

# De l'écoute au respect, communiquer avec les enfants

# De l'écoute au respect, communiquer avec les enfants

## Collection « *Petite enfance et parentalité* »

dirigée par Marie-Françoise Dubois-Sacrispeyre

Entre psychanalyse et éducation, cette collection offre réflexions et questionnements, expériences et formation à tous ceux qui se sentent concernés par la petite enfance – ses modes d'accueil et de soins, sa contribution à la compréhension de notre fonctionnement psychique, sans oublier ses implications dans le développement des adultes de demain – mais aussi la naissance à la parentalité, ses bouleversements et ses conséquences, ses aléas et ses potentialités.

DÉJÀ PARUS :

**Gunilha Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence**

*Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance*

**Suzon Bosse-Platière**

*Accueillir les parents des jeunes enfants*

*Un soutien à la parentalité*

**Odile Périno**

*Des espaces pour jouer*

*Pourquoi les concevoir ? Comment les aménager ?*

Sous la direction de **Catherine Bouve, Pierre Moisset et Sylvie Rayna**

*Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?*

Sous la direction de **Graziela Favaro, Suzanna Mantovani et Tullia Musatti**

*Une crèche pour apprendre à vivre ensemble*

**Michel Dugnat, Nine Glangeaud-Freudenthal, Catherine Isserlis, Anne-Laure Sutter-Dallay**

*Guide pour la pratique de l'entretien prénatal précoce*

*Et l'accompagnement psychique des femmes devenant mères*

Sous la direction de **Doris Bonnet et Laurence Pourchez**

*Du soin au rite dans l'enfance*

Sous la direction de **Sylvie Rayna et Xavier Belan**

*Quel accueil demain pour la petite enfance ?*

*Élaborer une politique et des pratiques adaptées aux évolutions de la société française*

Sous la direction de **Catherine Sellenet**

*Les pères en débat*

*Regards croisés sur la condition paternelle en France et à l'étranger*

Sous la direction de **Benoît Schneider**

*Enfant en développement, famille et handicaps*

*Interactions et transmissions*

Sous la direction de **Christa Preissing et Petra Wagner**

*Les tout-petits ont-ils des préjugés ?*

*Éducation interculturelle et anti-discriminatoire dans les lieux d'accueil*

Retrouvez tous les titres parus sur

[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

## Collection « *Petite enfance et parentalité* »

dirigée par Marie-Françoise Dubois-Sacrispeyre

Entre psychanalyse et éducation, cette collection offre réflexions et questionnements, expériences et formation à tous ceux qui se sentent concernés par la petite enfance – ses modes d'accueil et de soins, sa contribution à la compréhension de notre fonctionnement psychique, sans oublier ses implications dans le développement des adultes de demain – mais aussi la naissance à la parentalité, ses bouleversements et ses conséquences, ses aléas et ses potentialités.

DÉJÀ PARUS :

**Gunilha Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence**

*Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance*

**Suzon Bosse-Platière**

*Accueillir les parents des jeunes enfants*

*Un soutien à la parentalité*

**Odile Périno**

*Des espaces pour jouer*

*Pourquoi les concevoir ? Comment les aménager ?*

Sous la direction de **Catherine Bouve, Pierre Moisset et Sylvie Rayna**

*Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?*

Sous la direction de **Graziela Favaro, Suzanna Mantovani et Tullia Musatti**

*Une crèche pour apprendre à vivre ensemble*

**Michel Dugnat, Nine Glangeaud-Freudenthal, Catherine Isserlis, Anne-Laure Sutter-Dallay**

*Guide pour la pratique de l'entretien prénatal précoce*

*Et l'accompagnement psychique des femmes devenant mères*

Sous la direction de **Doris Bonnet et Laurence Pourchez**

*Du soin au rite dans l'enfance*

Sous la direction de **Sylvie Rayna et Xavier Belan**

*Quel accueil demain pour la petite enfance ?*

*Élaborer une politique et des pratiques adaptées aux évolutions de la société française*

Sous la direction de **Catherine Sellenet**

*Les pères en débat*

*Regards croisés sur la condition paternelle en France et à l'étranger*

Sous la direction de **Benoît Schneider**

*Enfant en développement, famille et handicaps*

*Interactions et transmissions*

Sous la direction de **Christa Preissing et Petra Wagner**

*Les tout-petits ont-ils des préjugés ?*

*Éducation interculturelle et anti-discriminatoire dans les lieux d'accueil*

Retrouvez tous les titres parus sur

[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Martine F. Delfos

# De l'écoute au respect, communiquer avec les enfants

Conversations avec des enfants  
de 4 à 12 ans

érès

Martine F. Delfos

# De l'écoute au respect, communiquer avec les enfants

Conversations avec des enfants  
de 4 à 12 ans

érès

Nous souhaitons remercier les différents relecteurs :

Françoise Galichet (Le Furet)  
Myriam Mony (ESSSE)  
Sabine Casays (Le Furet)

Traduction : Catherine Weijburg-Cazier

Ouvrage traduit avec le soutien de la Fondation Bernard Van Leer

© M.F. Delfos, 2000, 2006 [www.mdelfos.nl](http://www.mdelfos.nl)

SWP : *Luister je wel naar mij ?*

*Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar.*

Première édition néerlandaise 2000, douzième édition 2007-02-11

Édition anglaise : *Are you listening to me ?*

*Communicating with children from four to twelve years old.*

SWP Publishers, Amsterdam (2001) ISBN : 90-6665-366-3

Édition espagnole : *¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años*

Bernard Van Leer Foundation, La Haye, Pays-Bas (2001),

et édition 2007 Pirámide, Madrid, Espagne

Édition allemande : *Sag mir mal... Gesprächsführung mit Kindern. 4-12 Jahre*

Beltz Verlag, Weinheim/Basel (2004).

Informations sur les publications du docteur Martine F. Delfos : [www.mdelfos.nl](http://www.mdelfos.nl)

Conception de la couverture :

Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012

CF - ISBN PDF : 978-2-7492-1908-0

Première édition © Éditions érès 2007

33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France

[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Nous souhaitons remercier les différents relecteurs :

Françoise Galichet (Le Furet)  
Myriam Mony (ESSSE)  
Sabine Casays (Le Furet)

Traduction : Catherine Weijburg-Cazier

Ouvrage traduit avec le soutien de la Fondation Bernard Van Leer

© M.F. Delfos, 2000, 2006 [www.mdelfos.nl](http://www.mdelfos.nl)

SWP : *Luister je wel naar mij ?*

*Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar.*

Première édition néerlandaise 2000, douzième édition 2007-02-11

Édition anglaise : *Are you listening to me ?*

*Communicating with children from four to twelve years old.*

SWP Publishers, Amsterdam (2001) ISBN : 90-6665-366-3

Édition espagnole : *¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años*

Bernard Van Leer Foundation, La Haye, Pays-Bas (2001),

et édition 2007 Pirámide, Madrid, Espagne

Édition allemande : *Sag mir mal... Gesprächsführung mit Kindern. 4-12 Jahre*

Beltz Verlag, Weinheim/Basel (2004).

Informations sur les publications du docteur Martine F. Delfos : [www.mdelfos.nl](http://www.mdelfos.nl)

Conception de la couverture :

Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012

CF - ISBN PDF : 978-2-7492-1908-0

Première édition © Éditions érès 2007

33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France

[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.



Lucas Quinten  
Pour l'enfant en devenir...

*The most powerful weapon in empowering the child is adult modesty.*  
(L'arme la plus puissante pour que l'enfant devienne fort  
est la modestie de l'adulte.)

Martine Delfos  
Helsinki, 1999

Lucas Quinten  
Pour l'enfant en devenir...

*The most powerful weapon in empowering the child is adult modesty.*  
(L'arme la plus puissante pour que l'enfant devienne fort  
est la modestie de l'adulte.)

Martine Delfos  
Helsinki, 1999

## Table des matières

AVANT-PROPOS.....	9
1. INTRODUCTION.....	11
La prédominance de la langue.....	12
L'aptitude à apprendre et le désir d'apprendre de l'enfant.....	16
Fiabilité et suggestibilité.....	19
Imagination et réalité.....	24
L'approche axée sur la demande d'aide.....	27
Le cadre de conversation.....	30
Le plan du livre.....	32
Points essentiels.....	33
2. LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS DE 4 À 12 ANS	
Croissance et développement.....	35
L'enfant en tant que petit adulte.....	36
Le développement psychosocial des enfants de 4 à 6 ans.....	43
Le développement psychosocial des enfants de 6 à 8 ans.....	47
Le développement psychosocial des enfants de 8 à 10 ans.....	49
Le développement psychosocial des enfants de 10 à 12 ans.....	52
Les différences entre filles et garçons.....	56
Points essentiels.....	57
3. LA CONVERSATION	
Respect et modestie.....	61
Compléter.....	61
La qualité d'une conversation.....	65
Conditions nécessaires à la communication.....	68
<i>Installez-vous à la même hauteur (d'yeux) que l'enfant</i> .....	68
<i>Observez l'enfant lorsque vous lui parlez</i> .....	69
<i>Alternez échange et absence de regards avec l'enfant pendant</i> <i>que vous parlez</i> .....	70

## Table des matières

AVANT-PROPOS.....	9
1. INTRODUCTION.....	11
La prédominance de la langue.....	12
L'aptitude à apprendre et le désir d'apprendre de l'enfant.....	16
Fiabilité et suggestibilité.....	19
Imagination et réalité.....	24
L'approche axée sur la demande d'aide.....	27
Le cadre de conversation.....	30
Le plan du livre.....	32
Points essentiels.....	33
2. LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS DE 4 À 12 ANS	
Croissance et développement.....	35
L'enfant en tant que petit adulte.....	36
Le développement psychosocial des enfants de 4 à 6 ans.....	43
Le développement psychosocial des enfants de 6 à 8 ans.....	47
Le développement psychosocial des enfants de 8 à 10 ans.....	49
Le développement psychosocial des enfants de 10 à 12 ans.....	52
Les différences entre filles et garçons.....	56
Points essentiels.....	57
3. LA CONVERSATION	
Respect et modestie.....	61
Compléter.....	61
La qualité d'une conversation.....	65
Conditions nécessaires à la communication.....	68
<i>Installez-vous à la même hauteur (d'yeux) que l'enfant</i> .....	68
<i>Observez l'enfant lorsque vous lui parlez</i> .....	69
<i>Alternez échange et absence de regards avec l'enfant pendant</i> <i>que vous parlez</i> .....	70

<i>Mettez l'enfant à son aise</i> .....	73
<i>Écoutez ce que dit l'enfant</i> .....	74
<i>À l'aide d'exemples, faites savoir à l'enfant que ce qu'il dit a un impact</i> ..	78
<i>Dites à l'enfant que s'il ne vous indique pas ce qu'il pense ou ce qu'il veut, vous ne pouvez pas le savoir</i> .....	79
<i>Essayez de combiner le jeu et la parole</i> .....	79
<i>Lorsque vous remarquez que l'enfant ne suit plus, dites-lui que vous interrompez la conversation et que vous la reprendrez plus tard</i> .....	82
<i>À la suite d'une conversation difficile, veillez à ce que l'enfant puisse retrouver ses esprits</i> .....	83
Métacommunication.....	84
<i>Clarifiez l'objectif de la conversation</i> .....	84
<i>Faites part à l'enfant de vos intentions</i> .....	85
<i>Faites savoir à l'enfant que vous avez besoin de feed-back</i> .....	86
<i>Faites savoir à l'enfant qu'il a le droit de se taire</i> .....	87
<i>Essayez de communiquer ce que vous ressentez et fiez-vous à vos sentiments</i> .....	88
<i>Invitez l'enfant à faire part de son opinion sur la conversation</i> .....	89
<i>Faites de la métacommunication une composante fixe de la communication</i> .....	90
La compétence des interlocuteurs.....	91
Les différents intérêts des interlocuteurs.....	93
La loyauté.....	98
Maîtrise du langage et caractère fermé.....	99
Transfert et contre-transfert.....	103
Les enfants et la gestion du stress.....	104
La communication implique le respect.....	105
Points essentiels.....	106
4. LES TECHNIQUES DE CONVERSATION.....	109
Approfondir les questions de manière ouverte.....	109
La structure d'une conversation.....	110
<i>La préparation</i> .....	111
<i>En premier lieu : se présenter</i> .....	116
<i>L'introduction du cadre de conversation</i> .....	119
<i>Questions d'introduction</i> .....	123
<i>La question de départ</i> .....	124
<i>Le développement</i> .....	125
<i>La conclusion</i> .....	128
Les techniques d'interrogation.....	131
<i>Questions ouvertes et fermées</i> .....	133
<i>Pseudo-questions</i> .....	135
<i>Questions rhétoriques</i> .....	135
<i>Questions d'approfondissement</i> .....	136
<i>Questions suggestives</i> .....	139

<i>Mettez l'enfant à son aise</i> .....	73
<i>Écoutez ce que dit l'enfant</i> .....	74
<i>À l'aide d'exemples, faites savoir à l'enfant que ce qu'il dit a un impact</i> ..	78
<i>Dites à l'enfant que s'il ne vous indique pas ce qu'il pense ou ce qu'il veut, vous ne pouvez pas le savoir</i> .....	79
<i>Essayez de combiner le jeu et la parole</i> .....	79
<i>Lorsque vous remarquez que l'enfant ne suit plus, dites-lui que vous interrompez la conversation et que vous la reprendrez plus tard</i> .....	82
<i>À la suite d'une conversation difficile, veillez à ce que l'enfant puisse retrouver ses esprits</i> .....	83
Métacommunication.....	84
<i>Clarifiez l'objectif de la conversation</i> .....	84
<i>Faites part à l'enfant de vos intentions</i> .....	85
<i>Faites savoir à l'enfant que vous avez besoin de feed-back</i> .....	86
<i>Faites savoir à l'enfant qu'il a le droit de se taire</i> .....	87
<i>Essayez de communiquer ce que vous ressentez et fiez-vous à vos sentiments</i> .....	88
<i>Invitez l'enfant à faire part de son opinion sur la conversation</i> .....	89
<i>Faites de la métacommunication une composante fixe de la communication</i> .....	90
La compétence des interlocuteurs.....	91
Les différents intérêts des interlocuteurs.....	93
La loyauté.....	98
Maîtrise du langage et caractère fermé.....	99
Transfert et contre-transfert.....	103
Les enfants et la gestion du stress.....	104
La communication implique le respect.....	105
Points essentiels.....	106
4. LES TECHNIQUES DE CONVERSATION.....	109
Approfondir les questions de manière ouverte.....	109
La structure d'une conversation.....	110
<i>La préparation</i> .....	111
<i>En premier lieu : se présenter</i> .....	116
<i>L'introduction du cadre de conversation</i> .....	119
<i>Questions d'introduction</i> .....	123
<i>La question de départ</i> .....	124
<i>Le développement</i> .....	125
<i>La conclusion</i> .....	128
Les techniques d'interrogation.....	131
<i>Questions ouvertes et fermées</i> .....	133
<i>Pseudo-questions</i> .....	135
<i>Questions rhétoriques</i> .....	135
<i>Questions d'approfondissement</i> .....	136
<i>Questions suggestives</i> .....	139

<i>Questions multiples</i> .....	140
<i>Répéter ou expliquer une question</i> .....	141
<i>Questions inverses</i> .....	143
<i>Questions sur le pourquoi</i> .....	143
<i>Répéter ou résumer les réponses</i> .....	143
<i>La question-résumé</i> .....	144
La perception .....	145
Le langage du corps.....	147
<i>L'attitude posturale</i> .....	147
<i>La voix</i> .....	148
Comportement général.....	149
La métacommunication en tant qu'instrument de réparation.....	150
Points essentiels .....	151
5. LE DÉROULEMENT DE LA CONVERSATION SELON L'ÂGE.....	155
Évaluation de l'âge mental de l'enfant.....	155
Conversation avec des enfants de 4 à 6 ans.....	156
Conversation avec des enfants de 6 à 8 ans.....	158
Conversation avec des enfants de 8 à 10 ans.....	159
Conversation avec des enfants de 10 à 12 ans.....	161
Points essentiels .....	162
ÉPILOGUE.....	163
ANNEXES	
1. Exercices de communication .....	165
2. Déroulement de la conversation en fonction de l'âge.....	173
3. Liste de vérification de Jennings.....	175
BIBLIOGRAPHIE.....	177
INDEX DES NOMS PROPRES .....	184
INDEX DES CONCEPTS.....	186
TABLE DES EXEMPLES ET DES TABLEAUX RÉCAPITULATIFS.....	188

<i>Questions multiples</i> .....	140
<i>Répéter ou expliquer une question</i> .....	141
<i>Questions inverses</i> .....	143
<i>Questions sur le pourquoi</i> .....	143
<i>Répéter ou résumer les réponses</i> .....	143
<i>La question-résumé</i> .....	144
La perception .....	145
Le langage du corps.....	147
<i>L'attitude posturale</i> .....	147
<i>La voix</i> .....	148
Comportement général.....	149
La métacommunication en tant qu'instrument de réparation.....	150
Points essentiels .....	151
5. LE DÉROULEMENT DE LA CONVERSATION SELON L'ÂGE.....	155
Évaluation de l'âge mental de l'enfant.....	155
Conversation avec des enfants de 4 à 6 ans.....	156
Conversation avec des enfants de 6 à 8 ans.....	158
Conversation avec des enfants de 8 à 10 ans.....	159
Conversation avec des enfants de 10 à 12 ans.....	161
Points essentiels .....	162
ÉPILOGUE.....	163
ANNEXES	
1. Exercices de communication .....	165
2. Déroulement de la conversation en fonction de l'âge.....	173
3. Liste de vérification de Jennings.....	175
BIBLIOGRAPHIE.....	177
INDEX DES NOMS PROPRES .....	184
INDEX DES CONCEPTS.....	186
TABLE DES EXEMPLES ET DES TABLEAUX RÉCAPITULATIFS.....	188



## *Avant-propos*

C'est avec plaisir que j'ai conçu le projet d'écrire un livre sur la communication avec les enfants. Tout le monde parle avec des enfants, c'est une activité quotidienne pour la plupart des gens pendant une partie importante de leur vie. D'autant plus lorsqu'on travaille avec des enfants en tant que professionnel. Pourtant, nous avons du mal à parler avec eux, tout spécialement quand ils sont très jeunes. Malgré l'importance du sujet, il n'existe pratiquement pas de livre sur cette communication. Une raison de plus pour écrire le présent ouvrage. J'ai essayé d'insérer toutes les recherches sur la communication avec les enfants. C'était encore peu. J'ai développé un modèle sur la communication avec les enfants selon leur âge. La conversation avec un enfant de 4 ans est tout à fait différente de celle qu'on peut avoir avec un enfant de 10 ans. En tant que chercheur scientifique et psychologue thérapeute travaillant avec des enfants, je tiens à développer des modèles corrects du point de vue scientifique et directement utilisables dans la pratique quotidienne.

Les techniques de communication, les différentes questions à poser, l'adaptation à l'âge mental, tout cela est important, mais l'attitude que l'on adopte est primordiale. Une attitude fondée sur la cordialité, le respect, la confiance en l'expertise de l'enfant sur lui-même sont à la base de chaque communication fructueuse. C'est pourquoi, dans ce livre, je ne traite pas seulement les techniques, mais aussi l'attitude.

Le livre a été très bien reçu aux Pays-Bas et il en est déjà à sa douzième édition. À l'étranger aussi, il attire l'attention. Je me réjouis qu'une édition française voie le jour, car dans mes veines coule le sang français de ma mère, en harmonie avec le sang néerlandais de mon père.

Le livre est destiné non seulement aux parents, mais aussi à l'éducation professionnelle, aux professionnels de l'aide aux enfants, à la police,

## *Avant-propos*

C'est avec plaisir que j'ai conçu le projet d'écrire un livre sur la communication avec les enfants. Tout le monde parle avec des enfants, c'est une activité quotidienne pour la plupart des gens pendant une partie importante de leur vie. D'autant plus lorsqu'on travaille avec des enfants en tant que professionnel. Pourtant, nous avons du mal à parler avec eux, tout spécialement quand ils sont très jeunes. Malgré l'importance du sujet, il n'existe pratiquement pas de livre sur cette communication. Une raison de plus pour écrire le présent ouvrage. J'ai essayé d'insérer toutes les recherches sur la communication avec les enfants. C'était encore peu. J'ai développé un modèle sur la communication avec les enfants selon leur âge. La conversation avec un enfant de 4 ans est tout à fait différente de celle qu'on peut avoir avec un enfant de 10 ans. En tant que chercheur scientifique et psychologue thérapeute travaillant avec des enfants, je tiens à développer des modèles corrects du point de vue scientifique et directement utilisables dans la pratique quotidienne.

Les techniques de communication, les différentes questions à poser, l'adaptation à l'âge mental, tout cela est important, mais l'attitude que l'on adopte est primordiale. Une attitude fondée sur la cordialité, le respect, la confiance en l'expertise de l'enfant sur lui-même sont à la base de chaque communication fructueuse. C'est pourquoi, dans ce livre, je ne traite pas seulement les techniques, mais aussi l'attitude.

Le livre a été très bien reçu aux Pays-Bas et il en est déjà à sa douzième édition. À l'étranger aussi, il attire l'attention. Je me réjouis qu'une édition française voie le jour, car dans mes veines coule le sang français de ma mère, en harmonie avec le sang néerlandais de mon père.

Le livre est destiné non seulement aux parents, mais aussi à l'éducation professionnelle, aux professionnels de l'aide aux enfants, à la police,

aux psychologues et pédagogues : c'est-à-dire à tous ceux qui vivent, parlent et travaillent avec des enfants.

Je remercie ma famille et spécialement mon mari pour leur soutien et leur patience.

Martine F. Delfos  
*Utrecht, décembre 2006*

aux psychologues et pédagogues : c'est-à-dire à tous ceux qui vivent, parlent et travaillent avec des enfants.

Je remercie ma famille et spécialement mon mari pour leur soutien et leur patience.

Martine F. Delfos  
*Utrecht, décembre 2006*

*Est-ce que tu m'écoutes ?* Combien de fois les enfants entendent-ils cette question prononcée sur un ton catégorique et sévère ? Combien de fois pensent-ils en leur for intérieur : *Et moi, est-ce que tu m'écoutes ?* Et ils ont raison. Même si ce sont les enfants qui ont la réputation de ne pas écouter les adultes, l'inverse se produit tout autant. *Est-ce que tu m'écoutes ?* Par ces mots, l'adulte demande en général à être obéi, tandis que l'enfant implore que l'on écoute son histoire.

Tout le monde a été enfant, et la plupart d'entre nous parlent souvent avec des enfants, mais communiquer réellement avec eux demeure difficile.

Il existe très peu d'ouvrages qui traitent de la façon de s'entretenir avec des enfants, surtout avec les plus jeunes, et les recherches scientifiques effectuées dans ce domaine sont rares. Les études existantes portent essentiellement sur la différence entre les adultes et les enfants au niveau de la communication. L'accent repose rarement sur la façon dont les adultes et les enfants conversent ensemble, et la façon dont ils peuvent communiquer compte tenu de leurs possibilités et de leurs limites.

Toutefois, l'intérêt porté à l'enfant s'est accru, comme en témoigne la ratification par les Nations unies, il y a plus de quinze ans, de la Convention internationale des droits de l'enfant. L'attention converge de plus en plus vers l'enfant (Delfos, 2001 ; 2006) et l'intérêt pour ses opinions grandit, illustré par des études sur la réalisation de questionnaires et d'interviews d'enfants dans le cadre d'enquêtes (Borgers, De Leeuw et Hox, 1999).

Parler avec des enfants représente pour beaucoup d'entre nous une activité quotidienne, du moins pendant une partie de notre vie. Pour tous ceux dont la profession est de travailler avec des enfants, il s'agit même

*Est-ce que tu m'écoutes ?* Combien de fois les enfants entendent-ils cette question prononcée sur un ton catégorique et sévère ? Combien de fois pensent-ils en leur for intérieur : *Et moi, est-ce que tu m'écoutes ?* Et ils ont raison. Même si ce sont les enfants qui ont la réputation de ne pas écouter les adultes, l'inverse se produit tout autant. *Est-ce que tu m'écoutes ?* Par ces mots, l'adulte demande en général à être obéi, tandis que l'enfant implore que l'on écoute son histoire.

Tout le monde a été enfant, et la plupart d'entre nous parlent souvent avec des enfants, mais communiquer réellement avec eux demeure difficile.

Il existe très peu d'ouvrages qui traitent de la façon de s'entretenir avec des enfants, surtout avec les plus jeunes, et les recherches scientifiques effectuées dans ce domaine sont rares. Les études existantes portent essentiellement sur la différence entre les adultes et les enfants au niveau de la communication. L'accent repose rarement sur la façon dont les adultes et les enfants conversent ensemble, et la façon dont ils peuvent communiquer compte tenu de leurs possibilités et de leurs limites.

Toutefois, l'intérêt porté à l'enfant s'est accru, comme en témoigne la ratification par les Nations unies, il y a plus de quinze ans, de la Convention internationale des droits de l'enfant. L'attention converge de plus en plus vers l'enfant (Delfos, 2001 ; 2006) et l'intérêt pour ses opinions grandit, illustré par des études sur la réalisation de questionnaires et d'interviews d'enfants dans le cadre d'enquêtes (Borgers, De Leeuw et Hox, 1999).

Parler avec des enfants représente pour beaucoup d'entre nous une activité quotidienne, du moins pendant une partie de notre vie. Pour tous ceux dont la profession est de travailler avec des enfants, il s'agit même

d'une activité essentielle. Toutefois, les enseignements suivis nous forment très peu sur ce sujet, et nous devons tirer l'essentiel de nos connaissances de notre propre expérience et de celle de ceux qui nous entourent. Les ouvrages de psychologie du développement consacrent, dans le meilleur des cas, une ou deux pages à ce sujet. Un intérêt spécifique pour les *conversations ouvertes* avec des enfants, qui constituent le sujet central de ce livre, est encore plus rare. Les recherches portent généralement sur la façon de communiquer avec des enfants dans le cadre d'interrogatoires ou de témoignages.

## LA PRÉDOMINANCE DE LA LANGUE

Plus l'enfant est jeune, plus les adultes semblent être mal à l'aise pour converser avec lui (exercice 1.1, annexe 1), particulièrement lorsqu'il est question d'un sujet difficile ou douloureux. La difficulté n'est pas moindre pour l'enfant. Plus il sera jeune, plus la conversation avec un adulte sera étrange. Tout commence à la naissance. Les bébés ne naissent pas dotés d'une langue, mais de la possibilité d'y accéder (Chomsky, 1957 ; Kegl, Senghas et Coppola, 1999). Le bébé saisit assez vite qu'un adulte ne le comprendra vraiment que s'il s'exprime avec des mots. Il comprend, sans que personne ne le lui explique, qu'il doit apprendre ce que signifie ce tissu de sons produits par les adultes et il s'efforce de lui-même de reproduire la langue. Un nourrisson arrive même à abstraire les différents sons appartenant au même système phonétique, mais prononcés par différentes personnes. Des groupes de sons tels que « manger » ou « dehors » prononcés par diverses personnes avec des voix différentes sont reconnus comme correspondant au même concept. Cette identification opérée, de manière tout à fait autonome, un peu encouragé par les enfants et les adultes qui l'entourent et sans l'appui d'aucune règle, le bébé parvient à élaborer un vocabulaire, un lexique et une grammaire. S'il entend différentes sortes de sons, il les regroupera dans des langues à part, rangeant « manger » et « dehors » dans un groupe, et *eten* et *buiten* (les mots néerlandais correspondants) dans un autre groupe. Dans cet exemple, l'enfant fait de manière inconsciente la différence entre « français » et « néerlandais ». Lorsqu'un enfant entend deux langues différentes, voire trois, il les apprendra en principe toutes.

Martin, âgé de 7 mois, me sourit avec bienveillance lorsque je lui parle en néerlandais. Comme je suis bilingue, lorsque je passe au français, il se met alors à gazouiller de plaisir. Il entend qu'il se passe quelque chose de nouveau, ce qui le ravit, les bébés s'enthousiasment

d'une activité essentielle. Toutefois, les enseignements suivis nous forment très peu sur ce sujet, et nous devons tirer l'essentiel de nos connaissances de notre propre expérience et de celle de ceux qui nous entourent. Les ouvrages de psychologie du développement consacrent, dans le meilleur des cas, une ou deux pages à ce sujet. Un intérêt spécifique pour les *conversations ouvertes* avec des enfants, qui constituent le sujet central de ce livre, est encore plus rare. Les recherches portent généralement sur la façon de communiquer avec des enfants dans le cadre d'interrogatoires ou de témoignages.

## LA PRÉDOMINANCE DE LA LANGUE

Plus l'enfant est jeune, plus les adultes semblent être mal à l'aise pour converser avec lui (exercice 1.1, annexe 1), particulièrement lorsqu'il est question d'un sujet difficile ou douloureux. La difficulté n'est pas moindre pour l'enfant. Plus il sera jeune, plus la conversation avec un adulte sera étrange. Tout commence à la naissance. Les bébés ne naissent pas dotés d'une langue, mais de la possibilité d'y accéder (Chomsky, 1957 ; Kegl, Senghas et Coppola, 1999). Le bébé saisit assez vite qu'un adulte ne le comprendra vraiment que s'il s'exprime avec des mots. Il comprend, sans que personne ne le lui explique, qu'il doit apprendre ce que signifie ce tissu de sons produits par les adultes et il s'efforce de lui-même de reproduire la langue. Un nourrisson arrive même à abstraire les différents sons appartenant au même système phonétique, mais prononcés par différentes personnes. Des groupes de sons tels que « manger » ou « dehors » prononcés par diverses personnes avec des voix différentes sont reconnus comme correspondant au même concept. Cette identification opérée, de manière tout à fait autonome, un peu encouragé par les enfants et les adultes qui l'entourent et sans l'appui d'aucune règle, le bébé parvient à élaborer un vocabulaire, un lexique et une grammaire. S'il entend différentes sortes de sons, il les regroupera dans des langues à part, rangeant « manger » et « dehors » dans un groupe, et *eten* et *buiten* (les mots néerlandais correspondants) dans un autre groupe. Dans cet exemple, l'enfant fait de manière inconsciente la différence entre « français » et « néerlandais ». Lorsqu'un enfant entend deux langues différentes, voire trois, il les apprendra en principe toutes.

Martin, âgé de 7 mois, me sourit avec bienveillance lorsque je lui parle en néerlandais. Comme je suis bilingue, lorsque je passe au français, il se met alors à gazouiller de plaisir. Il entend qu'il se passe quelque chose de nouveau, ce qui le ravit, les bébés s'enthousiasment



facilement pour les choses inédites. J'ai souvent eu cette expérience avec des nourrissons.

Tout le monde ne possède toutefois pas les mêmes dons linguistiques ni n'est doté des mêmes capacités pour développer une langue. On note des différences entre les filles et les garçons (Delfos, 2004a), le développement langagier se faisant souvent plus lentement chez ces derniers (Rutter et Rutter, 1993 ; Delfos, 2004a).

Comme les enfants sont particulièrement sensibles à leur entourage, ils comprennent des situations données bien avant que des mots y soient associés (Donaldson, 1979). Cette sensibilité particulière leur permet de percevoir des mots provenant de leur entourage et d'associer leur compréhension de la situation aux mots qu'ils entendent.

Dans toutes les langues, les enfants font au début des fautes qu'ils ont eux-mêmes conçues et qu'ils n'ont pas apprises. Ces fautes découlent de leur faculté d'abstraction, qu'il s'agisse d'un enfant intelligent ou ayant des capacités intellectuelles plus limitées. Il dira « vous faisez », conjuguant « correctement » le verbe d'un point de vue grammatical (*surrégularisation*) (De Villiers et De Villiers, 1999 ; Stemberger, 2004), sans qu'aucun adulte ne le lui ait enseigné. Au contraire, lorsque l'adulte le reprendra et lui indiquera qu'il doit dire « vous faites », l'enfant apprendra alors que le verbe « faire » est une exception à la règle. Il dira dorénavant « vous faites » et en déduira qu'il existe d'autres verbes qui forment une exception aux règles de conjugaison (Rousseau, 1957 ; Chomsky, 1975). On se rend compte de l'ampleur de cette attitude lorsque des adultes étrangers dont la langue d'origine ne connaît pas de conjugaison (ce qui est d'ailleurs le cas pour la plupart des langues non occidentales) doivent apprendre le français. Ils disent obstinément « moi pas savoir », car le verbe « savoir » ne se conjugue pas dans leur langue maternelle, et ils éprouvent d'immenses difficultés à maîtriser la conjugaison des verbes français. Lorsqu'on apprend une nouvelle langue à l'âge adulte, il est rare d'arriver à la parler parfaitement.

En 1980, des « boat people » vietnamiens arrivés en France se sont mis à étudier la langue française avec acharnement. Mais beaucoup de choses leur semblaient étranges et suscitaient des interrogations. « Pourquoi est-ce que vous dites “un cheval, deux chevaux” ? C'est pourtant clair qu'il y en a plus d'un. Pourquoi dites-vous : “je marche, tu marches, nous marchons” ? C'est pourtant clair qu'il est question de “marcher”. Et pourquoi dites-vous “j'ai marché” ? Si vous dites “hier”, c'est déjà suffisamment clair sans devoir en plus préciser “ai marché”. Ces questions devraient nous inciter à porter un regard neuf

facilement pour les choses inédites. J'ai souvent eu cette expérience avec des nourrissons.

Tout le monde ne possède toutefois pas les mêmes dons linguistiques ni n'est doté des mêmes capacités pour développer une langue. On note des différences entre les filles et les garçons (Delfos, 2004a), le développement langagier se faisant souvent plus lentement chez ces derniers (Rutter et Rutter, 1993 ; Delfos, 2004a).

Comme les enfants sont particulièrement sensibles à leur entourage, ils comprennent des situations données bien avant que des mots y soient associés (Donaldson, 1979). Cette sensibilité particulière leur permet de percevoir des mots provenant de leur entourage et d'associer leur compréhension de la situation aux mots qu'ils entendent.

Dans toutes les langues, les enfants font au début des fautes qu'ils ont eux-mêmes conçues et qu'ils n'ont pas apprises. Ces fautes découlent de leur faculté d'abstraction, qu'il s'agisse d'un enfant intelligent ou ayant des capacités intellectuelles plus limitées. Il dira « vous faisez », conjuguant « correctement » le verbe d'un point de vue grammatical (*surrégularisation*) (De Villiers et De Villiers, 1999 ; Stemberger, 2004), sans qu'aucun adulte ne le lui ait enseigné. Au contraire, lorsque l'adulte le reprendra et lui indiquera qu'il doit dire « vous faites », l'enfant apprendra alors que le verbe « faire » est une exception à la règle. Il dira dorénavant « vous faites » et en déduira qu'il existe d'autres verbes qui forment une exception aux règles de conjugaison (Rousseau, 1957 ; Chomsky, 1975). On se rend compte de l'ampleur de cette attitude lorsque des adultes étrangers dont la langue d'origine ne connaît pas de conjugaison (ce qui est d'ailleurs le cas pour la plupart des langues non occidentales) doivent apprendre le français. Ils disent obstinément « moi pas savoir », car le verbe « savoir » ne se conjugue pas dans leur langue maternelle, et ils éprouvent d'immenses difficultés à maîtriser la conjugaison des verbes français. Lorsqu'on apprend une nouvelle langue à l'âge adulte, il est rare d'arriver à la parler parfaitement.

En 1980, des « boat people » vietnamiens arrivés en France se sont mis à étudier la langue française avec acharnement. Mais beaucoup de choses leur semblaient étranges et suscitaient des interrogations. « Pourquoi est-ce que vous dites “un cheval, deux chevaux” ? C'est pourtant clair qu'il y en a plus d'un. Pourquoi dites-vous : “je marche, tu marches, nous marchons” ? C'est pourtant clair qu'il est question de “marcher”. Et pourquoi dites-vous “j'ai marché” ? Si vous dites “hier”, c'est déjà suffisamment clair sans devoir en plus préciser “ai marché”. Ces questions devraient nous inciter à porter un regard neuf

sur notre propre langue. Par contre, il existe en vietnamien un bien plus grand nombre de mots décrivant les rapports entre les gens et les sentiments. On peut peut-être se demander ce qui fait la richesse d'une langue (exercice 1.2, annexe 1).

Il existe une période *sensible* pour le langage (Montessori, 1936), de la naissance jusqu'à environ 7 ans, au cours de laquelle l'enfant est axé sur la langue et apprend à la parler couramment. On distingue ensuite une période sensible pour le perfectionnement de la langue, surtout d'un point de vue grammatical, ainsi que pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de l'âge de 7 ans jusqu'à 10 ans environ.

Kegl a montré que de jeunes enfants sourds qui grandissaient ensemble élaboraient une langue des signes complète et dotée d'une grammaire, tandis que les sourds qui ne commençaient à vivre ensemble au sein d'une communauté qu'à l'adolescence parvenaient seulement à développer un vocabulaire sous forme de signes (Kegl, Senghas et Coppola, 1999).

La capacité d'apprendre à communiquer à l'aide du langage est considérable. Une recherche extensive sur le talent des écrivains français du Moyen Âge jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle (Delfos, 1999*b*) montre que la littérature peut être stimulée par des événements traumatisants qui surviennent dans la vie des grands auteurs. Les trois quarts des écrivains français ont subi la perte prématurée d'un père ou d'une mère pendant leur jeunesse. Cette perte n'est pas la cause directe de l'écriture, mais elle peut donner un élan au développement de leur talent. Plusieurs écrivains (par exemple Zola, Rimbaud, Voltaire) ont subi cette perte alors qu'ils apprenaient à écrire, c'est-à-dire à 7 ans.

Bien que considérable, la capacité d'apprendre à communiquer à l'aide du langage doit être développée. Les adultes commettent souvent l'erreur de croire que dès qu'un enfant est en mesure de prononcer les mots d'une langue, il est également capable de formuler les questions qui le préoccupent, ce qui n'est certainement pas le cas avant l'âge de 10 ans. L'incapacité des enfants à formuler ce qu'ils désirent les conduit souvent à avoir recours aux *questions répétitives*, c'est-à-dire à poser la même question. Les adultes interprètent souvent cette attitude comme un manque d'attention et répliquent qu'ils ont déjà donné une réponse et que l'enfant doit mieux écouter. Il se peut qu'un enfant qui pose sans cesse la même question n'ait pas prêté suffisamment attention, mais il s'agira plus souvent d'un enfant qui essaie de susciter une réponse donnée sans être en mesure de formuler la bonne question pour y parvenir.

sur notre propre langue. Par contre, il existe en vietnamien un bien plus grand nombre de mots décrivant les rapports entre les gens et les sentiments. On peut peut-être se demander ce qui fait la richesse d'une langue (exercice 1.2, annexe 1).

Il existe une période *sensible* pour le langage (Montessori, 1936), de la naissance jusqu'à environ 7 ans, au cours de laquelle l'enfant est axé sur la langue et apprend à la parler couramment. On distingue ensuite une période sensible pour le perfectionnement de la langue, surtout d'un point de vue grammatical, ainsi que pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de l'âge de 7 ans jusqu'à 10 ans environ.

Kegl a montré que de jeunes enfants sourds qui grandissaient ensemble élaboraient une langue des signes complète et dotée d'une grammaire, tandis que les sourds qui ne commençaient à vivre ensemble au sein d'une communauté qu'à l'adolescence parvenaient seulement à développer un vocabulaire sous forme de signes (Kegl, Senghas et Coppola, 1999).

La capacité d'apprendre à communiquer à l'aide du langage est considérable. Une recherche extensive sur le talent des écrivains français du Moyen Âge jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle (Delfos, 1999*b*) montre que la littérature peut être stimulée par des événements traumatisants qui surviennent dans la vie des grands auteurs. Les trois quarts des écrivains français ont subi la perte prématurée d'un père ou d'une mère pendant leur jeunesse. Cette perte n'est pas la cause directe de l'écriture, mais elle peut donner un élan au développement de leur talent. Plusieurs écrivains (par exemple Zola, Rimbaud, Voltaire) ont subi cette perte alors qu'ils apprenaient à écrire, c'est-à-dire à 7 ans.

Bien que considérable, la capacité d'apprendre à communiquer à l'aide du langage doit être développée. Les adultes commettent souvent l'erreur de croire que dès qu'un enfant est en mesure de prononcer les mots d'une langue, il est également capable de formuler les questions qui le préoccupent, ce qui n'est certainement pas le cas avant l'âge de 10 ans. L'incapacité des enfants à formuler ce qu'ils désirent les conduit souvent à avoir recours aux *questions répétitives*, c'est-à-dire à poser la même question. Les adultes interprètent souvent cette attitude comme un manque d'attention et répliquent qu'ils ont déjà donné une réponse et que l'enfant doit mieux écouter. Il se peut qu'un enfant qui pose sans cesse la même question n'ait pas prêté suffisamment attention, mais il s'agira plus souvent d'un enfant qui essaie de susciter une réponse donnée sans être en mesure de formuler la bonne question pour y parvenir.

Intika, 4 ans, s'intéresse beaucoup à Bastien, le bébé des voisins. Elle demande à chaque fois : « Est-ce que Bastien boit au biberon ? » Elle pose chaque jour la question et reçoit comme réponse qu'effectivement Bastien boit au biberon, jusqu'au moment où la voisine se rend compte qu'Intika veut peut-être demander autre chose. Elle propose alors : « Veux-tu donner le biberon à Bastien ? », et Intika répond « oui ! » avec un grand soupir de soulagement.

Même si l'enfant reçoit une réponse détaillée, il va répéter la question dans l'espoir de recevoir la réponse souhaitée. Les questions répétitives sont fréquentes jusqu'à 8 ans environ. Les enfants ne peuvent pas encore organiser une conversation selon les règles suivies par les adultes. Par exemple, la concision, qui est l'une des règles appliquées implicitement par les adultes, est pratiquement irréalisable pour les enfants.

Les adultes interrompent souvent les initiatives prises par les enfants pour participer à une conversation. Ils laissent rarement à l'enfant le temps d'exprimer ce qu'il veut dire et prennent en main la conversation (Van Haaren, 1983). « Attends ! » dira rapidement l'adulte (exercice 1.3, annexe 1). Van Haaren allègue que le déroulement d'une conversation avec des enfants reflète le degré de créativité des adultes. Communiquer avec des enfants exige un esprit ludique et l'abandon des schémas préétablis. Selon Van Haaren, parler avec des enfants demande également d'apprendre à se défaire des sentiments d'angoisse et d'impuissance pour prendre part au monde de l'imagination, des rêves, des symboles, des idées et des sentiments. En d'autres termes, il faut se départir de sa rigidité et cesser de désirer tout standardiser et interpréter, ainsi que de vouloir être le meilleur.

Ceux qui observent les tout-petits qui ne parlent pas encore peuvent voir à leur attitude qu'ils comprennent beaucoup de choses. La *compréhension* de la langue devance de beaucoup sa *production*. Le vocabulaire *actif* – le nombre de mots qu'un enfant emploie – est loin de refléter le vocabulaire *passif* – le nombre de mots que l'enfant connaît et comprend. Il existe par exemple un décalage de cinq mois entre la compréhension de cinquante mots par un enfant (à l'âge de 13 mois) et le fait de pouvoir les produire (à l'âge de 18 mois) (Menyuk, Liebergott et Schultz, 1995). Les garçons sont en retard par rapport aux filles au niveau du vocabulaire de la petite enfance (Reznick et Goldfield, 1992).

Marec, un enfant de réfugiés politiques âgé de presque 2 ans s'est trouvé brutalement séparé de ses parents et hospitalisé, atterrissant dans un environnement linguistique radicalement différent. Ses parents n'étaient pas autorisés à se rendre à l'hôpital et aucun autre

Intika, 4 ans, s'intéresse beaucoup à Bastien, le bébé des voisins. Elle demande à chaque fois : « Est-ce que Bastien boit au biberon ? » Elle pose chaque jour la question et reçoit comme réponse qu'effectivement Bastien boit au biberon, jusqu'au moment où la voisine se rend compte qu'Intika veut peut-être demander autre chose. Elle propose alors : « Veux-tu donner le biberon à Bastien ? », et Intika répond « oui ! » avec un grand soupir de soulagement.

Même si l'enfant reçoit une réponse détaillée, il va répéter la question dans l'espoir de recevoir la réponse souhaitée. Les questions répétitives sont fréquentes jusqu'à 8 ans environ. Les enfants ne peuvent pas encore organiser une conversation selon les règles suivies par les adultes. Par exemple, la concision, qui est l'une des règles appliquées implicitement par les adultes, est pratiquement irréalisable pour les enfants.

Les adultes interrompent souvent les initiatives prises par les enfants pour participer à une conversation. Ils laissent rarement à l'enfant le temps d'exprimer ce qu'il veut dire et prennent en main la conversation (Van Haaren, 1983). « Attends ! » dira rapidement l'adulte (exercice 1.3, annexe 1). Van Haaren allègue que le déroulement d'une conversation avec des enfants reflète le degré de créativité des adultes. Communiquer avec des enfants exige un esprit ludique et l'abandon des schémas préétablis. Selon Van Haaren, parler avec des enfants demande également d'apprendre à se défaire des sentiments d'angoisse et d'impuissance pour prendre part au monde de l'imagination, des rêves, des symboles, des idées et des sentiments. En d'autres termes, il faut se départir de sa rigidité et cesser de désirer tout standardiser et interpréter, ainsi que de vouloir être le meilleur.

Ceux qui observent les tout-petits qui ne parlent pas encore peuvent voir à leur attitude qu'ils comprennent beaucoup de choses. La *compréhension* de la langue devance de beaucoup sa *production*. Le vocabulaire *actif* – le nombre de mots qu'un enfant emploie – est loin de refléter le vocabulaire *passif* – le nombre de mots que l'enfant connaît et comprend. Il existe par exemple un décalage de cinq mois entre la compréhension de cinquante mots par un enfant (à l'âge de 13 mois) et le fait de pouvoir les produire (à l'âge de 18 mois) (Menyuk, Liebergott et Schultz, 1995). Les garçons sont en retard par rapport aux filles au niveau du vocabulaire de la petite enfance (Reznick et Goldfield, 1992).

Marec, un enfant de réfugiés politiques âgé de presque 2 ans s'est trouvé brutalement séparé de ses parents et hospitalisé, atterrissant dans un environnement linguistique radicalement différent. Ses parents n'étaient pas autorisés à se rendre à l'hôpital et aucun autre

membre de la famille n'était présent. Les premiers jours, Marel a formulé encore quelques sons originaires de sa propre langue. Face à l'absence de réaction, car ces sons n'étaient pas compris, l'enfant cessa de s'exprimer dans sa langue et se contenta uniquement de répéter des mots qu'il entendait autour de lui. Cet enfant, bien que très jeune, s'était rendu compte de manière infaillible que son propre système langagier ne pouvait pas être utilisé et s'était attaché à apprendre une nouvelle langue.

Il est souvent attendrissant et comique de voir comment un tout-petit qui comprend lui-même parfaitement bien ce qu'on lui dit peut devenir fou furieux et serrer les poings de rage de n'être pas capable de produire le langage permettant à l'adulte de le comprendre. On note même que les accès de colère et les coups assésés aux autres diminuent chez de nombreux enfants à partir de l'âge de 3 ans environ, c'est-à-dire à partir du moment où ils peuvent se faire comprendre un tant soit peu à l'aide du langage.

#### L'APTITUDE À APPRENDRE ET LE DÉSIR D'APPRENDRE DE L'ENFANT

Maria Montessori (1936) estime que les adultes devraient faire preuve de plus de respect pour la prouesse de l'enfant qui arrive de lui-même à élaborer un système linguistique. Elle précise que ce manque de respect transparaît dans la façon dont, à l'école, les adultes présentent l'alphabet aux enfants comme s'il s'agissait d'un formidable cadeau. Ils veulent donner des cours aux enfants dans ce cadre, méconnaissant complètement la formidable *aptitude à apprendre* de l'enfant, qui a déjà acquis une langue de manière autonome. Avant d'arriver sur les bancs de l'école, l'enfant a assimilé, en partant de rien, une grande partie de la phonologie, de la sémantique, de la grammaire et de la pratique de sa propre langue (Berk, 2003).

La *volonté d'apprendre* des enfants est également énorme. Les jeunes enfants sont tout à fait désireux de découvrir de nouveaux domaines si on leur en offre la possibilité, qu'il s'agisse de maîtriser une langue ou d'apprendre à faire de la balançoire, de devenir propre ou d'apprendre à compter, de faire la vaisselle ou de se servir d'un ordinateur.

Il est proposé à Serge, 4 ans, qui fait encore pipi au lit, de commencer à être propre la nuit. Plein de bonne volonté, il réplique : « Dis-moi comment faire et je le ferai. » Sa mère, très surprise par sa demande, ne sait que lui répondre. « Comment veux-tu que j'apprenne si tu ne peux pas me l'expliquer ? » réplique Serge.

membre de la famille n'était présent. Les premiers jours, Marel a formulé encore quelques sons originaires de sa propre langue. Face à l'absence de réaction, car ces sons n'étaient pas compris, l'enfant cessa de s'exprimer dans sa langue et se contenta uniquement de répéter des mots qu'il entendait autour de lui. Cet enfant, bien que très jeune, s'était rendu compte de manière infaillible que son propre système langagier ne pouvait pas être utilisé et s'était attaché à apprendre une nouvelle langue.

Il est souvent attendrissant et comique de voir comment un tout-petit qui comprend lui-même parfaitement bien ce qu'on lui dit peut devenir fou furieux et serrer les poings de rage de n'être pas capable de produire le langage permettant à l'adulte de le comprendre. On note même que les accès de colère et les coups assésés aux autres diminuent chez de nombreux enfants à partir de l'âge de 3 ans environ, c'est-à-dire à partir du moment où ils peuvent se faire comprendre un tant soit peu à l'aide du langage.

#### L'APTITUDE À APPRENDRE ET LE DÉSIR D'APPRENDRE DE L'ENFANT

Maria Montessori (1936) estime que les adultes devraient faire preuve de plus de respect pour la prouesse de l'enfant qui arrive de lui-même à élaborer un système linguistique. Elle précise que ce manque de respect transparaît dans la façon dont, à l'école, les adultes présentent l'alphabet aux enfants comme s'il s'agissait d'un formidable cadeau. Ils veulent donner des cours aux enfants dans ce cadre, méconnaissant complètement la formidable *aptitude à apprendre* de l'enfant, qui a déjà acquis une langue de manière autonome. Avant d'arriver sur les bancs de l'école, l'enfant a assimilé, en partant de rien, une grande partie de la phonologie, de la sémantique, de la grammaire et de la pratique de sa propre langue (Berk, 2003).

La *volonté d'apprendre* des enfants est également énorme. Les jeunes enfants sont tout à fait désireux de découvrir de nouveaux domaines si on leur en offre la possibilité, qu'il s'agisse de maîtriser une langue ou d'apprendre à faire de la balançoire, de devenir propre ou d'apprendre à compter, de faire la vaisselle ou de se servir d'un ordinateur.

Il est proposé à Serge, 4 ans, qui fait encore pipi au lit, de commencer à être propre la nuit. Plein de bonne volonté, il réplique : « Dis-moi comment faire et je le ferai. » Sa mère, très surprise par sa demande, ne sait que lui répondre. « Comment veux-tu que j'apprenne si tu ne peux pas me l'expliquer ? » réplique Serge.



Les enfants aiment même tellement apprendre qu'ils sont entièrement absorbés par ce qu'ils font et oublient leur entourage. Une fois qu'ils sont arrivés au but fixé, ils éprouvent alors le sentiment de revenir entièrement à eux, ce qui constitue la *normalisation* (Montessori, 1936). Ils regardent autour d'eux et prennent à nouveau conscience d'un monde dont ils avaient été un moment coupés.

Les jeunes enfants sont moins assujettis à des schémas déterminés. Ils sont tout à fait capables d'envisager les faits selon différentes perspectives et ils abordent le monde avec moins de préjugés que les adultes.

Allport et Postman (1947) ont réalisé une étude qui fournit un bon exemple de la façon dont le parti pris peut (dé)former la mémoire. Ils ont montré à des enfants et à des adultes deux photos, l'une représentant un homme noir, l'autre un homme blanc. L'homme blanc avait un couteau à la main. Les enfants se souvenaient dans l'ensemble correctement que l'homme blanc avait un couteau. Les adultes citaient l'homme noir comme étant celui qui avait un couteau à la main.

Il existe chez le jeune enfant une autre façon d'observer, que l'adulte ne connaît plus ou à peine (Schachtel, 1973). Aussi les expériences de l'enfance seront-elles plus aisément rappelées à l'aide de sensations olfactives ou tactiles et seront difficiles à rendre à l'aide de mots. Il est d'ailleurs doté d'autres attributs biologiques. Il « regarde » par exemple avec sa bouche et possède pour ce faire un plus grand nombre de papilles gustatives que l'adulte. Le petit de l'homme naît « précocement » et parvient à maturité environ vingt-cinq ans après sa naissance (Gesell et Ilg, 1949 ; Tanner, 1990). À la naissance, la partie supérieure du crâne présente une ouverture, appelée fontanelle, qui ne se referme qu'au bout d'un ou deux ans, afin, entre autres, de laisser de la place pour la croissance, et également de permettre à la boîte crânienne de se comprimer au cours de l'accouchement. Le *processus de maturation* signifie qu'il n'existe pas encore de forme intégrée de perception, comme chez les adultes. Jusqu'à l'âge de 7 ans environ, la moitié droite et la moitié gauche du cerveau fonctionnent assez indépendamment l'une de l'autre. Les expériences sont rangées dans les différentes parties du cerveau sous forme de fragments d'odeurs, de couleurs et autres, sans qu'il existe trop de liens entre elles. L'intégration des deux moitiés du cerveau ne se fait qu'à 7 ans, au moment où un changement apparaît également dans la configuration génétique (Fulker, Cherry et Cardon, 1993).

Selon Schachtel (1973), les enfants remarquent, en grandissant, que les adultes possèdent une façon langagière bien définie de décrire le monde et sont en outre fortement incités à s'y adapter. L'angoisse générée par le fait de s'écarter de la norme, ressentie non seulement par l'enfant plus âgé, mais également par l'adulte, entraîne un profond désir de

Les enfants aiment même tellement apprendre qu'ils sont entièrement absorbés par ce qu'ils font et oublient leur entourage. Une fois qu'ils sont arrivés au but fixé, ils éprouvent alors le sentiment de revenir entièrement à eux, ce qui constitue la *normalisation* (Montessori, 1936). Ils regardent autour d'eux et prennent à nouveau conscience d'un monde dont ils avaient été un moment coupés.

Les jeunes enfants sont moins assujettis à des schémas déterminés. Ils sont tout à fait capables d'envisager les faits selon différentes perspectives et ils abordent le monde avec moins de préjugés que les adultes.

Allport et Postman (1947) ont réalisé une étude qui fournit un bon exemple de la façon dont le parti pris peut (dé)former la mémoire. Ils ont montré à des enfants et à des adultes deux photos, l'une représentant un homme noir, l'autre un homme blanc. L'homme blanc avait un couteau à la main. Les enfants se souvenaient dans l'ensemble correctement que l'homme blanc avait un couteau. Les adultes citaient l'homme noir comme étant celui qui avait un couteau à la main.

Il existe chez le jeune enfant une autre façon d'observer, que l'adulte ne connaît plus ou à peine (Schachtel, 1973). Aussi les expériences de l'enfance seront-elles plus aisément rappelées à l'aide de sensations olfactives ou tactiles et seront difficiles à rendre à l'aide de mots. Il est d'ailleurs doté d'autres attributs biologiques. Il « regarde » par exemple avec sa bouche et possède pour ce faire un plus grand nombre de papilles gustatives que l'adulte. Le petit de l'homme naît « précocement » et parvient à maturité environ vingt-cinq ans après sa naissance (Gesell et Ilg, 1949 ; Tanner, 1990). À la naissance, la partie supérieure du crâne présente une ouverture, appelée fontanelle, qui ne se referme qu'au bout d'un ou deux ans, afin, entre autres, de laisser de la place pour la croissance, et également de permettre à la boîte crânienne de se comprimer au cours de l'accouchement. Le *processus de maturation* signifie qu'il n'existe pas encore de forme intégrée de perception, comme chez les adultes. Jusqu'à l'âge de 7 ans environ, la moitié droite et la moitié gauche du cerveau fonctionnent assez indépendamment l'une de l'autre. Les expériences sont rangées dans les différentes parties du cerveau sous forme de fragments d'odeurs, de couleurs et autres, sans qu'il existe trop de liens entre elles. L'intégration des deux moitiés du cerveau ne se fait qu'à 7 ans, au moment où un changement apparaît également dans la configuration génétique (Fulker, Cherry et Cardon, 1993).

Selon Schachtel (1973), les enfants remarquent, en grandissant, que les adultes possèdent une façon langagière bien définie de décrire le monde et sont en outre fortement incités à s'y adapter. L'angoisse générée par le fait de s'écarter de la norme, ressentie non seulement par l'enfant plus âgé, mais également par l'adulte, entraîne un profond désir de

conformité. Ce désir conduit l'enfant à s'exprimer de plus en plus verbalement, car c'est ce que l'adulte attend de lui.

En dépit du large éventail de moyens de communication, parmi lesquels les sensations olfactives jouent peut-être un rôle essentiel dans le comportement, l'adulte a tendance à se limiter à la communication verbale, contrairement à l'enfant qui utilise avidement les différentes possibilités et qui arrive, par exemple, à se faire comprendre au moyen d'un jeu ou de gestes. De plus, le langage n'est pas uniquement un moyen de communication, il est aussi un instrument permettant d'ordonner, ce qui apparaît clairement dans le fait de *parler à voix haute*, la *langue intérieure* des jeunes enfants (Vygotsky, 1996). Ces discours à voix haute accompagnent les activités des petits, les aidant à comprendre ce qu'ils font, à ordonner et à coordonner : « Maintenant je mets ce cube ici... »

Plus l'enfant avance en âge, plus la pression exercée en vue du fonctionnement verbal sera grande. Le fait de ne pas avoir recours au langage sera même régulièrement taxé par les adultes d'impolitesse : « Ne montre pas du doigt, mais dis ce que tu veux. »

Au cours des ans, l'usage de certaines formes d'expression diminue, tel le fait de s'appuyer contre quelqu'un quand on a besoin d'un appui ou d'indiquer quelque chose au lieu de le nommer.

Gaspar, 5 ans, demandait à une adulte très occupée à débarrasser une pièce : « Où est-ce que tu vas mettre ce bac ? » L'adulte, trop absorbée, ne trouve pas ses mots. Si cette question avait été posée par un autre adulte et non par un enfant, il aurait alors, pour aider, proposé sous forme verbale plusieurs possibilités : « Sous la fenêtre ? Dans le coin gauche ? » Gaspar comprend que le système langagier ne fonctionne pas dans l'agitation et dit gentiment : « Montre-moi où » ; il traduit ensuite correctement à l'aide de mots l'endroit qui lui est indiqué.

Le mode de fonctionnement des crèches de Reggio Emilia (Edwards, Gandini et Forman) montre à quel point la pression exercée par les adultes sur les enfants pour que ceux-ci communiquent verbalement est restrictive pour ces derniers (et aussi pour eux-mêmes). Dans cette ville italienne, des artistes et des pédagogues guident conjointement les enfants dans leurs efforts d'expression et dans leur processus d'apprentissage. L'approche de Reggio consiste à stimuler le développement intellectuel de l'enfant sur la base systématique de moyens d'expression symboliques. Le résultat est stupéfiant. Les jeunes enfants semblent pouvoir nous faire comprendre énormément de choses à l'aide de la créativité. Leur « art » parle tant à l'imagination que les œuvres des enfants de Reggio Emilia, exposées sous le titre « Les cent langages des enfants », ont fait une vive impression dans le

conformité. Ce désir conduit l'enfant à s'exprimer de plus en plus verbalement, car c'est ce que l'adulte attend de lui.

En dépit du large éventail de moyens de communication, parmi lesquels les sensations olfactives jouent peut-être un rôle essentiel dans le comportement, l'adulte a tendance à se limiter à la communication verbale, contrairement à l'enfant qui utilise avidement les différentes possibilités et qui arrive, par exemple, à se faire comprendre au moyen d'un jeu ou de gestes. De plus, le langage n'est pas uniquement un moyen de communication, il est aussi un instrument permettant d'ordonner, ce qui apparaît clairement dans le fait de *parler à voix haute*, la *langue intérieure* des jeunes enfants (Vygotsky, 1996). Ces discours à voix haute accompagnent les activités des petits, les aidant à comprendre ce qu'ils font, à ordonner et à coordonner : « Maintenant je mets ce cube ici... »

Plus l'enfant avance en âge, plus la pression exercée en vue du fonctionnement verbal sera grande. Le fait de ne pas avoir recours au langage sera même régulièrement taxé par les adultes d'impolitesse : « Ne montre pas du doigt, mais dis ce que tu veux. »

Au cours des ans, l'usage de certaines formes d'expression diminue, tel le fait de s'appuyer contre quelqu'un quand on a besoin d'un appui ou d'indiquer quelque chose au lieu de le nommer.

Gaspar, 5 ans, demandait à une adulte très occupée à débarrasser une pièce : « Où est-ce que tu vas mettre ce bac ? » L'adulte, trop absorbée, ne trouve pas ses mots. Si cette question avait été posée par un autre adulte et non par un enfant, il aurait alors, pour aider, proposé sous forme verbale plusieurs possibilités : « Sous la fenêtre ? Dans le coin gauche ? » Gaspar comprend que le système langagier ne fonctionne pas dans l'agitation et dit gentiment : « Montre-moi où » ; il traduit ensuite correctement à l'aide de mots l'endroit qui lui est indiqué.

Le mode de fonctionnement des crèches de Reggio Emilia (Edwards, Gandini et Forman) montre à quel point la pression exercée par les adultes sur les enfants pour que ceux-ci communiquent verbalement est restrictive pour ces derniers (et aussi pour eux-mêmes). Dans cette ville italienne, des artistes et des pédagogues guident conjointement les enfants dans leurs efforts d'expression et dans leur processus d'apprentissage. L'approche de Reggio consiste à stimuler le développement intellectuel de l'enfant sur la base systématique de moyens d'expression symboliques. Le résultat est stupéfiant. Les jeunes enfants semblent pouvoir nous faire comprendre énormément de choses à l'aide de la créativité. Leur « art » parle tant à l'imagination que les œuvres des enfants de Reggio Emilia, exposées sous le titre « Les cent langages des enfants », ont fait une vive impression dans le

monde entier. La méthode de travail appliquée à Reggio Emilia peut être considérée comme un prolongement de la pensée de Montessori, puisqu'elle est principalement orientée vers les enfants et leurs possibilités de développement. Elle s'appuie toutefois sur un large éventail de moyens d'expression, tels que le dessin, les récits, et surtout la coopération et l'interaction avec les pairs. Ce dernier point, surtout, avait peu retenu l'attention de Maria Montessori (1936), qui était davantage axée sur le développement cognitif individuel de l'enfant. Aujourd'hui, il existe également en France des crèches et écoles expérimentales qui suivent le modèle de Reggio Emilia.

## FIABILITÉ ET SUGGESTIBILITÉ

Les entretiens avec les enfants ayant fait l'objet de peu d'écrits, le présent ouvrage ne peut s'appuyer que pour une faible part sur la littérature et les recherches existantes. Ces dernières portent essentiellement sur le degré de *fiabilité* des témoignages d'enfants. Cette question a été pendant longtemps jugée très négativement. Jusqu'à une époque récente, on est parti de l'idée que les enfants étaient très *influençables*, notamment les jeunes enfants qui seraient très sensibles à la *suggestion*. La *suggestibilité* désigne la disposition d'une personne à être amenée par une autre à croire à un événement ou à une description physique qui ne correspond pas à la réalité ou à des souvenirs. Il peut s'agir par exemple de faire croire que quelque chose qui ne s'est jamais passé dans la réalité a eu lieu (Loftus et Davies, 1984).

À un très jeune âge, même à 3 ans, les enfants semblent cependant peu sensibles à la suggestion lorsqu'il s'agit d'un événement stressant qu'ils ont vécu personnellement, et ils peuvent indiquer assez correctement ce qui leur est arrivé (Davies, 1991 ; Peterson, 1999 ; Fivush, Sales, Goldberg, Bahrick et Parker, 2004). La suggestibilité des enfants diminue entre 4 ans et 8 ans, et augmente à nouveau légèrement à partir de 13 ans environ (Nurcombe, 1986). Le degré de suggestibilité semble relié au niveau de développement moral. En moyenne, toutefois, les enfants ne se montrent pas plus malhonnêtes que les adultes et pas moins fiables en qualité de témoin (Nurcombe, 1986). Ils peuvent même se révéler de meilleurs témoins que leurs aînés. Les enfants de 5 et 6 ans en particulier ont moins d'idées toutes faites par rapport à un événement et ont donc une approche moins partielle que les adultes, ce qui favorise une observation plus exacte. Cet aspect apparaissait également dans l'étude déjà mentionnée portant sur l'homme blanc et le couteau (Allport et Postman, 1947). En revanche, la fiabilité des déclarations des enfants relatives à un événement est moindre vers 5-6 ans, âge auquel ils

monde entier. La méthode de travail appliquée à Reggio Emilia peut être considérée comme un prolongement de la pensée de Montessori, puisqu'elle est principalement orientée vers les enfants et leurs possibilités de développement. Elle s'appuie toutefois sur un large éventail de moyens d'expression, tels que le dessin, les récits, et surtout la coopération et l'interaction avec les pairs. Ce dernier point, surtout, avait peu retenu l'attention de Maria Montessori (1936), qui était davantage axée sur le développement cognitif individuel de l'enfant. Aujourd'hui, il existe également en France des crèches et écoles expérimentales qui suivent le modèle de Reggio Emilia.

## FIABILITÉ ET SUGGESTIBILITÉ

Les entretiens avec les enfants ayant fait l'objet de peu d'écrits, le présent ouvrage ne peut s'appuyer que pour une faible part sur la littérature et les recherches existantes. Ces dernières portent essentiellement sur le degré de *fiabilité* des témoignages d'enfants. Cette question a été pendant longtemps jugée très négativement. Jusqu'à une époque récente, on est parti de l'idée que les enfants étaient très *influençables*, notamment les jeunes enfants qui seraient très sensibles à la *suggestion*. La *suggestibilité* désigne la disposition d'une personne à être amenée par une autre à croire à un événement ou à une description physique qui ne correspond pas à la réalité ou à des souvenirs. Il peut s'agir par exemple de faire croire que quelque chose qui ne s'est jamais passé dans la réalité a eu lieu (Loftus et Davies, 1984).

À un très jeune âge, même à 3 ans, les enfants semblent cependant peu sensibles à la suggestion lorsqu'il s'agit d'un événement stressant qu'ils ont vécu personnellement, et ils peuvent indiquer assez correctement ce qui leur est arrivé (Davies, 1991 ; Peterson, 1999 ; Fivush, Sales, Goldberg, Bahrick et Parker, 2004). La suggestibilité des enfants diminue entre 4 ans et 8 ans, et augmente à nouveau légèrement à partir de 13 ans environ (Nurcombe, 1986). Le degré de suggestibilité semble relié au niveau de développement moral. En moyenne, toutefois, les enfants ne se montrent pas plus malhonnêtes que les adultes et pas moins fiables en qualité de témoin (Nurcombe, 1986). Ils peuvent même se révéler de meilleurs témoins que leurs aînés. Les enfants de 5 et 6 ans en particulier ont moins d'idées toutes faites par rapport à un événement et ont donc une approche moins partielle que les adultes, ce qui favorise une observation plus exacte. Cet aspect apparaissait également dans l'étude déjà mentionnée portant sur l'homme blanc et le couteau (Allport et Postman, 1947). En revanche, la fiabilité des déclarations des enfants relatives à un événement est moindre vers 5-6 ans, âge auquel ils

sont très influençables et ouverts à des questions suggestives, surtout lorsqu'il s'agit des caractéristiques de personnes ou d'objets. Considérant que l'adulte est sérieux et n'essaie pas de les tromper, ils ne vont pas facilement remettre en question ce qu'il dit. Toutefois, ils vont spontanément moins raconter (exercice 1.4, annexe 1).

Un jeune enfant auquel on demande si les ballons dans la classe sont rouges ou bleus va assez rapidement nommer une couleur, même s'il n'y a pas de ballons dans la classe. L'enfant ne remettra pas naturellement en cause la déclaration de l'adulte en se demandant s'il y a bien des ballons dans la classe. La question ne met pas en cause leur présence – suggérant ainsi qu'il y en a – mais met seulement en cause leur couleur. Si on demande au même enfant s'il y a des ballons dans la classe et si oui, de quelle couleur ils sont, il répondra alors qu'il n'y a pas de ballons et il ne nommera pas de couleur. De plus, le jeune enfant a tendance à interpréter le comportement de l'adulte comme un jeu et il joint le jeu des ballons imaginaires sans hésiter.

On peut se demander si les enfants se rendent jamais compte de cette suggestibilité. Un petit film montrant l'exemple du Père Noël en est une bonne illustration. On y voit la maîtresse d'une classe de maternelle se déguiser en Père Noël devant les enfants. Quand on leur demande ensuite où est la maîtresse, ils répondent qu'elle n'est pas là. Cet exemple sert à illustrer le fait que les enfants ne savent pas faire la distinction entre l'imagination et la réalité. Toutefois, une réflexion plus poussée s'impose. En regardant le film avec plus d'attention, on voit que les enfants hésitent quand on leur demande où est la maîtresse. Ils se regardent mutuellement, dans l'expectative, cherchant comment réagir. Un enfant franchit le pas et dit que la maîtresse n'est pas là. Les autres disent ensuite la même chose. L'hésitation traduit probablement l'étonnement provoqué par le sens de la question. Le fait que la maîtresse est le Père Noël est vraisemblablement évident pour les enfants, la question a donc un autre sens. Celui qui a répondu le premier a probablement conclu qu'il s'agissait d'un jeu et il joue à son tour. Cette interprétation, basée sur le comportement non verbal des enfants, n'est pas forcément juste. Mais conclure que les enfants ignorent que la maîtresse s'est déguisée n'est pas très réaliste.

Les adultes sont d'ailleurs tout aussi sensibles aux questions suggestives, comme le démontrent entre autres les recherches menées par Loftus et ses collègues (1995). « Que pensez-vous de la montée de la criminalité parmi les jeunes ? » suscite d'autres réponses que « Estimez-vous qu'il y a une montée de la criminalité parmi les jeunes et, si oui, qu'en pensez-

sont très influençables et ouverts à des questions suggestives, surtout lorsqu'il s'agit des caractéristiques de personnes ou d'objets. Considérant que l'adulte est sérieux et n'essaie pas de les tromper, ils ne vont pas facilement remettre en question ce qu'il dit. Toutefois, ils vont spontanément moins raconter (exercice 1.4, annexe 1).

Un jeune enfant auquel on demande si les ballons dans la classe sont rouges ou bleus va assez rapidement nommer une couleur, même s'il n'y a pas de ballons dans la classe. L'enfant ne remettra pas naturellement en cause la déclaration de l'adulte en se demandant s'il y a bien des ballons dans la classe. La question ne met pas en cause leur présence – suggérant ainsi qu'il y en a – mais met seulement en cause leur couleur. Si on demande au même enfant s'il y a des ballons dans la classe et si oui, de quelle couleur ils sont, il répondra alors qu'il n'y a pas de ballons et il ne nommera pas de couleur. De plus, le jeune enfant a tendance à interpréter le comportement de l'adulte comme un jeu et il joint le jeu des ballons imaginaires sans hésiter.

On peut se demander si les enfants se rendent jamais compte de cette suggestibilité. Un petit film montrant l'exemple du Père Noël en est une bonne illustration. On y voit la maîtresse d'une classe de maternelle se déguiser en Père Noël devant les enfants. Quand on leur demande ensuite où est la maîtresse, ils répondent qu'elle n'est pas là. Cet exemple sert à illustrer le fait que les enfants ne savent pas faire la distinction entre l'imagination et la réalité. Toutefois, une réflexion plus poussée s'impose. En regardant le film avec plus d'attention, on voit que les enfants hésitent quand on leur demande où est la maîtresse. Ils se regardent mutuellement, dans l'expectative, cherchant comment réagir. Un enfant franchit le pas et dit que la maîtresse n'est pas là. Les autres disent ensuite la même chose. L'hésitation traduit probablement l'étonnement provoqué par le sens de la question. Le fait que la maîtresse est le Père Noël est vraisemblablement évident pour les enfants, la question a donc un autre sens. Celui qui a répondu le premier a probablement conclu qu'il s'agissait d'un jeu et il joue à son tour. Cette interprétation, basée sur le comportement non verbal des enfants, n'est pas forcément juste. Mais conclure que les enfants ignorent que la maîtresse s'est déguisée n'est pas très réaliste.

Les adultes sont d'ailleurs tout aussi sensibles aux questions suggestives, comme le démontrent entre autres les recherches menées par Loftus et ses collègues (1995). « Que pensez-vous de la montée de la criminalité parmi les jeunes ? » suscite d'autres réponses que « Estimez-vous qu'il y a une montée de la criminalité parmi les jeunes et, si oui, qu'en pensez-