Age	Classe
Laly	5 ans 3 mois	GSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Euh, je sais pas.	[F: zesépa]
Chapeau	Cha, chapeau pour mettre, pour mettre euh sur une tête.	[Ha HApopURmèt pURmètE: suRuntèt]
Chat	Hausse les épaules.	
Parapluie	Euh, je sais pas.	[F: jesépa]
Bateau	Pour aller dans la mer.	[pURalédBlamèR]
Chaussure	Pour mettre dans ses pieds (+ désignation des pieds).	[pUmètdBsépJé]
Lapin	Un animal.	[Dnanimal]
Cerf-volant	Je sais pas.	[Hsépa]
Cochon	Un animal.	[Dnanimal]
Aquarium	Un aquarium pour mettre les poissons.	[DnakwaRiOm pUmètlépwasl]
Gant	Pour mettre ses mains.	[pUmètsulémC]
Robot	Pour jouer.	[pURzUé]
Trompette	Pour jouer.	[pURjUé]
Calendrier	Pour écrire.	[pURékRiR]
Alphabet	Pour euh travailler.	[pURE: tRavaJé]

Enfant	Age	Classe
Romain	5 ans 3 mois	GSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	C'est pour aller dans en voyage partout.	[sépUalédBBvwaJajpaRtU]
Chapeau	C'est pour mettre sur la tête.	[sépURmètsurlatèt]
Chat	Y va par terre, c'est tout.	[ivapaRtèRsétU]
Parapluie	C'est pour mettre par-dessus la tête.	[sépURmètpaRdesulatèt]
Bateau	C'est pour naviguer partout.	[sépURnavigépaRtU]
Chaussure	C'est pour mettre sur les pieds.	[sépURmètsuRlépJé]
Lapin	Ça va par terre.	[savapaRtèR]
Cerf-volant	Ça mmm, ça vole.	[sam: savOl]
Cochon	I va par terre, i va dans la boue.	[ivapaRtèR ivadBlabU]
Aquarium	C'est pour les poissons i vont dans l'eau.	[sépURlépwaslivldBlo]
Gant	Pour mettre sur les mains pour pas avoir froid.	[pURmètsuRlémC pURpaavwaRfwa]
Robot	Un robot, euh je sais pas.	[DRoboEjesépa]
Trompette	C'est pour souffler.	[sépURsUflé]
Calendrier	C'est je sais pas.	[sézesépa]
Alphabet	C'est pour dire ABC tout ça.	[sépURdiR AbésètUsa]

Enfant	Age	Classe
Dylan	5 ans 3 mois	GSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Euh, je sais pas.	[F: zesépa]
Chapeau	Je sais pas, ça sert la tête.	[zesépa sasèRlatèt]
Chat	Je sais pas, i va par terre.	[zesépa ivapaRtèR]
Parapluie	Pour protéger la tête quand il pleut.	[pURpRotéjélatèt kBiplE]
Bateau	Euh, i va sur l'eau.	[F: ivasuRlo]
Chaussure	Pour mettre sur les pieds.	[pURmètRsuRlépJé]
Lapin	Un dans une cage.	[DdBunkaj]
Cerf-volant	Ça vole dans le ciel.	[savoldBlesJél]
Cochon	I va dans la boue.	[ivadBlabU]
Aquarium	C'est pour les poissons.	[sépURLépwasl]
Gant	Euh, pour protéger les mains.	[D: pURpRotéjélémC]
Robot	Pour, c'est pour aller par terre.	[pU sépURalépaRtèR]
Trompette	Je sais pas.	[zesépa]
Calendrier	Euh c'est pour mettre sur le mur.	[F sépURmètsuRlemuR]
Alphabet	Je sais pas.	[zesépa]

Enfant	Age	Classe
Maïwen	5 ans 8 mois	GSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Euh, ça vole.	[F: savOl]
Chapeau	Ça se met sur la tête.	[sasmèsuRlatèt]
Chat	Ça miale ça miaule.	[samJalsamJol]
Parapluie	Y'a euh ça sert à euh à se protéger.	[JaF: sasèRaF: asepaRotéjé]
Bateau	Ça euh euh ça flotte.	[saF: F: saflo]
Chaussure	Ça faire à ça sert à faire des lacets.	[safèRa: sasèRafédélasé]
Lapin	Ça saute.	[sasot]
Cerf-volant	Ça vole.	[savOl]
Cochon	Ça fait RRR	[saféR:]
Aquarium	Où y'a des poissons.	[UJadépwasl]
Gant	Ça sert à faire du p euh, un u bois, un peu comme du bois et ...	[sasèRafèRdupF Dubwa DpEkomdubwa é:]
Robot	Euh ça parle un peu.	[F: sapaRIDpE]
Trompette	Ça ça sert à jouer de la musique.	[sasasèRajUédlamuzik]
Calendrier	Ça re ça sert à regarder le jour.	[saResasèRaRegaRdélejUR]
Alphabet	Ça commence par ABCDEFG.	[sakomBspaR abésédéEèfjè]

Enfant	Age	Classe
Albane	5 ans 9 mois	GSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Ça vole.	[savol]
Chapeau	On met sur la tête.	[lmèsuRlatèt]
Chat	Je sais pas.	[Hsèpa]
Parapluie	Bah, quand y'a de la pluie ça sert,	[bakBJadlapluisasèR]

	..., à couvrir les cheveux.	akUvRiRlèHfE]
Bateau	Ça avance sur l'eau.	[saavBssuRlo]
Chaussure	Ça aide à marcher	[saèdamaRHè]
Lapin	Ça saute.	[sasot]
Cerf-volant	Ça vole.	[savol]
Cochon	Je sais pas.	[Hsèpa]
Aquarium	Y'a de l'eau dedans.	[JadelodedB]
Gant	Ben on met les mains de dans le gant.	[bClmèlèmCde dBlegB]
Robot	Chais pas.	[Hépa]
Trompette	Ça fait du bruit.	[safé:dubRUi]
Calendrier	Je sais pas.	[jesépa]
Alphabet	L'alphabet ? Je sais pas non plus.	[lalfabè? jesépanlplu:]

Enfant	Age	Classe
Malorie	5 ans 10 mois	GSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	C'est dehors, c'est dans le ciel, ça vole, ça se pose, je sais pas.	[sé: dEoR sédBlsJèl savOl saspoz jesépa]
Chapeau	Ça se met sur la tête.	[sasemèsuRlatèt]
Chat	Ça griffe, ça court, ça a des poils, des moustaches, c'est tout.	[sagRif sakUR saadépwal démUstaH sétU]
Parapluie	Ça protège de la pluie.	[sapRotèjdelaPlVi]
Bateau	C'est sur la mer, ça bouge, je sais pas.	[sésuRlamèR sabUj jesépa]
Chaussure	Ça se met en dessous, sous les pieds, y'a des lacets, y'a des scratches, y'a des semelles, c'est tout.	[sasmèBdsUlépJé Jadélasé JadéskRatH Jadésemèl sé: tU]
Lapin	Euh, ça saute, c'est dans une cage, i font des petits bébés, ils ont des oreilles, ils ont des pieds, ils ont une queue, c'est tout.	[F: sasot sédBunkaj ifldéptibébé izldézoRèJ izldépJé izlunkE sétU]
Cerf-volant	Ça vole, on tient le cerf-volant, ça a des décorations, c'est tout.	[savole ItJClesèRvolB saadédékoRasJl sétU]
Cochon	Il renifle, i se met dans la boue, euh, il est sale, i marche, il est rose, c'est tout.	[iRenifl ismèdBlabU F: ilésal imaRH iléRozsétU]
Aquarium	Je sais pas.	[jesépa]
Gant	Ça se met sur la main, mmm, des fois il y a des trous, je sais plus je sais pas.	[sasmésuRlamC défwaJadétRU zesépujesépa]
Robot	Ça marche, mmm, c'est construit, je sais plus.	[samaRH m: sèklstRvi jesépu]
Trompette	On souffle dedans, ça fait du bruit, je sais plus.	[IsUfdedB safédubRvi jesépu]
Calendrier	On peut écrire dessus, mmm, on peut, on peut peindre, je sais plus.	[lpEékRiRdesu m: lpE lpEpRCdR jesépu]

Alphabet	ABCDEFGHJKMPQO je sais plus.	[a bé sé dé E èf jé aH ji ka èm pé ku o jesépu]
-----------------	------------------------------	---

Enfant	Age	Classe
Antonin	5 ans 11 mois	GSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Ça vole, ça a des ailes, ça a plein de parents et des enfants, des parents et des enfants et chais pas.	[savole saadézèl saaplCdepaRBédézBfB dépaRBédézBfB éHépo]
Chapeau	Ça met sur la tête, avoir très chaud.	[samésuRlatèt wavwaRtRéHo]
Chat	Ça grimpe, ça a des pattes, c'est bon.	[sagRCp saadépat sèbl]
Parapluie	C'est pour se protéger de la pluie, c'est tout.	[sépURspRotéjédlaplVi sétU]
Bateau	Ça va sur l'eau, pour pêcher, c'est bon.	[savasuRlo pURpéHè sèbl]
Chaussure	Pour se mettre dans les pieds, sert à aller dehors, c'est tout.	[pURsemètdBlépJé sèRaalédEoR sétU]
Lapin	Ça saute, ça des grandes oreilles, c'est tout.	[sasot sa: dégRBdzoRéJ sétU]
Cerf-volant	Voit à la plage, c'est tout.	[vwaalaplaj sétU]
Cochon	Ça renifle, ça a des bébés, c'est tout.	[saRenifl saadébébé sétU]
Aquarium	Euh des poissons dedans, et euh pour qui respirent, euh c'est tout.	[F: dépwasldeB éEpURkiRéspiR F: sétU]
Gant	Pour pas avoir froid aux mains, mmm, pour prendre de la neige dans ses mains, mmm c'est bon.	[pURpaavwaRfRwaomC m: pURpRBddelanèjdBsémC m: sèbl]
Robot	Ça marche, c'est tout.	[samaRH sétU]
Trompette	On joue de la musique, c'est tout.	[ljUdlamuzik sétU]
Calendrier	Pour voir lequel jour on est, laquelle date on est, c'est tout.	[pURwaRlekèljURIné lakèldatIné sétU]
Alphabet	Pour apprendre à écrire, des, euh, c'est tout.	[pURapRBdRaékRiR dé F: sétU]

Enfant	Age	Classe
Alexis LB	5 ans 11 mois	CP

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	C'est un truc pour se transporter dans l'air.	[séDtRukpURsetRBspoRtédBleèR]
Chapeau	Pour mettre sur la tête.	[pURmètRsuRlatèt]
Chat	Un animal.	[Dnanimal]
Parapluie	Pour se protéger de la pluie.	[pURsepRotéjédlaplVi]
Bateau	Pour se transporter sur l'eau.	[pURsetRBspoRtésuRlo]

Chaussure	Pour mettre dans les pieds.	[pURmèt dBlépJé]
Lapin	Un animal.	[Dnanimal]
Cerf-volant	Lé, un jouet.	[léDjUé]
Cochon	Un animal.	[Dnanimal]
Aquarium	Un bocal pour mettre les poissons.	[DbokalpURmèt dèpwasl]
Gant	Pour mettre dans les mains.	[pURmèt dBlémC]
Robot	Un jouet.	[D: jUé]
Trompette	Un instrument de musique.	[DnCstRumBdmuzik]
Calendrier	Pour dire les jours.	[pURdiRIéjUR]
Alphabet	Euh, je sais pas.	[E: jesépa]

Enfant	Age	Classe
Marie-Jeanne	6 ans 1 mois	GSM

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Un truc qui vole.	[DtRukkivOI]
Chapeau	Un truc qu'on met pour se protéger, sur la tête.	[DtRukklmépURspRotéjé suRlatèt]
Chat	Un animal.	[Dnanimal]
Parapluie	Un truc quand il pleut on met sur la tête pour pas pour pas attraper la grippe.	[DtRuk kBipIElmè suRlatèt pURpa: pURpa atRapélagRip]
Bateau	Un truc qu'on met sur, un truc qui va dans l'eau.	[DtRuk klmésuR DtRuk kivadBlo]
Chaussure	Un truc pour pas qu'on soit pied nu dans la cour.	[DtRuk pURpaklswapJénu dBlakUR]
Lapin	Un animal qui a des grandes oreilles.	[DnanimalkadégRBdezoRèJ]
Cerf-volant	Un truc on prend et ça vole dans les airs quand y'a du vent.	[DtRuk klpRB é: savOldBlézèR kBjaduvB]
Cochon	Un animal tout rose.	[DnanimaltURoz]
Aquarium	Un truc où on met les poissons dans l'eau.	[DtRuk UlmélépwasldBlo]
Gant	Un truc où on met du savon pour nous laver.	[DtRuk Ulmédusavl pURnUlavé]
Robot	Chais pas.	[Hépa]
Trompette	Un instrument de musique.	[DnCstRumBdmuzik]
Calendrier	Un truc pour savoir quand c'est Noël.	[DtRukpURSavwaRkBsénoèl]
Alphabet	C'est fait pour lire.	[séfépURliR]

Enfant	Age	Classe
Coleen	6 ans 6 mois	CP

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Un avion ça vole dans le ciel et et euh et y'a des roulettes en dessous l'avion et y'a des ailes comme ça (+	[DnavJlsavOldBlesJèlé é E: éJadéRUlètBdsUlavJI éJadézèlkomsa E:

	geste avec les bras) euh et y'a un truc pour démarrer, après euh, euh, euh, y'a une fenêtre devant et y'a des monsieurs y'en a deux, après je sais pas.	élaDtRukpURdémaRé apRè é: é: é: JaunfenètdevB éJadémEsJE JBnadE apRéjesépa]
Chapeau	Un chapeau c'est pour mettre sur la tête et pour et y'a aussi pour les cow-boys et des fois nous on en porte des chapeaux pour pas avoir froid à les oreilles, après je sais pas.	[DHaposépURmètsuRlatèt épUR éJaosipURLékoboJ édéfwa édéfwanUlnBpoRt a déHapopURpaavwaRfRwaalézo RéJ apRéjesépa]
Chat	Il miaule et ça marche, et caresse. Il a des griffes, des pattes, il a une tête avec des yeux et aussi il a il a une bouche, un nez, et il mord il a des dents et après euh, il a une queue et un ventre et après je sais pas.	[imJol ésamaRH ékaRès iladégRif dépat ilauntètavékdézJE éosiila ilaunbUHéDné èilmoR iladédB é: apRè e: ilaunkEéDvBtR éapRèjesépa]
Parapluie	C'est quand y'a de la pluie et c'est pour se protéger quand y'a de la pluie et quand y'a et pour l'ouvrir y'a un truc pour l'appui et si i se casse on est obligé de rester en dessous la pluie après je sais pas.	[sékBjAlapIvi ésépURspRotéjékBJadlapIvi ékBja épURIUvRiRJaDptitRuk pURLapIvi ésiiskasInéobljédRèstéBdsUlapI Vi apRèjesépa]
Bateau	Bateau pour mettre sur l'eau et euh c'est pour aller dans l'eau c'est pour, autrement je sais pas.	[bato sépURmètsuRlo é: EsépURalédBlo sépURotRemBjesépa]
Chaussure	C'est pour les pieds et c'est un lacet pour mettre le lacet et euh après je sais pas.	[sépURLépJé ésézDlasé pURmètlelasé é: E: apRéjesépa]
Lapin	Lapin, ben c'est euh, lapin c'est i saute il a une tête, il a sa queue elle est ronde euh après je sais pas il a des yeux il a un nez et avec sa bouche i fait (+ mime le lapin), après je sais pas.	[lapC bCséE: lapCséisot ilauntèt ilasakE èlÉRId E: apRèjesépa iladézJE ilaDné éavèksabUHifé apRèjesépa]
Cerf-volant	Je sais pas, euh, je sais pas ce que c'est.	[jesépa E: jesépaskesé]
Cochon	Il fait GRR il soche, euh il a une tête il a une queue en bouc (+ geste de la queue en tire-bouchon), euh, il a un nez rigolo et je sais pas.	[ilfégR: isoHE: ilauntèt ilaunkEBbUkE: ilaDnéRigolo éjesépa]
Aquarium	Y'a des poissons dedans avec de l'eau et aussi euh, y'a des cailloux dedans et après je sais pas.	[JadépwasIdedBavèkdélo éosiE: JadékaJUdedB éapRèjesépa]
Gant	Gant, c'est pour les mains et après et après je sais pas.	[gBsépURLémC éapRé: éapRéjesépa]
Robot	Je sais pas.	[jesépa]
Trompette	C'est pour souffler pour souffler et euh souffler et après il y a des gens qui entendent dans les parcs et après	[sépURsUflé pURsUflé éE: sUflé éapRéJadéjBkiBtBddBlépaRk éapRèjesépa]

	je sais pas.	
Calendrier	Calendrier, y'a des numéros et y'a des dates et c'est grand et carré et après je sais pas ce qui y'a dans un calendrier.	[kalCdRiJé JadénuméRo éJadédats éségRB ékaRé éapRèjesépaskiJadBDkalBdRiJé]
Alphabet	Euh, c'est des lettres euh des lettres qui font leur c'est l'alphabet c'est des lettres de l'alphabet.	[E: sédélèt EdélètekiflIERsélalfabé sédélètdelalfabé]

Enfant	Age	Classe
Noah	6 ans 6 mois	CP

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Euh i vole.	[E: ivOI]
Chapeau	C'est pour mettre sur la tête.	[sépURmètsuRlatèt]
Chat	Euh ça miaule.	[E: samJol]
Parapluie	C'est pour protéger euh nous.	[sépURpRotéjéE: nU]
Bateau	Ça nage dans l'eau.	[sanajdBlo]
Chaussure	C'est pour marcher.	[sépURmaRHé]
Lapin	Pour sauter.	[pURsoté]
Cerf-volant	C'est pour aller dans le ciel.	[sépURalédBlesJèl]
Cochon	Euh, ça va dans la boue.	[F: savadBlabU]
Aquarium	C'est pour mettre des poissons.	[sépURmètdépwasl]
Gant	C'est c'est pour prendre des branches.	[sé: sépURpRBddébRBH]
Robot	C'est pour jouer.	[sépURjUé]
Trompette	C'est pour jouer de la musique.	[sépURjUédlamuzik]
Calendrier	C'est pour euh pour les mois.	[sépURE: pURlémwa]
Alphabet	C'est les lettres.	[sélélètR]

Enfant	Age	Classe
Anne	6 ans 8 mois	CP

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Mmm, je sais pas.	[m: jesépa]
Chapeau	NSP	
Chat	NSP	
Parapluie	Quand y'a de la pluie on met quand y'a de la pluie on le prend.	[kBjAdlaplVilmé kBjAdlaplVilépRC]
Bateau	Qui i va sur la mer.	[ki ivasuRlamèR]
Chaussure	On met sur les pieds.	[lmésuRlépJé]
Lapin	Euh mmm, qui va dessus qui va dans son clapet.	[Fm: kivadesu kivadBsiklapé]
Cerf-volant	Qui vole qui vole dans le ciel.	[kivOI kivOldBlesJèl]
Cochon	Je sais pas.	[jesépa]
Aquarium	Euh un bocal.	[E: Dbokal]
Gant	Euh, qu'on met sur les mains.	[E: klmésuRlémC]

Robot	Un je sais pas.	[Djesépa]
Trompette	Euh on souffle dedans.	[E: lsUfldedB]
Calendrier	Euh je sais pas.	[E: jesépa]
Alphabet	On prononce les lettres.	[lpRonlslélétR]

Enfant	Age	Classe
Alexis R	6 ans 9 mois	CP

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Euh ça va dans les airs ça transporte les gens pour qui fassent leur voyage.	[E: savadBlézèR satRBspoRtléjB pURkifaslFRvwaJaj]
Chapeau	C'est pour mettre c'est pour mettre sur la tête.	[sépURmèt sépURmètsuRlatèt]
Chat	C'est un ch, c'est un je sais plus euh c'est euh un ch ben euh c'est pour euh euh, sais pas.	[séDH séDjesépuE: séE: DH bCE: sépURE: E: sépa]
Parapluie	C'est pour se protéger de la pluie.	[sépURsepRotéjédlaplVi]
Bateau	C'est un b c'est pour pêcher des poissons, et faire un voyage en bateau sur la mer.	[séDb sépURpéHédépwasl éfèRDvwaJajBbatosuRlamèR]
Chaussure	C'est pour mettre sur le pied.	[sépURmètsuRlepJé]
Lapin	Euh, c'est euh c'est un la c'est en fait c'est un animal et i chaute, i saute.	[E: séE: séDlasé: BfétséDnanimal éiHot isot]
Cerf-volant	C'est pour voler c'est pour jouer pour faire voler dans les airs dans l'air.	[sépURvolé sépURjUé pURfèRvolédBlézèR dBlèR]
Cochon	C'est euh c'est un animal.	[séE: séDnanimal]
Aquarium	C'est pour les poissons pour i c'est pour qui mettent de l'eau, un aquarium c'est quand y'a de l'eau dedans et des poissons, des poissons.	[sépURlépwasl pURisépURkimètdelo DnakwaRJom sékBjadelodedBédépwasldépwasl]
Gant	C'est pour c'est pour pas avoir froid et pour pas éviter les microbes quand on touche des animaux.	[sépUR sépURpaavwaRfRwa épURpaévitélémikRObkBlitUHdé zanimò]
Robot	Euh c'est un jouet.	[E: séDjUé]
Trompette	C'est pour faire de la musique.	[sépURfèRdlamuzik]
Calendrier	Pour euh savoir les jours que c'est la fête de la musique et que c'est Noël et que c'est son anniversaire.	[pURE: savwaRléjUR kesélafètdlamuzik ékesénoé ékeséslnanivèRsèR]
Alphabet	C'est euh c'est des lettres pour euh pour savoir euh pour savoir l'alphabet.	[séE: sédélèRpURE: pURsavwaRE: pURsavwaRlalfabé]

Enfant	Age	Classe
Anaïs	6 ans 10 mois	CP

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	C'est quelque chose qu'on va dedans pour pour par exemple aller à La Réunion, pour aller dans le ciel.	[sékelkeHozklvadedlpUR pURpaRègzBplaléalaRéunJI pURalédBlesJél]
Chapeau	C'est quelque chose qu'on que on met sur la tête.	[sékelkeHozkl kelmésuRlatèt]
Chat	C'est euh un animal.	[séF: Dnanimal]
Parapluie	C'est quelque chose qui protège la pluie.	[sékelkeHozkipRotèjlaplVi]
Bateau	C'est quelque chose qui dans qui est sur la mer pour euh pour traverser une île.	[sékelkeHozkidB kiJésuRlaméRpURF pURtRavèRséunil]
Chaussure	C'est quelque chose pour les pieds.	[sékelkeHozpURLépJé]
Lapin	Lapin c'est un animal qui qui euh qui saute.	[lapCséDnanimalki kiF: kisot]
Cerf-volant	C'est que en fait c'est euh, c'est euh, c'est quelque chose qui va qu'on tient et qui vole dans le ciel.	[sékeBfètséE: séE: sékelkeHozkiva klJCékivoldBlsJél]
Cochon	C'est un animal qui euh qui vit euh un animal qui est rose et qui a des oreilles.	[séDnanimalkiE: kiE: DnanimalkiJéRozékiadézoRéJ]
Aquarium	C'est c'est quelque c'est c'est c'est c'est euh, c'est euh quelque chose où où on met les poissons.	[sésékèkséséséséE: séE: kèkHozUUImlépwasl]
Gant	C'est quelque chose qu'on y'a de la neige des fois on met des gants.	[sékekHozklJadlanèjdéfwalmédé gB]
Robot	Un robot je sais pas.	[DRobojesépA]
Trompette	C'est c'est un instrument, on souffle dedans, ça fait du bruit.	[sé séDnCstRumB IsUfldedB safédubRVi]
Calendrier	C'est euh je sais pas.	[séE: jesépa]
Alphabet	C'est euh, je sais pas.	[séE: jesépa]

Enfant	Age	Classe
Elouan	6 ans 10 mois	CP

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Un a ça vole.	[Dnasavol]
Chapeau	Ça se met sur la tête.	[sasmésuRlatèt]
Chat	Mmm, mmm, je sais pas.	[m: m: jesépa]
Parapluie	Euh c'est pour éviter la pluie.	[E: sépURévitèlaplVi]
Bateau	Ben ça va dans l'eau.	[bCsavadBlo]
Chaussure	Mmm, ça se met sur les pieds.	[m: sasmésuRllepJé]
Lapin	Mmm, ça va dans l'herbe.	[m: savadBlèRb]

Cerf-volant	Mmm, ça vole dans le ciel.	[m: savOldBlesJél]
Cochon	Mmm, ça va dans la boue.	[m: savadBlabU]
Aquarium	Mmm, dedans dedans y'a de l'eau.	[m: dedB dedBJadelo]
Gant	Un quoi ? ben ça se met sur les mains.	[Dkwa? bCsasmésuRlémC]
Robot	Euh, c'est un jouet.	[E: séDjUé]
Trompette	C'est un instrument.	[séDnCstRumB]
Calendrier	Euh, je sais pas.	[E: jesépa]
Alphabet	Mmm, c'est toutes les lettres.	[m: sétUtlélèt]

Enfant	Age	Classe
Katell	6 ans 11 mois	CP

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Euh, qui vole.	[E: kivOl]
Chapeau	Pose sur la tête.	[pozsuRlatèt]
Chat	C'est pour euh...(+ secoue la tête => ne sais plus)	[sépURE:]
Parapluie	Quand il pleut.	[kBiplE]
Bateau	Euh un bateau euh je sais pas, du bois.	[EDbatoE: jesépa dubwa]
Chaussure	Pour mettre sur les plé, sur les pieds.	[pURmètsuRlélplé suRlélpJé]
Lapin	Euh, un lapin c'est qui, sauter.	[E: DlapC séki soté]
Cerf-volant	Pour euh jouer.	[pURE: jUé]
Cochon	I va dans la boue.	[ivadBlabU]
Aquarium	Quand on met des poissons.	[kBImédépwasl]
Gant	Euh pour euh, pour travailler.	[E: pURE: pURtRavaJé]
Robot	mmm...(+ secoue la tête).	[m:]
Trompette	Sou, pour euh faire de la musique.	[sUpURE: fèRdlamusik]
Calendrier	Pour euh euh je sais pas.	[pURE: E: jesépa]
Alphabet	Euh chanter l'alphabet.	[E: HBtélalfabé]

Enfant	Age	Classe
Gaétan	7 ans	CP

Mots proposés	Définitions produites	Définition en phonétique
Avion	Euh, ça vole.	[E: savOl]
Chapeau	Ça sert à abriter les gens.	[sasèRaabRitéléjB]
Chat	Ça miaule.	[samiJOl]
Parapluie	Ça sert à abriter les gens aussi.	[sasèRaabRitéléjBosi]
Bateau	Ça sert à flotter pour amener les gens.	[sasèRafloté pURamenéléjB]

Chaussure	Pour mettre dans les pieds.	[pURmèt dBlépJé]
Lapin	Je sais pas.	[jesépa]
Cerf-volant	Ça sert à voler.	[sasèRavolé]
Cochon	Euh, je sais pas.	[E: jesépa]
Aquarium	Ça sert à mettre de l'eau dedans et les poissons i nagent dedans.	[sasèRImèdelodedB dépwaslinajdédB]
Gant	Ça sert à couvrir les mains.	[sasèRakUvRiRlémC]
Robot	Euh, je sais pas.	[E: jsépa]
Trompette	Ça sert à siffler dedans.	[sasèRasiflédédB]
Calendrier	Ça sert à écrire les dates.	[sasèRaékRiRlédát]
Alphabet	Ça sert euh, l'alphabet je sais pas.	[sasèRaE: lalfabé jesépa]

Recensement en France

Population de 15 à 64 ans par type d'activité

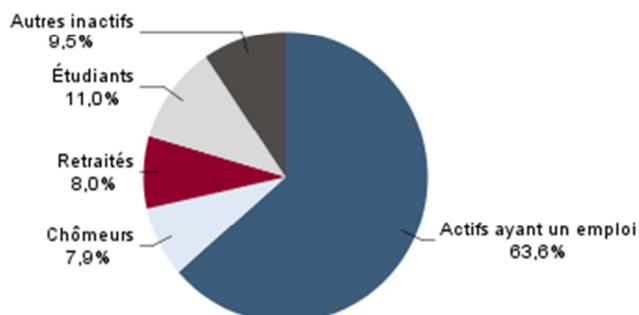
Population de 15 à 64 ans par type d'activité

	2006	1999
Ensemble	39 941 378	38 142 090
Actifs en %	71,5	69,3
dont :		
actifs ayant un emploi en %	63,6	60,2
chômeurs en %	7,9	8,9
Inactifs en %	28,5	30,7
élèves, étudiants et stagiaires non rémunérés en %	11,0	12,6
retraités ou préretraités en %	8,0	7,5
autres inactifs en %	9,5	10,6

En 1999, les militaires du contingent formaient une catégorie d'actifs à part.

Sources : Insee, RP1999 et RP2006 exploitations principales.

Population de 15 à 64 ans par type d'activité en 2006



Source : Insee, RP2006 exploitation principale.

Recensement à Prat

Population de 15 à 64 ans par type d'activité

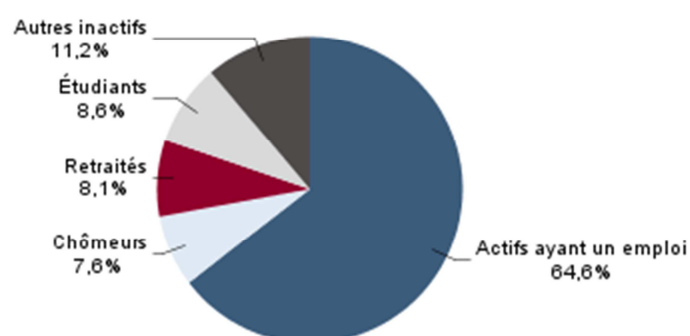
Population de 15 à 64 ans par type d'activité

	2006	1999
Ensemble	659	604
Actifs en %	72,2	71,0
dont :		
actifs ayant un emploi en %	64,6	62,1
chômeurs en %	7,6	8,6
Inactifs en %	27,8	29,0
élèves, étudiants et stagiaires non rémunérés en %	8,6	8,8
retraités ou préretraités en %	8,1	9,4
autres inactifs en %	11,2	10,8

En 1999, les militaires du contingent formaient une catégorie d'actifs à part.

Sources : Insee, RP1999 et RP2006 exploitations principales.

Population de 15 à 64 ans par type d'activité en 2006



Source : Insee, RP2006 exploitation principale.

Annexe 5 : Nombre de mots total par enfant et par mot

	Avion	Chapeau	Chat	Parapluie	Bateau	Chaussure	Lapin	Cerf-volant	Cochon	Aquarium	Gant	Robot	Trompette	Calendrier	Alphabet
4 ans	41	44	40	53	54	46	57	62	66	50	63	46	41	56	40
Mathis	0	5	4	2	7	7	4	1	3	0	7	2	1	1	2
Térence	2	7	5	4	5	6	4	5	4	5	5	7	5	3	2
Gwendal	14	6	5	12	4	8	26	7	7	7	7	7	1	8	3
Ewen	13	7	9	12	9	5	7	24	26	26	18	14	11	14	12
Guirec	2	2	3	5	9	5	4	3	3	3	6	4	2	5	2
Laurine	4	3	3	2	2	4	2	3	2	2	4	5	3	0	2
Youenn	2	7	5	13	16	7	8	17	17	6	7	3	16	21	8
Corentin	4	7	6	3	2	4	2	2	4	1	9	4	2	4	9
5 ans	69	64	49	67	58	79	63	44	61	58	93	44	52	58	67
Léa	4	11	4	5	9	8	10	6	9	7	12	9	10	6	8
Dylan	3	7	7	7	5	5	4	5	5	5	4	6	3	7	3
Laly	3	9	0	3	5	5	2	3	2	6	4	2	2	2	2
Romain	7	7	7	8	5	7	4	3	9	10	9	5	4	5	9
Maiwen	2	6	4	8	3	9	2	2	3	5	14	5	7	6	10
Albane	2	5	3	14	5	4	2	2	3	6	9	2	4	3	7
Malorie	16	6	13	5	10	23	27	13	19	3	19	8	10	12	17
Alexis LB	10	5	2	6	6	5	2	3	2	6	5	2	4	4	3
Antonin	22	8	9	11	10	13	10	7	9	10	17	5	8	13	8
6 ans	116	96	90	131	100	76	98	91	73	114	98	29	73	87	65
Marie-Jeanne	4	11	2	18	13	12	7	15	4	10	10	2	4	9	5
Noah	8	7	2	5	5	4	2	7	5	6	8	4	7	6	4
Coleen	57	39	53	57	22	22	42	10	24	23	13	3	24	30	20
Anne	3	0	0	19	5	5	8	7	3	2	6	4	3	3	4
Alexis R	15	11	21	8	19	7	16	17	7	25	25	4	7	21	12
Anaïs	21	12	4	8	16	7	9	24	17	21	18	5	13	5	5
Elouan	4	6	3	6	5	6	5	5	5	8	9	4	4	3	5
Katell	2	4	3	3	7	8	6	2	5	5	3	0	6	4	3
Gaétan	2	6	2	7	8	5	3	4	3	14	6	3	5	6	7
Tous âges confondus	226	204	179	251	212	201	218	197	200	222	254	119	166	201	172

Résumé :

Il s'agit dans cet ouvrage, d'essayer de déterminer quelles sont les stratégies utilisées par des enfants de 4 à 7 ans lorsqu'ils sont en situation de définition de mots concrets.

Nous avons demandé à 26 enfants, scolarisés « normalement », ayant entre 4 et 7 ans, de répondre à la question « Qu'est-ce que ça veut dire pour toi ... ? » afin de définir 15 mots concrets. Les réponses produites nous ont permis d'établir quelles sont les stratégies sémantiques (expérience personnelle, caractéristiques spécifiques ou non, geste, usage, lieu, ...) ainsi que les stratégies syntaxiques (longueur des réponses, utilisation du verbe conjugué, précision des réponses, ...) que ces enfants ont mises en œuvre. Nous verrons également comment l'utilisation de ces stratégies évolue entre 4 et 7 ans. Enfin, nous verrons comment ces stratégies peuvent être utilisées dans le cadre de rééducations orthophoniques.

Mots-clés :

- Enfant
- Définition
- Stratégie
- Sémantique
- Syntaxe

Nombre de pages total : 155

Nombre de références bibliographiques : 24