



HAL
open science

Prélinguistique et linguistique dans la période des premiers mots : approches historique, épistémologique et expérimentale

Guillaume Roux

► **To cite this version:**

Guillaume Roux. Prélinguistique et linguistique dans la période des premiers mots : approches historique, épistémologique et expérimentale. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2012. Français. NNT : 2012MON30070 . tel-00829373

HAL Id: tel-00829373

<https://theses.hal.science/tel-00829373>

Submitted on 3 Jun 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paul-Valéry – Montpellier III
École Doctorale 58 – Langues, Littératures, Cultures et Civilisations
Laboratoire Dipralang (E.A. 739)

THESE de doctorat
pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE MONTPELLIER III
Discipline : Sciences du langage (section 7)
Présentée et soutenue publiquement par

Guillaume ROUX

Le 23 novembre 2012

**Prélinguistique et linguistique dans la période
des premiers mots : approches historique,
épistémologique et expérimentale**

Thèse dirigée par Gilles SIOUFFI

Jury

**Madame Christelle DODANE, Maître de Conférences, Université Montpellier 3
(codirectrice)**

Madame Sophie KERN, chargée de recherches CNRS, axe LDI Lyon 2

Madame Aliyah MORGENSTERN, professeur, Université Paris 3 (rapporteur)

Monsieur Gilles SIOUFFI, professeur, Université Paris-Sorbonne

Madame Agnès STEUCKARDT, professeur, Université Montpellier 3

Madame Jacqueline VAISSIERE, professeur émérite, Université Paris 3

Madame Edy VENEZIANO, professeur, Université Paris-Descartes (rapporteur)

Université Paul-Valéry – Montpellier III
École Doctorale 58 – Langues, Littératures, Cultures et Civilisations
Laboratoire Dipralang (E.A. 739)

THESE de doctorat
pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE MONTPELLIER III
Discipline : Sciences du langage (section 7)
Présentée et soutenue publiquement par

Guillaume ROUX

Le 23 novembre 2012

**Prélinguistique et linguistique dans la période des
premiers mots : approches historique,
épistémologique et expérimentale**

Thèse dirigée par Gilles SIOUFFI

Jury

Madame Christelle DODANE, Maître de Conférences, Université Montpellier 3
(codirectrice)

Madame Sophie KERN, chargée de recherches CNRS, axe LDI Lyon 2

Madame Aliyah MORGENSTERN, professeur, Université Paris 3 (rapporteur)

Monsieur Gilles SIOUFFI, professeur, Université Paris-Sorbonne

Madame Agnès STEUCKARDT, professeur, Université Montpellier 3

Madame Jacqueline VAISSIERE, professeur émérite, Université Paris 3

Madame Edy VENEZIANO, professeur, Université Paris-Descartes (rapporteur)

Résumé :

Titre : Prélinguistique et linguistique dans la période des premiers mots : approches historique, épistémologique et expérimentale.

Mots clés : mot, proto-mots, signe linguistique, logos, prosodie, phonologie, babillage

Cette recherche s'intéresse à la possibilité d'établir des points de comparaison entre le prélinguistique et le linguistique dans la période des premiers mots. Le constat d'un flou régnant autour des notions de *mot* et de *proto-mot* nous a fait considérer différentes approches : historique, épistémologique et expérimentale. L'apport de l'approche historique est essentiel pour cerner la problématique et considérer la façon dont *parler* est envisagé par une société et une époque. Cette partie nous permet de mettre en avant deux éléments : la question de l'émergence de la parole implique la notion de représentation sociale, et l'émergence de la parole, aujourd'hui, se situe durant la période des premiers mots. L'analyse de cette période nous conduit à une partie épistémologique permettant de définir le type d'unités caractéristiques de cette période : les *proto-mots* et les *mots*. Une fois nos unités identifiées, nous effectuons une analyse longitudinale de quatre enfants, de un an à deux ans. Nous avons d'abord identifié un phénomène de substitution des *mots* aux *proto-mots*. Ensuite, nous avons observé les deux éléments communs à ces productions : la prosodie et la phonologie. Il découle de notre analyse que la prosodie fournit un cadre commun assurant la transition entre les *proto-mots* et les *mots*, et que la phonologie est le domaine où s'observent les différences : les *mots* sont le lieu du développement des structures phonologiques complexes, contrairement aux *proto-mots*. Nous avons pu considérer que parler, c'était privilégier les *mots* comme support de communication verbale, par rapport aux *proto-mots*, et que cette particularité est l'objet du développement phonologique.

Abstract :

Title : Prelinguistic and linguistic at the first words period : historical, epistemological and experimental approaches.

Keywords : word, protoword, linguistic sign, logos, prosody, phonology, babbling

This research focuses on the possibility to compare prelinguistic utterances and linguistic utterances of the first words period. The definition of *protoword* and *word* notions is not clear; while we consider different approaches to determine them: historical, epistemological and experimental. The contribution of the historical approach is essential to identify the problem and to bethink how a society in different historical periods considers speech. This section allows us to highlight two elements: the question of the speech emergence implies the notion of social representation, and nowadays, the word emergence is during the first words period. The analysis of this period leads to our epistemological part which defines units of this period: *protowords* and *words*. Once units identified, we perform a longitudinal analysis of four children, from one to two years. Firstly, we identify a phenomenon of substitution of *protowords* in *words*. Secondly, we observe two common elements in these productions: prosody and phonology. We show that prosody provides a common framework to ensure the transition between *protowords* and *words*, and that phonology is the area where differences are observed: the *words* are the place for the development of complex phonological structures, unlike *protowords*. We consider that the emergence of *speech* is when the children prefer using *words* as verbal communication medium, instead of *protowords*, and that this feature is the object of phonological development.

Remerciements

J'exprime ma profonde gratitude à Gilles Siouffi pour un encadrement aussi exemplaire, ses conseils avisés, sa disponibilité et son expérience. Je le remercie de m'avoir si bien initié à l'histoire des idées et à la philosophie du langage. Il m'a permis de me dépasser, m'a fait bénéficier de ses connaissances, de son exigence, de sa rigueur, de sa clarté. Il a su me guider et me diriger sans cesse dans une visée d'excellence. Il m'a conduit à m'améliorer et à progresser au-delà de mes espérances et m'a donné le goût de la recherche et du progrès permanent.

J'adresse une immense reconnaissance à Christelle Dodane pour sa supervision, ses conseils, ses critiques et les discussions que nous avons eues en matière d'acquisition du langage. Je la remercie de m'avoir fait bénéficier de son savoir et de son expérience de cette discipline qui m'est chère. Elle m'a aiguillé tout au long de mon travail et m'a permis de me centrer sur les problématiques fondamentales qui traversent toute mon expérimentation.

Je remercie profondément l'ensemble des membres de mon jury, Agnès Steuckart pour l'ensemble des connaissances qu'elle m'a apportées en matière de lexicologie et nos échanges en la matière, Sophie Kern, Aliyah Morgenstern, Jacqueline Vaissière et Edy Veneziano d'avoir accepté de composer ce jury complet et avisé ainsi que pour l'ensemble de leurs travaux qui ont su tant enrichir mon approche.

Je remercie Denis, Elodie, Johnny, Virginia et Samantha pour toute la motivation qu'ils m'ont apportée. Je remercie Véronique pour ses précieuses remarques sur mon travail. Je remercie Faustine et Aurélie pour leur contribution à ma recherche. Je remercie tout particulièrement Sophie pour son soutien et nos discussions enrichissantes.

J'adresse un immense merci à tous ceux et celles qui ont accepté de participer aux divers tests de perception que j'ai effectués, particulièrement Jack, ainsi que Simone, Alain, Stéphanie, Lucile, Audrey, Vincent, Eléonore, Déborah, Isabelle, Claire, Christelle, Anaïs, Patrick et Lionel. Je remercie vivement Romain Hué pour sa grande contribution.

Je remercie tous ceux et celles qui ont accepté de répondre à mon questionnaire et dont les réponses ont su si bien orienter la suite de ma recherche. Je remercie Elouan d'avoir toléré ma présence lorsque je le filmais pour constituer mon corpus et je remercie ses parents, Stéphanie et Julien de m'avoir si bien accueilli dans cette démarche.

Ce travail est dédié Mireille.

Sommaire

Résumé.....	3
Abstract.....	3
Remerciements.....	5
Liste des abréviations.....	15
Introduction.....	17
Partie I : Histoire des idées sur l'émergence de la parole.....	25
1. L'acquisition du langage dans l'Antiquité.....	27
1.1. L'acquisition du langage dans l'Égypte antique.....	27
1.2. L'acquisition du langage dans l'Ancien Testament et aux temps bibliques.....	28
1.3. L'acquisition du langage dans la Chine antique.....	30
1.4. L'acquisition du langage dans l'Inde antique.....	31
1.5. L'acquisition du langage dans l'Antiquité grecque.....	33
1.6. L'acquisition du langage dans la Rome antique.....	42
1.7. L'acquisition du langage durant les premiers siècles chrétiens.....	51
2. Du Moyen Age à l'Age classique.....	61
2.1. Le Moyen Age.....	61
2.1.1. Conception latine de l'enfance au Moyen Age, continuité et changement.....	62
2.1.2. Influence du christianisme et la question de la langue des anges.....	64
2.1.3. L'émergence du concept de « langue maternelle ».....	66
2.1.4. Contexte familial, enfant et développement du langage au Moyen Age.....	67
2.1.5. L'enfant dans les langues vernaculaires.....	68
2.1.6. Représentation du langage de l'enfant.....	70
2.1.7. Mises en scène de la parole enfantine et acquisition du langage.....	71
2.2. La Renaissance.....	75
2.2.1. La notion de tabula rasa.....	76
2.2.2. Émergence de la mimesis.....	77
2.2.3. Interaction, influence du contexte et qualité de la langue.....	78
2.3. L'Âge classique.....	80
2.3.1. La dénomination de l'enfant dans les dictionnaires et la littérature.....	82

2.3.2. Les journaux de bord et les paroles rapportées d'enfants en littérature.....	84
2.3.3. Cartésianisme et empirisme: deux approches de l'acquisition du langage.....	88
2.4. Le siècle des Lumières.....	91
2.4.1. La conception du développement du langage en littérature et en philosophie	92
2.4.2. Les apports scientifiques des Encyclopédistes.....	94
2.4.3. Phylogénétique/ontogénétique.....	97
3. La représentation de l'émergence de la parole de 1800 à 1950.....	103
3.1. Que dit le lexique ?	103
3.2. L'enfant et son langage dans la littérature de 1800 à 1950.....	110
3.3. L'enfant et sa parole dans le corpus scientifique.....	115
3.3.1. L'acquisition du langage avant les années 1870.....	115
3.3.2. Les années 1870, l'acquisition du langage comme science dans les monographies.....	121
3.3.3. Les années 1880, méthodologie et esprit critique.....	127
3.3.4. Les années 1890, premières approches quantitatives.....	129
3.3.5. Les années 1900, l'influence de la psychologie.....	134
3.3.6. Les années 1910, l'influence de la linguistique et les méthodes statistiques	140
3.3.7. L'influence de la psychanalyse au début des années 1920.....	142
3.3.8. L'influence de la linguistique au début des années 1920.....	144
3.3.9. Le développement de la psychologie clinique et expérimentale dans le courant des années 1920.....	147
3.3.10. Les années 1930.....	150
3.3.11. Les années 1940.....	153
4. La représentation de l'émergence de la parole de 1950 à nos jours.....	161
4.1. Enquête sur l'usage des termes.....	161
4.2. L'apport et le développement des grandes théories linguistiques de 1950 à nos jours.....	165
4.3. Les caractéristiques de l'accès à la parole aujourd'hui.....	173
4.3.1. L'intentionnalité.....	176
4.3.2. Le contexte social.....	178
4.3.3. Le pointage.....	179
4.3.4. Le Bootstrapping.....	180
4.3.5. Prosodie/phonologie.....	183

4.3.6. Les proto-mots.....	193
4.3.7. Prégrammaire/prédication/holophrase.....	198
4.3.8. Le filler.....	199
4.3.9. Le signe linguistique.....	202
4.3.10. Généralisation/réduction sémantique et accès au sens.....	205
4.3.11. Les mots.....	207
Partie II : Approches méthodologiques.....	213
5. Réflexions méthodologiques.....	215
5.1. De l'histoire des idées sur l'acquisition du langage à l'analyse expérimentale.....	215
5.1.1. Connaissances intuitives et connaissances expérimentales.....	219
5.1.2. La question de la représentation.....	220
5.1.3. La nécessité de l'analyse expérimentale.....	220
5.2. Un choix méthodologique et ses limites.....	222
5.2.1. Les approches quantitatives.....	223
5.2.2. Les approches qualitatives.....	225
5.2.3. Les approches transversales.....	226
5.2.4. Les approches longitudinales.....	238
5.2.5. L'observation.....	229
5.2.6. Autres méthodes.....	230
5.2.7. Motivation du choix.....	231
5.3. Les types de corpus.....	233
5.3.1. Les bases de données.....	235
5.3.2. La limite de ces bases de données.....	237
5.3.3. La collecte des données.....	238
5.3.4. Les contraintes matérielles et les limites de ces bases de données.....	239
5.4. La délimitation du corpus.....	240
5.4.1. Délimitation de l'âge.....	241
5.4.2. Supports d'analyse.....	241
5.5. Étude quantitative et enquête sociolinguistique.....	242
5.5.1. La méthode hypothético-déductive.....	243
5.5.2. La méthode empirico-inductive.....	244
5.5.3. Une approche mixte.....	244
5.5.4. L'observation participante.....	245
5.5.5. Les enquêtes.....	247

5.5.6. Le questionnaire.....	248
5.5.7. Les représentations.....	250
5.5.8. Le choix de la méthode.....	251
5.5.9. Le choix de l'hypothèse.....	252
6. Méthodologie générale.....	255
6.1. Le questionnaire adressé aux adultes.....	255
6.1.1 Le choix du questionnaire.....	255
6.1.2. Le traitement des données.....	257
6.2. Méthodologie générale du corpus d'enfants.....	258
6.2.1 Le corpus.....	258
6.2.2. Transcription et logiciel d'exploitation des transcriptions.....	260
6.2.3. Le codage sous CLAN.....	265
6.2.4. Le codage sous Praat	267
6.2.5. Le codage de l'intonation.....	269
6.3. Les tests de perception.....	272
6.4. Conclusion.....	274
Partie III : Épistémologie et identification de l'émergence de la parole.....	275
7. Les représentations de l'émergence de la parole.....	277
7.1. Situation.....	277
7.2. Résultats.....	277
7.3. Conclusion.....	283
8. Identification des unités à comparer.....	285
8.1. Introduction.....	285
8.2. Méthode.....	288
8.3. Résultats.....	290
8.4. Conclusion.....	293
9. Les modalités de phrase.....	295
9.1. Introduction.....	295
9.2. Méthode.....	297
9.3. Résultats.....	298
9.4. Conclusion.....	300
10. Le pointage.....	301
10.1. Introduction.....	301
10.2. Méthode.....	302

10.3. Résultats.....	303
10.3.1. Marie.....	304
10.3.2. Madeleine.....	305
10.3.3. Théophile.....	306
10.3.4. Elouan.....	307
10.3.5. Comparaison des résultats.....	308
10.4. Conclusion.....	310
10.5. Conclusion générale de la partie épistémologique	311
Partie IV : Partie expérimentale, comparaison prosodique et phonologique des proto-	
mots et des mots.....	313
11. Présentation des données et profils d'enfants.....	315
11.1. Profil linguistique de Marie.....	317
11.1.1. MLT.....	317
11.1.2. MLU.....	318
11.1.3. VOCD.....	319
11.2. Profil linguistique de Madeleine.....	320
11.2.1. MLT.....	320
11.2.2. MLU.....	320
11.2.3. VOCD.....	321
11.3. Profil linguistique de Théophile.....	322
11.3.1. MLT.....	323
11.3.2. MLU.....	323
11.3.3. VOCD.....	324
11.4. Profil linguistique d'Elouan.....	325
11.4.1. MLT.....	325
11.4.2. MLU.....	326
11.4.3. VOCD	327
11.5. Comparaison des profils linguistiques des enfants.....	327
11.5.1. MLT.....	328
11.5.2. MLU.....	328
11.5.3. VOCD.....	329
11.6. Conclusion.....	330
12. Développement syllabique de l'enfant.....	331
12.1. Introduction.....	331

12.2. Méthode.....	333
12.3. Proto-mots/mots.....	334
12.3.1. Résultats.....	334
12.3.2. Conclusion.....	340
12.4. Évolution syllabique	342
12.4.1. Évolution des productions en fonction du nombre de syllabes chez Marie.....	342
12.4.2. Évolution des productions en fonction du nombre de syllabes chez Madeleine.....	345
12.4.3. Évolution des productions en fonction du nombre de syllabes chez Théophile.....	347
12.4.4. Évolution des productions en fonction du nombre de syllabes chez Elouan.....	350
12.4.5 Conclusion.....	353
12.5. Conclusion générale du chapitre.....	354
13. Comparaison de la structure prosodique des mots et des proto-mots.....	355
13.1. L'allongement final.....	355
13.1.1. Introduction.....	355
13.1.2. Méthode.....	357
13.1.3. Résultats.....	359
13.1.4. Conclusion.....	362
13.2. Les contours intonatifs.....	363
13.2.1. Introduction.....	363
13.2.2. Méthode.....	364
13.2.3. Résultats.....	366
13.2.4. Conclusion.....	375
13.3. L'acquisition des proéminences.....	376
13.3.1. Introduction.....	376
13.3.2. Méthode.....	378
13.3.3. Résultats.....	380
13.3.4. Conclusion.....	385
13.4. Conclusion générale.....	386
14. Acquisition de la phonologie.....	387
14.1. La structure syllabique.....	387

14.1.1. Introduction.....	387
14.1.2. Méthode :	391
14.1.3. Résultats.....	391
14.1.4. Conclusion.....	402
14.2. Développement phonologique.....	403
14.2.1. Introduction.....	403
14.2.2. Méthode.....	405
14.2.3. Résultats.....	406
14.2.4. Conclusion.....	417
15. Le filler et les débuts de la morphologie.....	419
15.1. Introduction.....	419
15.2. Méthode.....	420
15.3. Résultats.....	421
15.4. Conclusion.....	427
16. Discussion générale, cas particuliers et hypothèses.....	429
16.1. Discussion générale.....	429
16.2. Cas particuliers et hypothèses	432
Conclusion générale de la thèse	439
Index des notions	445
Index des auteurs	451
Bibliographie.....	461
Annexes.....	549

Liste des abréviations

C: Consonne

CS : Contour simple

H: High

L : Low

LAD : Language Acquisition Device

MBL : Mean Babbling Level

MLU : Mean Length of Utterance

MLT : Mean Length of Turn

SSL : Syllable Structure Level

V: Voyelle ou noyau syllabique

VOCD : VOCabulary Diversity

Introduction

Quel parent ne s'est pas émerveillé devant les productions de son enfant ? Quel parent ne s'est pas posé la question de savoir quand son enfant produirait son premier mot et quel serait-il ? Dans notre expérience, il nous est souvent arrivé de constater que les parents interagissent avec leur enfant dès la naissance, répètent leurs productions, s'amuse de la période du babillage, glosent des vocalisations, interprètent des mots ou des phrases, au point que nous pourrions dire que pour la plupart, et pour bien d'autres personnes, l'émergence de la parole est une préoccupation qui a toujours suscité beaucoup d'intérêt. Cet intérêt est d'autant plus curieux que l'étymologie du mot *enfant* renvoie à toute une problématique qui semble passer désormais inaperçue. En effet, si son sens semble démotivé, c'est parce qu'on ne se souvient pas toujours qu'originellement, *enfant* vient du latin *in-fans*, qui sert à désigner celui « qui ne parle pas ». Comment se peut-il qu'un enfant ait pu être désigné comme ne parlant pas et aujourd'hui, avec le même mot, comme parlant ? Mais si nous observons l'origine du mot *child*, en anglais, nous n'avons pas du tout affaire à cette problématique. En effet, ce mot a une origine commune avec le mot allemand *Kind*. Tous deux viennent du vieux germanique *kiltham*, lui-même ayant une origine commune avec le danois dans le mot gothique *kilþei*, qui signifie « utérus » et dont l'origine reste inconnue¹. Les questionnements relatifs à ce sujet sont repris à travers certaines allusions, comme dans le *Cours de Linguistique Générale* (1916) de Ferdinand de Saussure concernant la fonction d'analogie qui caractérise la particularité qu'a l'enfant d'étendre le sens et les référents d'un signifiant, ou comme dans les réflexions du linguiste Émile Benvéniste (1936) sur le statut de l'enfant *puer* par rapport aux statuts d'esclave et d'affranchi. Son analyse se construit autour de la terminologie latine. Serait-ce alors une problématique spécifiquement liée aux cultures latines jusqu'à ce que le mot *infant* n'entre dans la langue anglaise à la fin du XIVe siècle avec son sens latin ? Ou serait-ce une préoccupation plus ordinaire ?

En effet, nous pouvons considérer que depuis que l'humanité a des enfants, les gens ont côtoyé de près le développement langagier et effectué des observations sur celui-ci. Et aussi loin qu'on remonte, cette préoccupation semble présente, comme un allant-de-soi. Durant le XXe siècle, les réflexions du linguiste russe Roman Jakobson (1896-1982) concernant l'acquisition du langage ont eu un grand impact, avec notamment l'idée selon laquelle il existerait une discontinuité entre la période du babillage et la période des premiers mots.

1 Online Etymology Dictionary : http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=child&searchmode=none

Cette question a été débattue, et contestée aujourd'hui. Mais les théories de l'acquisition qui ont pu débattre de ce problème ne sont pas apparues spontanément. Il y a une histoire. Il existait des questionnements philosophiques et théoriques qui s'intéressaient à cette problématique, et qui permettent d'expliquer d'où sont venues les théories récentes de l'acquisition. En effet, certaines questions que se posent les linguistes sont proches de celles de certains philosophes de l'Antiquité, comme de celles d'Augustin par exemple, concernant l'apprentissage par l'usage, ou l'aspect naturel de l'acquisition. Il existe ainsi une sorte de continuité, dans l'histoire, concernant les idées sur l'acquisition du langage. Hormis l'aspect technologique des collectes de données, rien n'est vraiment né aujourd'hui en termes de théorie. Or, les ambiguïtés liées à l'émergence de la parole persistent, notamment au regard de certains aspects.

La problématique de l'émergence de la parole pose un enjeu historique, un enjeu épistémologique, mais la seule réponse ne peut être apportée que par l'expérimental. En effet, la manière d'essayer d'y répondre repose sur l'étude de corpus pour isoler les critères linguistiques qui permettraient d'expliquer ce passage à la parole. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'aborder simultanément ces trois angles : lors de notre travail de Master portant sur l'acquisition du langage, nous avons pu observer la complexité de la période durant laquelle apparaissent les premiers mots :

Deux des problèmes principaux liés à cette période sont, d'une part, le fait que le babillage perdure pendant les premiers mois qui suivent l'émergence des premiers mots, et d'autre part que les productions relevant du babillage ne sont pas identifiables au niveau morphosyntaxique et lexical. De ce point de vue, il est plus facile d'envisager une frontière entre le babillage et les premiers mots. Mais d'un point de vue articulatoire, prosodique, phonétique et phonologique, cette frontière est moins évidente dans la mesure où on repère, dans le babillage, des éléments qui se retrouvent dans les premiers mots. Par ailleurs, comment peut-on catégoriser les productions relevant du babillage qui persistent pendant la période des premiers mots, puisqu'elles ne sont pas encore identifiables comme *mots* ? Lorsque l'enfant emploie de telles productions, peut-on considérer qu'il parle ou ne parle-t-il que lorsqu'il produit des mots ? Quel est le véritable angle d'approche ? Est-ce de considérer l'accès à la parole au niveau du signe linguistique ? Est-ce de considérer la question de la définition du *mot* ? Est-ce d'envisager les débuts de la parole avec l'articulation de la première syntaxe ?

Ainsi, il est difficile d'observer les relations et les différences entre le prélinguistique et le linguistique pendant la période des premiers mots et de répondre simplement à la question : peut-on dire précisément quand l'enfant parle et quelles sont les caractéristiques de cet accès à la parole ? L'observation des travaux portant sur l'émergence de la parole traduit une absence de consensus, tout particulièrement au niveau de ce qui permet de définir ce qu'est un *mot*. Le statut du *mot* est complexe et met en jeu des points de vue parfois opposés, d'autant plus c'est par rapport à la manière dont on conçoit le langage chez l'adulte qu'est envisagé le développement linguistique de l'enfant. De fait, est-ce que cet aspect ne fausse pas d'emblée les observations qui peuvent être effectuées sur l'enfant ?

Répondre à cette problématique s'avère complexe et périlleux, mais ne peut pas se traiter seulement par un seul aspect. Si nous considérons que l'approche expérimentale est celle qui permettra d'isoler des paramètres linguistiques prétendant à répondre à nos interrogations, cette approche ne peut pas être abordée d'emblée, *in media res*. Nous avons déjà évoqué une continuité historique au niveau des idées sur l'acquisition du langage. Et il n'est pas possible, au regard des ambiguïtés existantes et de l'absence de réponse concernant notre problématique au seul fait des approches actuelles, de se passer d'une approche historique visant à circonscrire précisément où situer la problématique, et une approche épistémologique visant à en définir les enjeux.

L'enjeu historique est choisi afin de chercher, aux origines de la réflexion sur l'acquisition du langage, les pensées relatives à la question de l'émergence de la parole, cette approche nous orientant plutôt sur le terrain des représentations sociales et sur la façon dont est décrite ou mise en scène l'acquisition du langage ; un enjeu épistémologique dont l'objectif est de passer au crible les différentes réflexions afin d'en cerner la plus grande pertinence, tout particulièrement au niveau de la définition des notions qui nous concernent (qu'est-ce qu'un *mot* et qu'est-ce qu'un *proto-mot* ?) ; un enjeu expérimental qui vise à chercher s'il est possible, par une étude de corpus, de répondre linguistiquement à notre problématique sans recourir au champ des représentations sociales.

Tout d'abord, considérer l'acquisition du langage dans l'histoire, c'est surtout, pour les périodes pendant lesquelles les intellectuels ne collectaient aucun corpus, travailler sur les représentations. Comment leurs raisonnements ont-ils pu être élaborés si ce n'est en lien avec l'observation d'enfants plus ou moins proches d'eux, ou avec des considérations intuitives ?

S'interroger sur les façons de procéder dans l'histoire, c'est mettre en regard des façons de faire différentes, qui ont évolué, et qui sont parfois contradictoires. En outre, travailler sur le langage de l'enfant, c'est d'une part parler du langage et des différents niveaux qu'il implique, mais aussi de sa relation aux cultures et aux sociétés dans lesquelles ces idées ont été développées.

Autour de la problématique centrale de l'émergence de la parole, l'observation historique conduit à poser les questions suivantes : qu'est-ce qui a évolué ? Qu'est-ce qui a été modifié ? Qu'est-ce qui a été approfondi ? Qu'est-ce qui a été contesté ? Qu'est-ce qui est devenu caduque ou obsolète, qu'est-ce qui est revenu à la mode et pourquoi ? Toutes ces questions sont engagées par notre investigation historique.

Il faudra également se demander sur quels éléments linguistiques se sont appuyées les constatations. Quels éléments en ont été absents ? Quels éléments ont été présents à une époque et pas à une autre et pour quelles raisons ? Répondre à ces questions ne peut pas impliquer une seule approche.

La première partie, partie historique, s'organise en grandes périodes qui sont délimitées en fonction des représentations, des constatations et des avancées dans le domaine de l'acquisition du langage, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, en couvrant, au passage, les premiers siècles chrétiens (chapitre 1), le Moyen Age, la Renaissance, l'Age Classique, la période des Lumières (chapitre 2), de 1800 à 1950 (chapitre 3), et la période actuelle (chapitre 4). Pour chaque période nous exposerons rapidement comment est pensé le contexte de l'enfance, qui sont les penseurs majeurs de l'acquisition du langage, quels sont les concepts et avancées clés, ainsi que les relations entre les différents aspects du langage qui sont impliqués par ces conceptions, ce qui nous conduira à définir chaque période selon une certaine homogénéité intellectuelle.

Enfin, nous établirons des relations entre la partie historique et le recours à l'expérimentation afin de voir en quoi cette dernière permettra, ou non, de légitimer la question soulevée par notre problématique. En effet, à ce moment-là, l'approche historique nous aura fourni un certain nombre d'indices à propos de la période concernée par l'émergence de la parole et sur les types de productions impliqués par cette période ; il nous restera alors à examiner les méthodologies qui nous permettront de réaliser notre partie expérimentale, et de recourir à une approche épistémologique afin de définir plus précisément les types de productions que nous devrions analyser.

S'ensuit donc la seconde partie de notre thèse. Dans celle-ci, les chapitres 5 et 6 concernent l'élaboration de la méthodologie générale. Nous y définirons les différentes méthodologies existantes et nous y présenterons la nôtre. Notre méthodologie générale s'est élaborée autour de la constitution d'un corpus de quatre enfants, de un an à deux ans. Nous présentons également les données que nous aurons nous-mêmes collectées. Enfin, nous terminerons cette seconde partie par la présentation des différentes méthodes d'enquête sociolinguistique qui nous ont permis d'élaborer le questionnaire d'étude des représentations, à partir duquel nous avons pu cerner les éléments constitutifs de notre problématique. En fonction des réponses obtenues, le travail sera orienté sur une approche sociolinguistique visant à mettre en avant les représentations actuelles d'un échantillon de la population française sur ce qui détermine l'accès à la parole. Ce travail nécessitera ainsi le recours à la méthode du questionnaire et d'un traitement des données recueillies. Enfin, la dernière démarche reposera sur des méthodes d'analyse de corpus de paroles d'enfants selon des critères linguistiques afin d'observer s'il est linguistiquement possible de répondre à notre problématique.

Une fois les méthodologies exposées, nous pouvons aborder le travail épistémologique. L'approche historique nous permet dans un premier temps de comprendre ce qu'a été l'émergence de la parole et quelles en sont les implications aujourd'hui. L'approche méthodologique nous donne les outils et les moyens de répondre à notre problématique. L'approche épistémologique, dans notre troisième partie, vise ensuite, à identifier les paramètres concernés par la période d'émergence de la parole. Quand la situe-t-on dans notre société (chapitre 7) et selon quelles caractéristiques ? Il reste ensuite à analyser ces caractéristiques en fonction de la période concernée : comment définir ce que nous allons analyser comme *mot* et ce que nous allons analyser comme *proto-mot* (chapitre 8) ? Quelle est l'importance de la question du signe linguistique ? Nous tenterons d'y répondre à la fois en recourant à la partie historique et à des tests de perception. Nous analyserons alors certains des paramètres les plus en relation avec les éléments que nous souhaitons comparer, comme la modalité ou le pointage, permettant à la fois une comparaison, mais également de confirmer l'identification des unités à comparer.

Sur ces bases, dans le chapitre 9, nous tenterons de tester de façon plus approfondie la fiabilité de notre définition du *mot* et du *proto-mot* au niveau des modalités de phrase. Nous compléterons ce test par notre analyse de corpus au niveau des pointages (chapitre 10).

Une fois que nous aurons défini puis vérifié notre définition de ce qu'est un *mot* et de ce qu'est un *proto-mot*, nous entrerons enfin dans la quatrième partie, la partie expérimentale. Dans le chapitre 11, nous présenterons le profil linguistique de chaque enfant. L'intérêt de recourir au profil linguistique est de montrer qu'il n'y a pas un enfant semblable à un autre, mais également d'isoler les paramètres qui permettront de dire si les points communs et les différences que nous observerons au niveau du *mot* et du *proto-mot* sont imputables au profil ou non.

Dans le chapitre 12, nous entreprendrons de recenser l'ensemble des *mots* et des *proto-mots* de chaque transcription de chaque enfant. Dans le même chapitre, nous chercherons également à savoir quelles unités seraient à observer en détail au niveau de leur nombre de syllabes. Il s'agit de la base de notre travail purement expérimental, celui qui établira les critères principaux d'observation et de comparaison des *proto-mots* et des *mots*.

Dans le chapitre 13, nous observerons la dimension prosodique des *proto-mots* et des *mots* au niveau de l'allongement final, du type de contour intonatif impliqué et de la prééminence syllabique. Cet angle d'analyse est fondé sur le fait que la prosodie est un des deux principaux points communs, avec la phonologie, entre les *proto-mots* et les *mots*, dans la mesure où les *proto-mots* ne peuvent pas faire l'objet d'analyses morphosyntaxiques ni lexicales.

Dans le chapitre 14, nous étudierons la structure syllabique et phonologique des *proto-mots* et des *mots*, et dans le chapitre 15, le statut du *filler*. Pour comparer les *mots* avec *filler* et les *proto-mots* sur les mêmes bases, il nous faudra repérer et justifier de la présence, dans les *proto-mots*, d'une unité ayant toutes les caractéristiques du *filler*, que nous avons alors appelée *candidat-filler*. Un *candidat-filler* devant un *proto-mot* peut être alors une sorte de test de mot : est-ce que ce qui est produit est un *mot* ?

Dans le dernier chapitre, le chapitre 16, nous effectuerons une discussion générale sur l'ensemble de notre expérimentation, afin de faire le point sur la pertinence du recours à une partie historique, sur la pertinence de notre définition du *mot* et du *proto-mot* et sur les points communs et différences que nous aurons pu observer entre ces deux types de productions. Nous tenterons alors de mettre en avant un certain nombre d'exemples, de cas particuliers et d'hypothèses qui pourront servir à la fois de prolongement à notre travail et d'interprétation des résultats obtenus.

En conclusion, nous établirons si nous avons répondu à notre problématique. L'étude des relations entre le prélinguistique et le linguistique dans la période des premiers mots aura-t-elle permis de déterminer quand l'enfant « parle » ?

En dernier lieu nous énumérerons les différentes pistes qui s'offrent à nous afin de continuer notre travail.

Partie I : Histoire des idées sur l'émergence de la parole

1. L'acquisition du langage dans l'Antiquité

Le travail sur l'Antiquité nous a conduit à effectuer un découpage selon deux grands ensembles, un premier rassemblant l'Égypte, la Chine, l'Inde et les Hébreux, où l'on observe peu voire pas de traces sur le langage enfantin, et la Grèce Antique et la période romaine, qui connaissent un grand nombre de réflexions, et témoignent d'une véritable pensée sur ce sujet. Malgré tout, l'absence d'informations ne prouve pas l'absence d'une pensée sur le langage enfantin. Nous fondant sur la présence ou non de traces textuelles sur le langage enfantin, notre question sera surtout de savoir si ces traces permettent de mettre en évidence l'existence d'une pensée sur le langage enfantin. Existait-il, dès l'Antiquité, des représentations sur le développement langagier ? Si oui, quand considérait-on qu'un enfant parle et selon quels critères ?

1.1. L'acquisition du langage dans l'Égypte antique

Nous faisons commencer notre travail historique à l'Égypte antique. En effet, dans les civilisations antérieures ou parallèles, les informations que nous avons pu recueillir sont en trop petites quantités et trop éloignées de notre sujet. Dans le monde sumérien, nous relevons par exemple qu'il existe un statut de l'enfant dans le Code d'Hammourabi (cf. Finet, 2002) rédigé vers 1792-1750 avant notre ère et qui sert de loi à l'empire babylonien. Néanmoins, peu d'informations complémentaires ou plus précises ont été trouvées.

Ainsi, l'Égypte constitue notre point de départ. Dans ce monde, notre travail se fonde sur trois sources différentes qui se complètent : les mythes, l'archéologie anthropologique et les textes. Mais ces sources n'indiquent rien de directement en lien avec l'acquisition du langage.

Dans les premiers mythes, les enfances duraient très peu de temps, comme celle de Thot qui ne dura que douze jours (Guilhou et Peyré, 2006). Le langage était constitutif de la création des dieux. Créés par Ptah qui possédait le *verbe créateur*, les dieux et divinités venaient au monde avec un langage, avec une langue, dont la structure, par exemple au niveau des sons, avait été érigée par Thot, selon le témoignage de Platon¹. Plus tard, avec la multiplication des dieux, leur enfance est devenue plus « normale », comme nous le raconte

1 *Philèbe* 18 et sq. ; *Phèdre* 274-275.

l'historien grec Plutarque (46-125) avec l'exemple d'Horus, fils d'Isis et d'Osiris, qui a été élevé par sa mère pendant trois ans².

Le contexte familial dont nous déduisons l'exposition à une langue et à des usages langagiers est, corrélativement, l'élément pour lequel l'archéologie anthropologique nous est de grande utilité. Les traces dont nous disposons (cf. Handoussa, 2009 ; Guilhou et Peyré, 2006) permettent d'établir la présence d'un contexte langagier dans lequel les enfants grandissaient depuis leur plus jeune âge, que ce soient les pauvres qui évoluaient avec leurs parents, ou les enfants de familles riches, qui avaient une nourrice jusqu'à l'âge de trois ans, ou enfin, les enfants de scribes qui allaient à l'école à partir de l'âge de quatre ans. Malgré tout, peu de détails supplémentaires viennent compléter ces éléments.

Le dernier point se fonde sur les bases hiéroglyphiques et lexicales, développées depuis Champollion (1841). Nous en avons consulté plusieurs qui ont servi de base à nos recherches (Pierret et Mercer, 1875 ; Wallis, 1920 ; Lambert, 1925). De plus, dans les bases contemporaines, le *Projet Rosette*³ rassemble un certain nombre de lexiques hiéroglyphiques. Nous avons pu observer que dans ce système, existaient plusieurs caractères permettant d'établir des découpages dans l'enfance. Les termes translittérés *ms* ou/et *nhnw*, ou encore *nhw* désignent l'enfant en général, sans distinction particulière d'âge. Nous trouvons ensuite le stade du sevrage *wdh*, celui du petit enfant *nhn*, celui du nourrisson *sdy*. Enfin, nous trouvons le hiéroglyphe *nitit* qui signifie « balbutier, bredouiller », mais dans la composition du hiéroglyphe, il n'est pas possible de le rattacher à l'enfant.

Nous sommes alors en droit de considérer, à propos de l'Égypte antique, que les représentations sur l'enfance se présentent sous forme de bribes dans les mythes et dans le lexique, mais que le développement langagier reste absent de la pensée égyptienne, du moins, dans les traces que nous avons.

1.2. L'acquisition du langage dans l'Ancien Testament et aux temps bibliques

La représentation de l'enfance et du langage se trouve avant tout dans la sphère religieuse ; cette représentation est tissée dans le texte biblique dès le début. A l'image de Thot, Adam et Ève furent créés adultes et n'eurent pas d'enfance⁴. Et tout comme le dieu égyptien, Adam nomma spontanément les éléments de son environnement ; il fut le premier

2 *Oeuvres Morales, Isis et Osiris*, XXVII-XXIX.

3 [Http://projetrossette.info](http://projetrossette.info)

4 *Genèse* 1, 27 ; 2, 7.

onomaturge selon l'Ancien Testament⁵. Le langage n'eut plus seulement de propriété créatrice, mais servit de communication entre Dieu et les hommes, et entre les hommes eux-mêmes⁶. La Bible construit une représentation de la Parole dans laquelle va se déployer l'enfant.

De façon plus pratique, selon les éléments qui témoignent de la vie à cette époque et du contexte de développement des enfants, nous constatons la présence d'un système éducatif bien plus prégnant, au moins dans les récits qui en sont faits, que dans l'Égypte Antique. Dans l'organisation familiale autour du *pater familias* commune aux civilisations indo-européennes et sémitiques, l'enfant vivait sous l'autorité du chef de famille dont, pourrions-nous dire, sa vie ou sa mort dépendait presque. Dès la naissance, l'enfant était soigné par une puéricultrice qui s'occupait de lui⁷. Ensuite, il était élevé par sa mère pendant les trois premières années de sa vie⁸. Certains étaient confiés à des nourrices. De fait, nous pouvons légitimement évaluer l'influence d'un environnement langagier par l'intermédiaire des femmes qui s'occupaient des enfants. Les premières traces d'adresse à l'enfant concernent sa nomination : sa mère lui attribuait un nom dans les huit jours qui succédaient sa naissance⁹.

Dès lors, son éducation sera centrée sur la transmission d'une parole et de sa perpétuation¹⁰. Cette parole était transmise dès le plus jeune âge à travers le versant *mimétique* de la répétition des rituels religieux et des prières. C'est dans ce cadre que nous pouvons conceptualiser l'acquisition du langage, au sein d'un contexte social spécifique et propice à la transmission d'une parole, et ce, dans la vie de tous les jours. Et c'est cette parole qui va servir de liant aux hommes, en tant qu'elle inscrit les enfants à la fois dans un univers langagier et dans un univers relationnel :

Langage et raison n'ont qu'une seule et même mère, la nature rationnelle du Logos dont les enfants ne peuvent être que frères¹¹.

Le *Logos* lie à la fois langage et raison, ainsi que l'ensemble des enfants qui investiront, acquerront ou imiteront ce même *Logos* qui les a créés. Le modèle de *mimesis* fut d'ailleurs reproduit dans les situations scolaires d'apprentissage, effectué par répétitions individuelles ou collectives, parfois à travers des chants¹². L'association acquisition/*mimesis* devait

5 Ibid. 2, 19.

6 Philon d'Alexandrie, *Quod Deterius*, 38-40 ; *De Migratione*, 70-73.

7 Ez. 16, 4-5.

8 2 Marc, 7, 27.

9 Luc, 1, 59 ; 2, 21.

10 Gen, 9, 1 ; 1, 28.

11 Philon d'Alexandrie, *Quod Deterius*, 38-40.

12 Megulia, *Talmud de Babylone*, 32a.

également impliquer très tôt, par la transmission des textes religieux, l'usage de nombreuses figures de rhétorique, comme les allégories, les paraboles ou le recours aux symboles.

Toutefois, comme pour l'Égypte, il nous est difficile d'établir plus d'éléments sur l'acquisition du langage, que ce soit aux différents niveaux linguistiques et de leurs relations, ou sur la question même du processus d'acquisition.

1.3. L'acquisition du langage dans la Chine antique

Nous avons relevé peu d'informations sur l'enfance et le langage enfantin dans les sources mythologiques et religieuses chinoises, lesquelles ne peuvent constituer un socle suffisant d'interprétation. Nos données sont, comme pour les deux civilisations précédemment traitées, essentiellement fondées sur les reconstitutions de la vie quotidienne. L'éducation au sein du foyer familial laisse supposer que l'enfant était exposé dès sa naissance à un environnement linguistique. L'apprentissage linguistique de l'enfant commençait par les jeux de la voix, dès son babillage, avec les propriétés prosodiques, tonales de la langue (selon un nombre très réduit de documents, il est toutefois possible qu'entre le VIII^e siècle et le Ve siècle avant notre ère, les mots aient comporté plusieurs syllabes ainsi que des traces de flexions (Granet, 1934 : 33-34), et à travers lui, les phonèmes de la langue. Par la suite, l'acquisition devait se porter sur le vocabulaire courant, organisé selon une logique, décrite, à l'époque, comme fondée sur la compréhension dans l'esprit (ibid. 144), où les mots étaient associés par proximité sémantique de leur sens originel. L'acquisition de la syntaxe pouvait impliquer l'apprentissage de la maîtrise de certains morphèmes indicateurs de temps et/ou de mode, et, dans la mesure où les dialectes chinois sont invariables en genre, nombre et cas, leur acquisition repose essentiellement sur la maîtrise de sa prononciation. Malgré tout, nous tenons à souligner que la faible quantité d'éléments que nous avons mis en évidence nous oblige d'une part à effectuer quelques analogies, et à ne pas pousser plus loin les déductions.

Par ailleurs, le respect de l'organisation sociale et familiale était tel qu'une des premières choses que l'enfant repérait et apprenait, était les appellations qui convenaient à chaque membre de la famille par le statut qu'il y possédait (grand-père paternel, grand-père maternel, oncle maternel, oncle paternel, frère aîné, sœur cadette, etc.). Dans l'acquisition, il y avait une grande importance du cadre interactionnel et conversationnel, des formes de la bienséance de la conversation, du respect du rang familial, par des actes, des formules (Vandier-Nicolas, 1969).

Les considérations sur la pensée et le quotidien de l'Antiquité chinoise nous permettent de mettre en évidence quelques éléments de représentations sur l'enfance et le langage de l'enfant ; nous pouvons effectuer certaines déductions compte tenu du type de langue que constitue le chinois, et en fonction de quelques particularités de vie quotidienne. Cependant, il ne nous est pas possible d'aller plus loin sur ce point, à moins d'amorcer une réflexion nécessitant la consultation et la traduction de textes chinois anciens.

1.4. L'acquisition du langage dans l'Inde antique

Les réflexions de l'Inde antique nous livrent un peu plus d'informations que celles de la Chine. Ici aussi, la pensée mythologique nous renvoie à une représentation naturelle du langage comme don divin. La structure de la création du monde dont Sarasvatî se servit pour canaliser le souffle créateur de son mari Brahma reposait sur la structure du langage. Sur ce principe, les hommes furent créés avec la capacité de parole, avec une disposition innée au langage (Littleton, 2002 : 284). Cette idée se retrouve dans la tradition védique, avec la déesse Indra qui a créé le langage et en a fait don du langage aux hommes :

La parole (vak) était indistincte, non différenciée (avyakṛta) ; les dieux demandèrent à Indra de la rendre distincte pour eux ; Indra entra en elle et la rendit distincte¹³.

Au niveau de la vie quotidienne, la société indienne était organisée autour de la division en âges de la vie (*âçrama*). La première étape était l'enfance. L'acquisition y revêtait un caractère *mimétique* explicite. Les enfants apprenaient le sens des mots ou des phrases en observant et en mémorisant leur emploi en contexte dans la société, par expérience, et la mémorisation d'une relation signifiant/chose désignée¹⁴. S'ensuit le réemploi du mot dans le contexte approprié, comme souligné dans *Mimamsa* :

Un enfant entend l'un de ses aînés dire à un autre : « Amène la vache », et il voit l'autre aussitôt amener la vache ; il en infère le sens global de l'injonction (in Auroux, 1989 : 414).

La langue possédait donc un caractère social, abstrait, commun à tous et nécessaire dans la communication, que l'enfant apprenait dans les mots d'usage courant lorsqu'il était en contact avec un environnement langagier, en contexte familial. Il déduisait le sens d'un mot en mémorisant l'association de sa production avec le contexte adéquat.

13 Taittiriya-Samhita VI, 4, 7, 3-4.

14 *Vakyapadiya* 2, 143-145.

L'étude du lexique sanskrit, lui, nous a permis de compléter ces remarques. Nous avons trouvé dans les dictionnaires (Burnouf et Leupol, 1866 ; Huet, 2011¹⁵), des représentations de l'enfance et un peu de ses productions langagières. L'enfance y est découpée en plusieurs étapes : on trouve l'*anaprasana*, qui est le premier repas d'un enfant avec du riz, au sixième mois. Nous trouvons *apatya*, qui signifie enfant en général, dans le sens de « descendant ». *Apatyata* renvoie à la condition enfantine. Concernant les productions langagières, nous trouvons *jalp* dans le sens de « babiller » et « balbutier », ou encore *lap* dans le même sens, et *kuj* pour « gazouiller », sans savoir si ce dernier terme est appliqué aux enfants ou seulement aux animaux.

Ainsi, dans les cultures pré-helléniques, nous avons constaté l'existence de trois types de sources témoignant d'une pensée sur l'enfance : les mythes, la vie quotidienne et les lexiques. Toutefois, ces pensées restent encore incomplètes par rapport à celles du monde grec. Le langage enfantin y est peu voire pas décrit, de même que la division en stades de la petite enfance. Seuls quelques éléments laissent, en définitive, la possibilité de justifier légitimement des déductions sur l'acquisition du langage.

1.5. L'acquisition du langage dans l'Antiquité grecque

Comme dans les civilisations précédemment citées, les conceptions sur l'acquisition du langage se retrouvent, au commencement de la pensée hellénique, dans la mythologie, qui témoigne de certaines considérations sur l'enfance. Qu'en est-il alors de l'accès à la parole ? Les dieux possédaient des enfances particulières qui ne duraient que très peu de temps. Les différents stades de l'enfance n'y sont donc pas retracés, ou très rarement. Concernant la question du langage et de la langue, les dieux naissent avec cette caractéristique : à leur naissance, ils sont capables de parler spontanément, sans acquisition. Par exemple Apollon réclame très jeune une lyre et un arc¹⁶, et Hermès recourt soudainement à la parole après sa naissance, afin de démontrer de façon très argumentée qu'il est né un jour plus tôt¹⁷. De même, Dionysos, né de la cuisse de Zeus, élevé par Ino, se met immédiatement à prononcer son premier mot, le cri bachique « évohé¹⁸ ». Ainsi, l'enfance des dieux se dessine d'une façon presque elliptique et implique une venue au monde sous l'aspect d'un innéisme prépondérant, innéisme qui permet de ne pas impliquer la nécessité de la structure sociale ou de l'exposition à la langue. Par exemple, Zeus a été élevé par une chèvre, Pâris qui devait

15 Cf. <http://sanskrit.inria.fr/Dico.pdf>

16 Hésiode, *Hymne à Apollon Délien* 113-140.

17 Hésiode, *Hymne à Apollon Pythien* 5, 150-153.

18 Nonnos de Panopolis, *Dionysiaques*, 9, 1-112.

être exposé, a été nourri cinq jours par une ourse, Télèphe, fils d'Héraclès, par une biche ; chacun entre dans le langage spontanément, sans environnement linguistique spécifique¹⁹. L'enfance était réduite à son minimum, presque inutile à des dieux nés déjà dotés de toutes leurs caractéristiques d'adulte. De même, certains demi-dieux ou le talent de certains grands intellectuels, comme Platon²⁰, génèrent des représentations chez leurs hagiographes, des mythifications sur l'innéité du langage comme don divin : le philosophe alexandrin néoplatonicien Olympiodore le Jeune (né entre 495 et 505 et mort après 565) rapporte que Platon avait eu droit à ce que Pan ou Apollon vienne lui déverser des rayons de miel dans la bouche²¹. A l'opposé, la pensée mythologique révèle aussi une réflexion sur un caractère d'apprentissage, chez Achille²², Thésée ou Jason, mais aucun élément ne se retrouve sur la question de l'acquisition du langage. Pour trouver ce genre d'informations, il faut se reporter, cette fois, aux textes philosophiques, notamment de Platon et d'Aristote.

En réalité, il apparaît que la mythologie ne permet pas de répondre à la question de l'émergence de la parole. Le langage est inhérent aux divinités mais son aspect acquis commence à apparaître lorsque le niveau de divinité baisse, avec les demi-dieux et les héros. Mais rien n'a permis de considérer le moment où un enfant parle.

La problématique de l'accès à la parole va réellement être révélée à travers le lexique, qui permet à la fois de définir l'enfant et de découper l'enfance en plusieurs stades. Le terme générique de l'enfance, *paideia*, incluait l'adolescence et toute la période de formation scolaire jusqu'à dix-sept ou dix-huit ans, et s'étend bien au-delà de la petite enfance. Plus spécifiquement, l'enfant est désigné dans de nombreux ouvrages, par le terme *pais*²³, et *paidés* au pluriel²⁴. L'autre terme le plus commun est *teknon*. Leur connotation est différente. *Pais* proviendrait d'une racine indo-européenne qui signifie à la fois « petit » et « insignifiant », et représente un mot qui est également employé afin de désigner des statuts subalternes tels que les esclaves. *Teknon* est en relation avec le terme *tiktô* « j'ai mis au monde », mais contrairement à *pais*, ne désigne que l'enfant et non l'adolescent, la petitesse ou l'insignifiance de la personne (Golden, 1990 : 12). Toutefois, il n'est pas rare de trouver l'utilisation de ces termes dans de nombreux ouvrages²⁵. D'autres termes permettent de

19 Tite Live, *Histoire de Rome*, 1, 4.

20 Philostrate, *Imagines*, 1, 7-8 ; Diogène Laërce, *Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres*, 9, 5 ; 10, 2.

21 Olympiodore, *Prolégomènes à la philosophie de Platon*, 2, 15-30 ; Philostrate, *Imagines*, 2, 12.

22 Homère, *Illiade*, 9, 478-495.

23 Euripide, *Iphigénie à Aulis*, 621 ; 1164.

24 Sophocle, *Oedipe-Roi*, 32 ; 58 ; 142.

25 Eschyle, *Les Perses*, 177 ; 189 ; *Les Choéphores*, 896 ; *Suppliantes*, 600 ; 739.

souligner une évolution dans la conception des stades de la petite enfance et de l'évolution du nourrisson, tels que *brephos* (« nouveau-né »), « enfant à la mamelle », *moskchos* (« veau de bonne race qui vient de naître »), *paidion* (« en couche »). Mais c'est avec le terme de *nepios* (« petit enfant qui ne parle pas encore », équivalent de *infans*) que naît notre problématique : *nepios* (qui ne parle pas) désigne l'enfant jusqu'à l'âge de sept ans. La rupture s'amorce avec le passage du *nepios* au *pais* puisqu'il devient *paidarion* (« l'enfant qui marche et qui parle ») et *paidiskos pais* (« l'enfant qui peut être éduqué »). A ces termes, il faut ajouter un mot plus général, *neos* « jeune enfant²⁶ ». Notre intérêt se porte ainsi sur deux termes, *nepios* pour désigner l'enfant qui ne parle pas encore, *paidarion* pour désigner l'enfant qui parle et qui marche. Ces deux termes permettent de cibler une division en deux périodes de l'enfance dont la frontière se situe sur la question de l'accès à la parole. Il reste alors à savoir ce qui caractérise le *nepios*, et ce qui va déterminer son passage au *pais*, à l'âge de parole et de raison. En définitive, y a-t-il une pensée sur l'acquisition du langage et qu'est-ce qui la caractérise ?

Cette pensée peut être mise en évidence, pour la première fois, chez l'historien et géographe grec Hérodote (env. 484-420 av J.-C.), auteur des *Histoires*, qui livre un récit bien connu, celui du Pharaon Psammétique III²⁷ qui souhaitait découvrir quelle était la langue la plus ancienne, et, de fait, le plus ancien peuple. Psammétique aurait fait isoler deux nouveaux-nés avec interdiction de communiquer avec eux. A leur deuxième année, ils auraient prononcé le mot phrygien *bécos*.

[...] ce prince [Psammétique] voulait savoir quel serait le premier mot que prononceraient ces enfants quand ils auraient cessé de rendre des sons inarticulés. Deux ans après que le berger eut commencé à en prendre soin [des deux bébés], comme il ouvrait la porte et qu'il entraînait dans la cabane, ces deux enfants, se traînant vers lui, se mirent à crier : Bécos, en lui tendant les mains²⁸.

La pensée d'Hérodote sur l'acquisition du langage est déjà riche puisque nous pouvons en extraire un certain nombre de réflexions. Tout d'abord, l'historien exprime l'idée selon laquelle les langues sont acquises lorsqu'un enfant y est exposé, par son immersion dans un environnement linguistique, mais qu'il existe tout de même une langue originelle innée. Ensuite, il situe la date d'émergence du premier mot au début de la deuxième année. Enfin, il fait la distinction entre le passage des *asêmôn knydzêmaton* (« sons inarticulés » ou « petits cris sans forme ni sens ») et le premier mot. Ces considérations sur le langage infantin sont

26 Euripide, *Iphigénie à Aulis*, 621 ; 1164.

27 Hérodote, *Histoire*, 2, 2.

28 Ibid.

à classer en trois catégories : une première révélant des représentations sur une innéité du langage, une deuxième sur un aspect acquis du langage, et une troisième reposant sur une classification du développement langagier en différents stades. Ceci ne permet pas encore de répondre à ce qui détermine qu'un enfant parle. Cependant, des caractéristiques inhérentes au développement langagier commencent à être dégagées.

Ces caractéristiques vont être développées essentiellement par Platon et Aristote. Platon (env. 424-env. 387 av. J.-C.) était un philosophe grec disciple de Socrate qu'il mit en scène dans ses dialogues. Sa pensée est paradoxale sur la question de l'acquisition. Il est souvent fait mention du caractère inné que Platon attribue aux idées. Il considère que le langage dépendrait d'une faculté de raison qui préexiste déjà²⁹. Le passage du *Ménon*³⁰ relatant le dialogue entre Socrate, Ménon et un jeune esclave auquel Socrate parvient à faire restituer par sa *maïeutique* des éléments fondamentaux de géométrie, est souvent interprété comme le point de départ des considérations innéistes (cf. Chomsky, 1984). Car, également, Platon considère que « la pensée et le discours c'est la même chose³¹ ». Pourtant, dans le *Ménon*, Platon parle de *dianoia*, c'est-à-dire de pensée, de raisonnement, mais pas de langage ni de langue. Et le *discours de la pensée* n'est pas le *logos*. En effet, nous le verrons, concernant le *logos*, les positions de Platon sont tout autres, pour ne pas dire opposées. Et c'est bien du *logos* qu'il s'agit dans notre travail.

C'est pourquoi Platon considère que l'enfant possède une faculté d'apprentissage. Cette possibilité se fonde sur des traces de raison *pégen tou phronein*³² qui préexistent en lui, mais qui permettront de le modeler. Selon Aristote, la notion de *tabula rasa* est une notion essentielle développée dans le traité *De l'Ame*³³ dans la mesure où l'intellect serait originellement vierge de toute faculté innée, de toute connaissance antérieure à l'expérience. A partir de cette notion, Aristote considère que l'enfant naît à un état naturel total, sans pensée ni jugement ; il est amené à devenir un être politique grâce à son apprentissage. Il considère que les connaissances reposent sur une acquisition³⁴ fondée sur le développement de catégories. Cette acquisition de catégories serait fondée, pour Platon et Aristote, sur deux points : une grande plasticité intellectuelle de l'enfant³⁵ et sur une tendance innée à

29 Platon, *République*, 6, 7.

30 Platon, *Ménon*, 80d-86c.

31 Platon, *Sophiste*, 263e.

32 Platon, *Lois*, 7, 808d.

33 Aristote, *De l'Ame*, III, 4 : « Et il doit en être comme d'une tablette où il n'y a rien d'écrit en entéléchie : c'est exactement ce qu'il se passe pour l'intellect ».

34 Aristote, *Seconds Analytiques*, 2, 17.

35 Platon, *Lois*, 7, 789e ; *Rép.* 2, 377a ; Aristote, *Politique*, 7, 1336a10.

l'imitation, impliquant l'importance du contexte dans lequel évoluera l'enfant, contexte directement ou indirectement directif par la présence de « modeleurs », nourrices puis éducateurs³⁶ ; le modelage de l'enfant se fonde sur l'expérience de l'environnement qu'on lui procure³⁷.

En effet, le premier contexte dans lequel l'enfant évolue est le contexte familial, dans le foyer « *oikos* », jusqu'à l'âge de sept ans. Son éducation y est associée à celle d'un animal, un élevage (*anatrophé*³⁸). L'enfant était dans un premier temps élevé par sa mère qui l'allaitait jusqu'à trois ans, ou par une nourrice pour les familles plus aisées. C'est pendant ces années que se déroulait l'acquisition du langage. L'argument majeur est celui de la nécessité de choisir une nourrice qui parle bien afin d'éviter que l'enfant ne développe de mauvaises habitudes langagières³⁹.

Il apparaît clairement que le comportement de l'enfant est influencé par ceux qui l'entourent, par ce qu'on lui dit, par « des voix ». Cette réflexion permet de mettre en évidence la relation qu'il pouvait y avoir entre le discours adressé à l'enfant et la pensée ou le comportement de l'enfant. Plutarque nous dit :

Il faut premièrement qu'ils aient des mœurs pures ; en second lieu, qu'ils sachent bien leur langue, et qu'ils la parlent correctement. Des esclaves barbares ou corrompus communiqueraient aux enfants les vices de leur langage et de leurs mœurs⁴⁰.

Nous pouvons également et légitimement supposer, de cet environnement linguistique, l'existence d'un langage adressé à l'enfant, à travers les contes et les fables que les nourrices narraient aux enfants⁴¹, à travers un certain nombre d'hypocoristiques en *-ario*, *-idio*, *-yllio*, *-isko*. Ainsi, l'enfant parle lorsqu'il est capable de restituer un usage correct de la langue, en termes de qualité et de registre. Ceci implique donc de surveiller l'entourage linguistique de l'enfant.

Cette surveillance dépend alors d'un élément constitutif de la faculté d'apprentissage de l'enfant. Il s'agit de la notion de *mimesis* développée par Aristote. Ce dernier (env. 385-env. 322 av. J.-C.) est un philosophe majeur de l'histoire de la pensée. Son œuvre large et hétéroclite traite aussi bien de poétique que d'histoire naturelle, et son apport aux sciences du

36 Platon, *Lois*, 395b-c.

37 Platon, *Lois* 7, 808c-809a.

38 Aristote, *Pol.* 8, 1336b 1 ; Platon, *Ax.* 366d.

39 Cf. Quintilien, *Institution oratoire*, 1, 1, 4 ; Plutarque, *Lib Educ.* 3E ; 4a ; Brunschwig 1995 : 81.

40 Plutarque, *Sur l'éducation des enfants*, 7.

41 Plutarque, *Thésée*, 23, 3 ; Aristophane, *Nuées*, 863 ; 880.

langage repose sur des considérations de Logique et de la mise en évidence des *Catégories*.

Il considère la *mimesis* comme une donnée universelle, propre à tout homme :

Le fait d'imiter est inhérent à la nature humaine dès l'enfance; et ce qui fait différer l'homme d'avec les autres animaux, c'est qu'il en est le plus enclin à l'imitation : les premières connaissances qu'il acquiert, il les doit à l'imitation, et tout le monde goûte les imitations⁴².

Les enfants disposent d'une activité langagière naturelle⁴³, mais leur compréhension débute avant de savoir parler⁴⁴. Pour détailler le concept de *mimesis*, l'auteur part de la malléabilité de l'enfant et de son insertion dans une dimension dyadique (Cauquelin, 1990 : 28) dans laquelle il est exposé à un environnement linguistique. L'acquisition induit l'interaction entre le domaine langagier et le contexte social (d'abord familial). Et la *mimesis* ne concerne pas seulement la restitution d'un lexique, mais l'acte de parole en lui-même⁴⁵. Pour Aristote, l'acquisition du langage implique la confrontation ou l'immersion de l'enfant dans un contexte social, et pose la mise en œuvre de la dynamique d'apprentissage fondée sur l'imitation, une *mimesis* de la parole perçue, et à travers elle, son application dans la société.

La langue et ses usages possèdent une stabilité transmise par la société et dont celle-ci est garante tout en étant le lieu où se déploient la parole et la production de sens (*poesis*), mais avant tout l'imitation. Cette *mimesis* de la parole implique l'acquisition de la langue et de ses contextes et conditions d'emploi. Ceci explique que certains philosophes insistent sur la qualité de la langue que doivent produire les parents et sur leur nécessité d'avoir une nourrice qui parle sans faute⁴⁶. La *mimesis* du langage et de ses pratiques en implique le partage. Cette possibilité s'explique par un consensus autour de la parole et de ses contextes d'emploi, et définit le langage comme conventionnel (*kata synthêken*⁴⁷) ; il repose sur ses pratiques dans l'interaction langage/société. Il y a donc symbolisation, par l'actualisation du langage, de la réalité à travers la *mimesis*. Cette idée est relevée dans un texte anonyme, *Dissoi logoi*⁴⁸, comme le constate la spécialiste de la question du langage dans l'Antiquité gréco-romaine, Françoise Desbordes (2007), texte qui considère que deux discours différents peuvent être tenus sur une même chose. Il n'y a pas de relation fondamentale naturelle entre le *logos* et la chose dont on parle ; la différence se situe au niveau du sens intrinsèque au mot

42 Aristote, *Poétique*, 4, 2.

43 Aristote, *Histoire des Animaux*, IV, 9.

44 *Histoire des Animaux*, IX, 27.

45 Aristote, *Poétique*, 6, 1449b 26 ; 3, 4, 1448b 4-8.

46 Cf. aussi *Lettre de Mya à Phyllis*, in Meunier, 1980.

47 Aristote, *De l'interprétation*, 2, 16a 19.

48 *Dissoi Logoi*, 34.

lui-même et non à l'objet qu'il désigne. La fonction référentielle se détache de la conception du langage. Un argument avait déjà été avancé par le personnage de Protagoras, selon qui la langue apprise par un enfant dépend de la langue à laquelle il est exposé et du pays dans lequel il se trouve⁴⁹. Cette approche de l'acquisition du langage a permis, dans l'histoire des idées linguistiques, d'argumenter en faveur d'un aspect conventionnel de la langue. Mais cet aspect repose également sur la *mimesis* des emplois vrais, distincts des emplois faux relativement à un objet dont on parle. Également, il est possible de tenir deux discours appropriés mais différents sur une chose selon le contexte⁵⁰. C'est l'émergence de la notion de sens figuré, propre à l'acquisition de tropes telles que la métaphore, et qui implique que les mots ne sont pas naturellement liés à la chose qu'ils désignent⁵¹. Il en découle que parler, pour un enfant, c'est restituer un usage vrai, bon et autorisé.

La vision de l'enfant dans l'Antiquité grecque était négative ; il était perçu comme fragile, sans force, inutile pour la société, pour l'économie, la politique, sans intelligence ni morale, sans mémoire, sans courage. Il était surtout défini par rapport à son ignorance, son manque de capacités intellectuelles (*paides phrones* « enfants sans esprit⁵² ») et à l'absence de pensée qui le caractérise⁵³. C'était un être imparfait soumis à son père par rapport auquel il était défini⁵⁴. Il était ainsi soutenu que l'enfant pouvait être « modelé par la société » (Brunschwig, 1995 : 87). Si l'enfant était considéré en lui-même négativement et comme inutile, il était alors envisagé uniquement comme le futur homme dont il est l'ébauche, notamment en tant que futur citoyen : « De l'enfant advient l'homme⁵⁵ ». En tant qu'être malléable évoluant dans un environnement linguistique dont il faut surveiller la qualité des productions et dont l'objectif est l'imitation du *logos*, l'enfant a vocation : dans cette représentation forgée par la culture grecque, de restituer le seul usage admis par la Cité, le *logos*, à des fins citoyennes. En effet, dans la société grecque, un enfant de citoyen avait vocation à remplir, la plupart du temps, des fonctions sociales en rapport avec une idéalisation de la parole, publique ou écrite, dans une dimension d'art et d'esthétique. En tant qu'ébauche, l'enfant était décrit selon ce qu'il avait de commun avec l'adulte (Golden 1990 : 3). Son développement implique un rapprochement de plus en plus important du modèle adulte, tant sur le plan physique qu'intellectuel. L'appréhension de son devenir est

49 Platon, *Protagoras*, 326 et sq.

50 Platon, *Cratyle*, 429d ; *Euthydème*, 286a ; Aristote, *Métaphysique*, 1024b 17 et sq.

51 Aristote, *Poétique*, 21, 1457b ; *Rhétorique*, 3, 11, 1411b.

52 Epictète, *Manuel*, 29.

53 Platon, *Lachès*, 197ab ; Aristote, *Ethique à Eudème*, 3, 1229a 18 ; *Phys.* 1, 247b 19.

54 Aristote, *De la génération des animaux*, 1, 12, 3, 1259b-1260a.

55 Cf. Aristote, *De la génération des animaux*, 1, 724a 23.

exclusivement dans une visée et un intérêt politique, et exige le recours à un référent ou une tutelle dans son cadre éducatif :

Quant à l'enfant, il est facile de comprendre qu'étant, pour ainsi dire, dans un état d'imperfection absolue, la vertu n'est pas en lui absolue ou uniquement relative à lui-même, mais relative à l'homme accompli et à celui qui le dirige ou le gouverne⁵⁶.

L'enfant est la matière informe qui doit être modelée afin de devenir un animal politique. Cette notion s'inscrit dans la représentation selon laquelle le façonnement de l'enfant est en relation avec le citoyen qu'on souhaite le faire devenir selon les critères admis par la Cité. Une question reste alors en suspens : quels sont ces critères ?

Pour Aristote, la notion acquise, mimétique de la parole, n'exclut pas la créativité linguistique. En effet, il souligne également la faculté d'adaptation de l'enfant, car s'il n'était que comme les animaux, les oiseaux par exemple, il ne ferait que répéter les cris de ses parents, sans que cela impliquât une quelconque production de sens. Ainsi, la faculté d'adaptation serait fondée sur l'indissociabilité des deux faces du signe linguistique⁵⁷.

Cette conception sera surtout approfondie par les stoïciens, qui considèrent que ce qui est signifié (*semainomenon*), constitutif du *lekton*, est indissociable de ce qui signifie (*semainon*), c'est-à-dire le *logos*⁵⁸.

Les approches de la petite enfance dans les textes grecs et dans le lexique permettent de déceler une division selon certains stades qui découpent le *nepios*. Aristote commence par repérer la sensibilité des enfants au rythme, à la voix humaine et aux sons de la langue :

Pourquoi est-ce que tout le monde aime le rythme, le chant et généralement les consonnances ? N'est-ce pas parce que nous aimons naturellement les changements conformes à la nature ? La preuve, c'est que les petits enfants, dès leur naissance aiment ces trois choses. D'abord, c'est par le fait de l'habitude que nous aimons les tours mélodiques. Quant au rythme, nous l'aimons parce qu'il contient un nombre connu, ordonné et qu'il nous impressionne d'une façon ordonnée. En effet, le changement soumis à un certain ordre est plus propre à notre nature que celui qui en est dépourvu, de sorte qu'il est mieux en rapport avec elle⁵⁹.

A la période de *brephos*, le nouveau-né est représenté comme produisant des « appels criards⁶⁰ ». Dans les lexiques et dictionnaires, on trouve les « vagissements »

56 Aristote, *Politique*, 1, 1260a 20.

57 Aristote, *De la génération des animaux*, 5, 1, 781a : « La compréhension des paroles prononcées permet de produire ce qu'on a entendu. [...] Le mouvement qui pénètre par l'intermédiaire de l'organe sensoriel est identique à celui qui se produit par l'intermédiaire de la voix, comme s'il s'agissait d'une seule et unique empreinte, si bien qu'on peut répéter ce qu'on a entendu ».

58 Sextus Empiricus, *Adversus Mathematicos*, 8, 11-12.

59 Aristote, *Problèmes musicaux*, 920b.

60 Eschyle, *Les Choéphores*, 5, 743-763.

(*klauthmyrismos*) (Feuillet, 1897), « vagir » (*klauthmyridzomai, ioûmai*). C'est la production d'une voix inarticulée, point commun entre l'homme et certains animaux, une *phonê* (« voix ») qui nous renvoie à ce qu'Hérodote avait déjà mis en évidence avec ses *asêmon knydzêmaton*. A ce stade, les dictionnaires nous parlent de « babillage » et « babiller » avec *lalia, lêros, phlyaria, et lalageô, lêreô, phlyareô*. Aristote mentionne cette transition :

Ceux qui sont sourds de naissance sont en outre toujours muets ; cependant ils ont bien une voix ; mais elle ne peut pas articuler. Dans les premiers temps, les enfants ne disposent pas mieux de leur langue que de tout autre de leurs organes ; elle n'est pas complètement développée ; et elle n'a toute sa liberté que plus tard. Aussi, presque toujours, les petits enfants bredouillent et bégayent⁶¹.

Nous trouvons également « balbutiement » et « balbutier » *battarismos, psellismos et battaridzô, psellidzomai*. Puis la voix devient *phonê semantikê*⁶². La production vocale d'un enfant ne représente pas un mot, mais la mise en œuvre d'éléments dans un contexte spécifique. Ainsi, l'homme commence à se distinguer de l'animal incapable de donner sens à sa voix. La *phonê* en est la matière constitutive, et c'est à partir d'elle que va s'élaborer la parole signifiante. L'acquisition met ainsi en œuvre la *mimesis* identifiée par Aristote, l'imitation des usages en contexte (essentiellement familial), du bon usage prescrit par la Cité. Cette *mimesis* permet l'acquisition du caractère commun et partagé de la langue : l'argument principalement avancé à ce sujet, et qui est novateur depuis le récit d'Hérodote, allant plus loin à ce sujet, est qu'une langue s'acquiert lorsque l'enfant est exposé à cette langue ; un enfant grec ou romain élevé par des Barbares parlera la langue des Barbares, et un enfant barbare élevé à Rome parlera latin⁶³. Nous en profitons pour signaler, concernant la notion de « Barbare », qu'il nous avait été suggéré suite à une de nos communications (Roux, 2010), qu'un rapprochement pouvait être envisagé entre la façon dont était représentée la parole du « Barbare » et celle du tout petit. Cependant, nos recherches nous ont conduit à considérer que, justement, ce rapprochement n'existait pas.

Dans la transition qui conduit le babillage aux premières productions porteuses de sens, nous trouvons une *lexis*, une parole qui commence à être porteuse de sens mais qui n'est pas encore grammaticalement structurée, c'est-à-dire qui ne se trouve pas encore sous forme d'axiomes, et dont le concept a été grandement développé par le poète grec Diogène Laërce (env. début du IIIe siècle⁶⁴). A ce stade, les enfants en arrivent à leurs premiers mots (West, 1969 : 184-186 ; Chantraine, 1946 : 59-60), répertoriés dans les lexiques, comme

61 Aristote, *Histoire des Animaux*, 4, 9, 16.

62 Aristote, *De l'interprétation*, 2, 16a 28-29 ; *Histoire des animaux*, 4, 9, 536b 20.

63 Sextus Empiricus, *Adversus mathematicos*, 1, 145 ; cf. Desbordes, 2007.

64 Cf. Sextus Empiricus, in Diogene Laerce, *Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres*, 6, 55-57.

« maman », « grand-mère », « nourrice », « papa », avec *mammê*, *amma*, *ammas*, *ammê*, *mamma*, *appa*, *pappa*. Ce dernier terme a même donné un verbe, *papadzô*, qui signifie la réduplication syllabique et/ou veut dire « appeler papa, dire papa ». Nous avons également trouvé « nourriture » *mammâ*, « téter », *thê*⁶⁵. Ces mots permettent d'observer, au niveau articulatoire, la présence de la maîtrise des consonnes bilabiales, labiodentales et apico-dentales, de l'alternance du voisement, etc., c'est-à-dire des premières caractéristiques acquises par l'enfant, les plus faciles à acquérir. De plus, il est possible de constater l'absence de déclinaison de ces mots, à l'exception de quelques cas du langage adressé à l'enfant. A ce stade, Aristote est le premier à retranscrire une connaissance usuelle, celle de la généralisation sémantique que pratiquent les enfants ordinairement :

C'est encore ainsi que les enfants appellent d'abord Papa et Maman, tous les hommes, toutes les femmes, qu'ils voient ; mais plus tard, ils les distinguent fort bien les uns des autres⁶⁶.

Cette citation dévoile la relation entre les productions langagières et les catégories. Ainsi, l'évolution de l'acquisition du langage, selon Aristote, se fonde sur l'acquisition correcte des catégories, ce qui, plus tard, nous ramènera à la question de la *dianoia*. L'usage de ces mots correspond à la maîtrise, la *mimesis*, puis la *poesis* de leurs contextes d'emploi, adopté du langage adressé à l'enfant utilisé par son entourage, source du vocabulaire mimétique des premiers mots de l'enfant.

Une réponse à notre question de départ commence à être ébauchée. Suivant ces stades d'acquisition du langage, le passage de la non-parole à la parole, à l'âge de sept ans, correspond à l'accès au *logos*. Mais il reste à déterminer ce qui signale l'accès au *logos*. Peu de textes définissent cette transition, contrairement, sans trop anticiper sur la suite, au monde romain. Ainsi, caractériser cette transition, dans la pensée grecque, suppose la description de quelques caractéristiques du *logos* associées à l'enfance. D'ordre général, le développement du *logos* chez l'enfant correspondrait à l'acquisition des conditions de vérité d'un énoncé parallèlement à la mise en relation des parties du discours afin de former des axiomes (*axiôma*), des propositions chez Diogène Laërce⁶⁷. C'est dans le cadre de ces propositions que se crée la production de sens. Ainsi, le *logos* est indissociable de la voix et de son articulation, mais également de l'organisation des parties du discours avec une unité et une homogénéité sémantique. Cette homogénéité sémantique dépend des conditions de vérité

65 Aristophane, *Nuées*, 257 ; 1381 ; *Lysistrate*, 878 ; Sophocle, *Phil.* 827.

66 Aristote, *Physique*, 1, 6.

67 Diogène Laërce in Sextus Empiricus, *Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres*, 7, 65 ; Aristote, *Catégories*, 1, 1a, 14-19.

conventionnelles d'un énoncé, sinon, le sens se trouve rejeté par la société⁶⁸. Pour Platon, les enfants (*nepioi*) ont des paroles dénuées de sens et profèrent des jugements faux. Les enfants sont considérés comme incapables de comprendre⁶⁹. Ainsi, même à la veille de leur changement de statut, lorsqu'ils quittent le stade défini par *nepios*, les enfants sont toujours considérés comme disposant d'un *logos* inachevé, incomplet, mais en devenir. Son devenir est l'acquisition de l'organisation des parties du discours pour exprimer une pensée complète.

En définitive, il s'avère que l'ensemble de ces considérations successives, dans la pensée grecque, du facteur mimétique, de l'environnement linguistique, du devenir citoyen, du découpage de l'enfance et de l'émergence de la parole, visent à aboutir à un accès au *logos*, à l'âge de sept ans, conforme à l'usage de la Cité, qui est fondé sur le fait que l'organisation du *logos* (langue) permet l'organisation et la restitution de la *dianoia* (pensée) selon sa nature catégorielle⁷⁰. Par ailleurs, l'organisation du langage et de la pensée implique le développement, chez l'enfant, de formes de raisonnement inachevées, qui correspondent au passage d'un raisonnement par enthymèmes à un raisonnement complet. Finalement, ce qu'il y avait d'inné, chez Platon, à savoir la *dianoia*, a pour vocation, pour déterminer le passage du *nepios* au *pais*, doit être clairement restitué par ce qui est acquis progressivement, c'est-à-dire le *logos*.

1.6. L'acquisition du langage dans la Rome antique

La conception de la petite enfance et du langage enfantin dans la Rome antique reste particulièrement proche de la pensée grecque. Les mythes romains n'apportent rien de particulier, mais la réflexion philosophique permet d'affiner cette pensée et d'apporter plus de précisions sur certains points. A des penseurs comme Platon, Aristote, Hérodote, Diogène Laërce, et des auteurs usant d'un certain lexique qui nous a éclairé sur le sujet, comme Aristophane, Sophocle, Eschyle, Euripide, vont succéder des penseurs et des auteurs latins tels que Lucrèce, Pline l'Ancien, Quintilien, Varron, Cicéron, Sextus Empiricus, Plaute, etc. qui vont nous proposer et nous fournir le matériau pour observer une réflexion sur l'acquisition du langage déjà très poussée pour l'époque. La question sera alors de savoir si la problématique liée au *logos* est la même et si les caractéristiques qui déterminent l'accès à la parole sont du même ordre.

68 Aristote, *Politique*, 1, 2, 10, 1253a ; Platon, *Théétète*, 197e.

69 Platon, *Euthydème*, 294e ; Sophocle, *Oedipe-Roi*, 1511.

70 Platon, *Sophiste*, 362a ; 262d-263b ; cf. Aristote, *Catégories*, 4.

Dans la Rome antique, la problématique de la réflexion sur l'acquisition du langage s'organise sur un plan lexical (termes employés pour désigner l'enfance et le langage enfantin), beaucoup plus que dans la pensée grecque. En effet, la petite enfance s'étend de la naissance jusqu'à sept ans, et le terme qui désigne l'enfant durant cette période est *infans*, qui signifie, étymologiquement, « qui ne parle pas ; dépourvu de parole », ce qui peut paraître paradoxal dans une société comme la nôtre, où nous considérons que l'enfant parle bien avant sept ans. Alors pourquoi les Romains considéraient qu'il y avait absence de parole pendant les sept premières années de la vie ? Et qu'est-ce qui va déterminer qu'un enfant, un jour, parle ?

Le mot *infans* est constitué du préfixe négatif *in-* suivi du participe présent du verbe *fari*, anciennement « parler ». A l'origine, cette combinaison sert à désigner tout type d'êtres vivants qui ne parlent pas, notamment les animaux, les esclaves, ou les mauvais orateurs. Le mot est concurrent d'un mot plus ancien, *puer*, qui désignait à la fois les enfants de l'homme et ceux des animaux. Toutefois, les petits enfants étaient désignés, avec l'usage d'*infans* comme substantif, par *pueri infantes*. Selon le latiniste Jean-Pierre Néraudau (1979 : 54), à l'origine, avant l'imposition du mot *infans*, le passage de *pueri infantes* à *pueri* devait se situer lorsque l'enfant commençait à produire ses premiers mots, vers un an ; puis le mot *puer* a pris une valeur juridique pour désigner les enfants de leur naissance à sept ans, puis après le premier siècle, désigne surtout les enfants à partir de l'âge de sept ans. Mais il ne faut pas prendre le mot *puer* dans l'explication étymologique qui en était donnée, relative à la pureté de l'enfant⁷¹. L'extension du mot *infans* a créé le mot *infantia* qui désigne toute période de la vie caractérisée par l'absence de parole, et peut donc être également appliqué soit à certains vieillards, soit à des fous (Néraudau, 1979 : 71). L'*infantia* dure ainsi sept ans⁷². Cette absence de parole caractériserait également l'absence de conscience et d'intelligence. Ainsi, l'émergence du langage se produit parallèlement à l'apparition de la conscience et de l'intelligence⁷³.

Par ailleurs, malgré la présence des termes d'*infans* et de *puer*, tout comme dans la Grèce Antique, il n'existe pas de mot spécifique pour recouvrir le sens que recouvre aujourd'hui celui de *bébé*. D'autres mots désignaient l'enfant selon les différentes périodes de son évolution. *Liberi* permettait de distinguer l'enfant libre de l'enfant esclave (Benvéniste, 1936 : 51-58) ; *filius* définissait à l'origine « celui qui tête » ; *natus* désignait « né de ». Mais

71 Isidore, *Etymologies*, 11, 2.

72 Pline l'Ancien, *Histoire Naturelle*, 8, 15.

73 Ibid. 7, 51.

au premier siècle avant notre ère, les termes d'*infans* et d'*infantia* se généralisent et s'imposent. Cependant, hormis un grand nombre de mots hypocoristiques affectueux qui révèlent là aussi l'existence d'un langage adressé à l'enfant dont témoignent les lexiques et les dictionnaires, comme *parrus*, *infantulus*, *pusus* (« petit garçon »), il existait des termes moins courants mais plus précis. Le nourrisson était désigné par *alumnus*, « enfant à la mamelle, celui qui est nourri » ; puis *anniculus*, *bimulus*, *trimulus*, *quadrimulus*, etc. (« âgé d'à peine un, deux, trois, quatre ans, etc. »). Il existait également un certain nombre d'expressions renvoyant à l'enfance : *a tenero*, « depuis l'âge tendre » ; *de tenero ungui*, « depuis l'âge où l'ongle était tendre, depuis le berceau ». Il est intéressant de constater que seul le terme générique renvoie à l'absence de parole caractéristique de cette période de la première enfance. De l'usage de ce terme, il est possible de constater l'existence d'une représentation du langage et de sa relation au tout petit, inhérente au positionnement énonciatif qu'impliquait l'usage d'un pareil terme. Cependant, là encore, les éléments qui déterminent les conditions d'acquisition du langage et le passage de l'*infans* au *puer* restent à déterminer.

Le caractère inné et spontané du langage, avec lequel les dieux venaient au monde connaît quelques survivances dans les mythes, tout comme chez les Grecs, même dans des acceptions typiquement romaines telles que Romulus et Remus élevés par une louve. Néanmoins, d'une part cette pensée n'apporte pas d'élément supplémentaire par rapport aux conceptions grecques sur le langage de l'enfant, mais dans la plupart des œuvres philosophiques et littéraires, le langage est appréhendé et décrit dans son versant acquis (cf. Desbordes, 2007 : 164-165 ; 185) : l'enfant, tout comme dans l'Antiquité grecque, était considéré comme fragile, faible, dépourvu d'intelligence et de jugement⁷⁴. Ainsi, l'enfant est modelable ; il peut apprendre.

L'argument essentiel, à ce niveau, est mis en évidence par le rhéteur latin Quintilien (42-95), dont l'essentiel de l'œuvre à visée pédagogique repose sur l'*Institution oratoire*. Il s'agit du premier ouvrage, historiquement, traitant véritablement, dans son ensemble, d'acquisition du langage et d'apprentissage. Le but de Quintilien est de décrire, de façon prescriptive, comment former un bon orateur. L'argument central de son travail, qui nous intéresse et que nous mentionnons, réside dans le rôle du contexte, que Quintilien juge indispensable à l'apprentissage de l'enfant ; ce contexte implique la présence d'une tierce personne, à commencer par le foyer familial. Car l'enfant est modelable ; il acquiert, imite, restitue ce à

⁷⁴ Cicéron, *De la vieillesse*, 10, 33 ; Sénèque, *De la colère*, 1, 10, 2.

quoi il est exposé⁷⁵. Si cette réflexion a déjà été bien commencée dans l'Antiquité grecque, voire avant, la pensée romaine, à travers un certain nombre d'intellectuels, tels que Quintilien, Sénèque, Térence, Cicéron, va considérablement développer ce point ; en effet, nous avons recensé un nombre bien plus important de réflexions sur ce point dans l'Antiquité romaine que dans l'Antiquité grecque. Mais immédiatement, la question de la *mimesis* est impliquée par les réflexions qui traitent de la relation de l'enfant à une tierce personne⁷⁶.

Durant les trois premières années de sa vie, la fonction de *mimesis* est toujours le point de départ de l'acquisition du langage. C'est pourquoi il est absolument nécessaire de surveiller la qualité de ses productions. Dans une considération générale, Sénèque estime que « Plus tard les mœurs des adolescents reflètent celles des nourrices et des pédagogues⁷⁷ ». Sur la question du langage, il s'avère donc nécessaire d'entourer l'enfant de personnes, nourrices puis pédagogues, ayant un bon langage afin qu'il ne prenne pas de mauvaises habitudes. A ce titre, Quintilien nous dit ceci :

Avant tout, que les nourrices ne parlent pas une langue incorrecte [...]. Ce sont elles que l'enfant entendra en premier lieu ; c'est leur vocabulaire qu'il s'efforcera de reproduire et d'imiter, et, par nature, nous gardons de façon très tenace les impressions rudimentaires de notre enfance [...]. Donc, que l'enfant ne s'accoutume pas, même quand il ne parle pas encore, à un langage qu'il lui faudra désapprendre⁷⁸.

L'acquisition du langage nécessite ainsi une contextualisation, une exposition de l'enfant à l'usage de la parole. L'analyse du contexte, tout comme dans la Grèce antique, révèle l'existence d'un discours adressé à l'enfant (Dixon, 1984), sur lequel la *mimesis* pouvait prendre appui. La *mimesis* se met en œuvre dans l'imitation d'une langue, mais également de ses contextes d'emploi ; l'acquisition du langage implique ainsi une insertion de la langue dans une activité sociale et permet de développer une visée pragmatique de la parole⁷⁹. Dans le même passage, Quintilien ajoute que s'il ne peut pas avoir de nourrice, il faut que l'enfant soit toujours entouré d'une personne avec l'expérience de la langue pour corriger les erreurs de langage faites en présence de l'enfant. Il n'était, à ce stade, qu'une ébauche, considéré seulement dans son devenir homme. Les trois premières années, il est confié aux soins des femmes, mère ou nourrice, qui l'allaitent et le protègent ; par la suite, il passe sous la tutelle de son père. Nous allons donc voir, dans ce qui va suivre, que l'enfant naît à un état de

75 Cicéron, *Des termes extrêmes*, 3, 7-9 ; Juvénal, *Satires*, 7, 237 et sq.

76 Térence, *Adelphes*, 414-418.

77 Sénèque, *De la colère*, 2, 21.

78 Quintilien, *Institution oratoire*, 1, 1, 4-15 ; cf. Cicéron, *Des Lois*, 1, 17, 47.

79 Varron, *De lingua latina*, 9, 1, 5-6.

nature, sans culture, ne sachant rien, et qu'il va progressivement acquérir les éléments de son devenir homme⁸⁰. Ainsi, il était nécessaire d'insérer l'enfant dans un contexte favorable à son modelage. Quintilien considérera d'ailleurs, mais nous y reviendrons, que les premières années de la vie sont les plus importantes pour l'enfant, période à laquelle il peut apprendre beaucoup et rapidement⁸¹.

Après avoir mis en évidence l'existence d'une terminologie désignant l'enfant, essentiellement avec l'usage du mot *infans* et par son étymologie, et après avoir souligné l'importance du contexte et de bien choisir ceux qui encadrent l'enfant au niveau de la qualité de leur langue, il reste à étudier les caractéristiques du développement des stades de la parole qui permettent de considérer qu'à un moment donné l'enfant parle, que nous trouvons particulièrement détaillés et précis par rapport à la période grecque, et tout particulièrement sur la question du passage entre le moment où l'enfant ne parle pas et le moment où il parle. Ceci mérite d'être souligné.

Ainsi, les premières productions vocales de l'enfant sont décrites par l'écrivain et poète latin Stace (env. 40- ap. 96), auteur de *La Thébaïde* et des *Silves*, et désignées comme des « vagissements⁸² » ; les vagissements sont qualifiés de systématiquement plaintifs⁸³. Malgré tout, l'enfant est toujours incapable de parler même s'il est déjà capable d'adresser ou de destiner son vagissement à quelqu'un⁸⁴. Dans les dictionnaires (cf. Quicherat et Châtelain, 1962), les vagissements sont attestés sous les formes de *vagitus*, chez Pline l'Ancien, *vagor* chez Lucrèce qui s'en fait l'interprète⁸⁵, (*infantium*) *quiratus* chez Pline le Jeune. Quant à Pline l'Ancien, il se fonde sur une dimension physiologique et souligne l'importance des dents de lait pour la modulation de la voix et l'articulation des sons ; il nous dit qu'elles « gouvernent aussi la voix et le langage en produisant tel ou tel son, lorsque la langue vient les toucher : ainsi elles altèrent, déforment ou assourdissent les mots prononcés en fonction de leur taille et de la régularité de leur implantation⁸⁶ ».

Après les vagissements, succède le babil, apparemment plus structuré et agréable à entendre, plus harmonieux⁸⁷. Le terme *babil* est attesté, dans les dictionnaires, sous la forme *loquacitas* chez Cicéron et *garrulitas* chez Pline l'Ancien. *Babiller* se trouve sous les formes

80 Cicéron, *Des termes extrêmes*, 5, 41-43.

81 Quintilien, *Institution Oratoire*, 1, 1, 16-17.

82 Stace, *Silves*, 2, 1, 87-88.

83 Lucrèce, *De la nature des choses*, 5, 222-227.

84 Stace, *Silves*, 5, 5, 70 ; cf. Ovide, *Fastes*, 6, 131 et sq.

85 Lucrèce, *De natura rerum*, I, V, 223 et sq. et 1062 et sq.

86 Pline l'Ancien, *De Natura rerum*, 8, 15.

87 Suétone, *Auguste*, 83 ; cf. Catulle, 61, 212-212.

garrire chez Cicéron, *argutari* chez Plaute, *bleterare* chez Horace, et *loquitari* chez Apulée. Le terme de *balbutier*, et ses dérivés, qu'on trouve sous la forme *balbutire*, n'est pas appliqué aux productions de l'enfant, de même pour *gazouiller*, et *gazouillement*. Vers la fin du babillage, peu avant les premiers mots, le penseur, poète et philosophe latin Lucrèce (env. 98 - env. 55 av. J.-C.), auteur de *De Natura rerum*, fait une remarque particulièrement surprenante pour l'époque, témoignant d'une pensée sur l'acquisition du langage peut-être plus aboutie que les textes ne le laissent supposer. En effet, au cours de son texte, il effectue une comparaison dans laquelle il se sert, en guise de comparant, d'un élément particulier de l'acquisition du langage, le pointage :

[...] l'enfant est conduit au geste par l'impuissance à s'exprimer avec des mots : il montre du doigt tout ce qui s'offre à ses yeux⁸⁸.

Le passage dans lequel s'inscrit cette citation est en relation avec la description que Lucrèce fait de l'histoire de l'humanité ; au stade de cette citation, il décrit la race d'argent. Dans la description de cette race, il en vient à parler du développement du langage, et aborde ainsi la question générale de son origine, pour laquelle, ponctuellement, il établit une comparaison avec le langage infantin. Cette question de l'origine du langage, si elle fait l'objet d'une comparaison avec le langage infantin, ne s'inscrit pas encore dans le débat sur les relations phylogénétiques/ontogénétiques du langage, comme cela sera le cas au XVIII^e siècle. De plus, ce passage sur l'origine du langage renvoie assez explicitement aux considérations d'Épicure sur ce même thème⁸⁹. Pourtant, Épicure n'effectue, lui, aucune comparaison avec le langage infantin ; il en est de même de l'épicurisme en général, avec les philosophes grecs stoïciens Hiéroclès (seconde moitié du II^e siècle de notre ère) ou Chrysippe (env. 280-206 av. J.-C.) par exemple, qui, autour de « l'argument des berceaux » (Brunschwig 1995 : 69-112) n'abordent que l'aspect physiologique et psychologique du développement du tout petit.

Le stade du premier mot est clairement identifié dans la pensée romaine, ce qui marque un apport au regard des périodes et civilisations précédentes. C'est la première fois dans l'histoire qu'il y a le témoignage d'un premier mot, tout comme c'était le cas avec le pointage : « Mon nom est le premier mot qu'il a articulé⁹⁰ ». Pline l'ancien nous donne l'âge d'un an en complément :

88 Lucrèce, *De la nature des choses*, 5, 1028 et sq.

89 Epicure, *Lettre à Hérodote*, 75-76.

90 Stace, *Silves*, 5, 5, 70.

L'enfant en naissant ne fait entendre aucun cri avant qu'il soit sorti tout entier de l'utérus; il commence à parler à un an. Le fils de Crésus parla à six mois dans son berceau ; prodige qui amena la chute de l'empire de son père. Ceux qui commencent à parler de meilleure heure marchent plus tard⁹¹.

Par ailleurs, les premiers mots, tout comme dans le monde grec, témoignent de l'acquisition phonologique, d'abord avec la maîtrise du vocoïde [a] et au niveau des consonnes, d'abord des bilabiales et des apico-dentales, comme avec « nourriture » *pappa*, *papa* pour « papa », « maman » et « nourrice » *mamma* et *tata*⁹². Peu après le passage sur le premier mot, Stace affirme qu'il a appris à son enfant à se servir des sons et des mots, impliquant la connaissance de la nécessité de maîtriser les premiers pour apprendre les seconds. Par ailleurs, cet auteur est un des rares à nous donner des informations sur son « corpus », en l'occurrence son propre enfant.

L'acquisition du lexique présuppose une approche conventionnelle de la langue et de l'arbitraire du signe. Pour Lucrèce, la production de sons (d'une *vox*), la vocalisation, est naturelle et ne nécessite pas d'acquisition ; il en est de même pour les mots⁹³. Mais pour d'autres penseurs, cette représentation innée du lexique n'est pas exacte ; s'ils sont d'accord pour l'innéité des premières productions vocales, il n'en est pas de même pour les mots, nécessitant un apprentissage, celui de la partie conventionnelle du langage⁹⁴. Suite aux premiers mots, fruits de la *mimesis*, commence une *poesis* fondée sur la répétition ; ainsi, au stade des premiers mots succède celui de la répétition de mots, au stade de « l'enfant qui sait déjà répéter les mots⁹⁵ ».

Le dernier stade d'acquisition du langage, celui du passage à la parole, est beaucoup plus développé dans la pensée romaine que dans la pensée grecque. La pensée romaine établit les causes de cette transition à deux niveaux : un premier niveau physiologique et articulatoire, et un second niveau, purement linguistique et grammatical.

Au niveau physiologique, l'enfant est considéré comme non parlant tant que durent ses difficultés d'élocution, c'est-à-dire jusqu'à sept ans. Avant cela, l'enfant ne peut pas évoluer hors du foyer familial, et ce n'est qu'en relation avec ses facultés d'expression que se détermine son passage dans le système scolaire. L'explication la plus répandue est liée aux dents. Les difficultés d'élocution seraient en rapport avec la dentition de l'enfance, puis avec

91 Pline l'Ancien, *Histoire Naturelle*, 11, 112.

92 Catulle 61, 212-213 ; cf. Bradley, 1991 ; Manson, 1978.

93 Lucrèce, *De la nature des choses*, 5, 1028-1030 et 1041-1043 ; cf. Aullu Gelle, *Nuits Attiques*, 1, 4.

94 Sextus Empiricus, *Adversus mathematicos*, 1, 145 ; *Hypotyposes*, 2, 214 ; 267 ; Varron, *La langue latine*, 8, 5, et 21 ; Denys de Thrace, *Art Grammatical*, 12 ; cf. Epicure, *Lettre à Hérodote*, 75-76.

95 Horace, *Art poétique*, 158-160.

la chute des dents de lait, auxquelles succèdent les dents d'adulte⁹⁶. Mais avant cela, il ne peut pas produire de paroles correctes. La première raison avancée est donc liée à une donnée articulatoire. Les dents sont nécessaires à la parole, ce qui explique également l'argument selon lequel les vieillards qui perdent leurs dents sont perçus comme retombant dans l'enfance⁹⁷.

Au niveau linguistique, l'explication avancée par la période romaine ne se limite pas seulement à l'élocution. En effet, la sortie de l'*infantia* se détermine avec la production d'une parole dotée d'un sens cohérent :

On dit d'un être humain qu'il parle la première fois qu'il émet une parole pourvue d'un sens (*significabilem vocem*) ; avant que les enfants (*pueri*) puissent le faire, quand ils sont tout petits, on les appelle *infantes* : mais quand ils le font, alors on dit qu'ils parlent⁹⁸.

La citation de l'écrivain romain Varron (116-27 av. J.-C.) rend bien claire la problématique : le passage de l'*infans* au *puer* dépend du moment où l'enfant peut produire pour la première fois une parole dotée d'un sens. La sortie de l'enfance dépend donc également de l'organisation sémantico-logique des productions de l'*infans*, et implique une relation que permettrait d'établir la définition du *logos*, entre le langage et la pensée. Au niveau de la pensée, l'organisation des catégories permet à l'enfant, nous l'avons vu dans la pensée grecque, de sortir de ses raisonnements, de la dimension d'enthymème sophistique de ses productions. L'acquisition du lexique implique le passage de l'articulation et la classification de principes articulatoires *stokheia* et *grammata* propres à la voix et appartenant au domaine de la *lexis*, à un découpage de la voix en catégories porteuses de sens, en *stokheia* et *grammata* relatives au *logos*⁹⁹. Ainsi, l'enfant, à ce stade, passe d'un découpage de la voix en sons, à un découpage de la voix en parties du discours¹⁰⁰, puis par leur mise en relation, dans un énoncé, via leurs fonctions. C'est l'émergence du *logos* avec des productions de plus d'un mot. L'enfant acquiert par la mise en relation des mots dans un énoncé, la capacité de les définir comme vrais et faux, ce qu'on ne peut pas dire d'un mot hors de son actualisation¹⁰¹. La *mimesis* et la *poesis* n'induisent pas une simple répétition de mots. La créativité est possible notamment par l'expérience faite du contexte social, duquel l'entendement va extraire des pratiques qui vont permettre la modification des productions ;

96 Pline l'ancien, *Histoire naturelle*, 8, 15 ; Isidore, *Etymologies*, 11, 2.

97 Lactance, *De Opificio Dei*, 10, 13-14.

98 Varron, *De la langue latine*, 6, 52.

99 Denys d'Halicarnasse, *De Compositione verborum*, 6, 14, 1.

100 Cf. Denys de Thrace, *Tekhnè*, 6-20 ; Donat, *Ars*, 3.

101 Martianus Capella, *De Nuptiis*, 4, 388.

c'est ainsi la *praxis* sociale qui permet le caractère illimité du langage, et cette créativité dans le rapport langue/société repose sur des fonctions de l'intelligence¹⁰². De ce point de vue, le signe linguistique investit une particularité de la médiation, non pas avec ce qu'il désigne, mais entre le sens et l'expérience faite du monde¹⁰³. Par ailleurs, la mise en relation des unités implique une émergence et une maîtrise du système au niveau syntaxique, sémantique, pragmatique, mais non plus uniquement au niveau phonétique ou lexical. Si de nos jours, la construction des énoncés structurés s'observe dans la seconde partie de la deuxième année, ce n'est pas, comme nous avons commencé à le voir, cette particularité qui permet aux Romains de définir le passage transitoire de l'*infans* au *puer*.

La parole signifiante est donc la condition de sortie de l'*infantia*. Mais avant sept ans, l'enfant ne dispose pas encore de celle-ci. Il est incapable de comprendre pleinement ce que disent les autres ni de se faire comprendre d'eux¹⁰⁴. La parole signifiante les fait devenir *puer*, passant de *fari* (constitutif de *in-fans*) à *loqui*, de *lexis* à *logos* (Néraudau 1998 : 71), d'une simple activité de parole (*poesis*) à une parole structurée, organisée et pourvue d'un sens plein. Cette activité de parole n'est pas signifiante, mais repose exclusivement sur la production d'une succession de sons¹⁰⁵. S'approchant de l'âge de sept ans, le langage de l'enfant devient de plus en plus cohérent et structuré ; la sortie de l'*infantia* dépend ainsi d'une parole signifiante.

C'est pourquoi le dernier apport important de la pensée latine repose dans l'argument linguistique avancé pour définir la sortie de l'*infantia*, qui est de considérer le moment où les enfants arrêtent de produire des solécismes¹⁰⁶. Cette capacité permet alors la scolarisation de l'enfant, dans la mesure où il passe à une parole dépourvue d'erreurs, susceptible de devenir écrite (*vox scriptilis*) et analysée par l'enfant, lorsqu'elle peut être, finalement, « réifiée » (Desbordes 2007 : 21). Alors l'acquisition au sein du foyer familial peut passer à l'éducation scolaire ; l'enfant a la possibilité, une fois qu'il ne produit plus de solécismes, d'évoluer dans la société.

Le langage répond à une dimension structurée dépourvue d'erreurs à tous niveaux, articulatoire, sémantique, syntaxique, etc., le passage d'un *fari* à un *loqui*, d'une *lexis* à un *logos*, le *logos* étant, dans l'Antiquité, l'essence même de la parole signifiante, de la langue. Dans le processus d'acquisition, avant le *logos*, il n'y a pas de parole ; l'enfant n'est qu'un

102 Denys d'Halicarnasse, *De compositione verborum*, 16, 62, 9-18.

103 Sextus Empiricus, *Contre les logiciens*, 2, 245.

104 Isidore, *Etymologies*, 10, 103.

105 Varron, *De la langue latine*, 6, 56.

106 Lucien, *Soléciste*, 4 ; cf. Desbordes 2007 : 280.

simple producteur de sons. A cela, faut-il y voir une idéologie de la langue ou de l'humain, humain qui peut se définir comme tel, quittant sa dimension d'animal, uniquement lorsqu'il devient un être de *logos*, et non plus un être de *lexis*, ce qui n'exclut pas que l'*infans*, en tant qu'être de *lexis*, ne soit pas susceptible de produire des paroles interprétables par l'adulte ?

En définitive, la période romaine a moins innové que la période grecque mais a apporté beaucoup de précisions, notamment sur la problématique de l'émergence de la parole, du passage de l'*infans* au *puer*. Quand l'enfant parle-t-il ? La pensée grecque nous disait que c'était lorsque l'enfant pouvait justifier de la restitution de la *dianoia* par son *logos* ; la pensée romaine nous apporte la dimension physiologique des dents de lait, ainsi que la notion de solécisme. L'enfant quitte la période de l'*infantia* lorsque ses productions ne véhiculent plus d'erreurs à tous niveaux, et qu'il témoigne d'un usage vrai et accepté.

Mais commune aux deux périodes, la représentation qui implique un point de vue sur un moment assez long, celui de l'*infantia*, est à considérer comme sous-tendant une idéologie relative au devenir homme, lui-même intrinsèquement lié au devenir citoyen. C'est autour de ce devenir citoyen, en relation avec l'ensemble des fonctions politiques, publiques, rhétoriques, artistiques liées à l'usage de la parole, que s'édifiait une relation aussi proche de la notion de *logos*. La question, dans l'Antiquité, était donc de savoir quand l'enfant accéderait au *logos*, à la possibilité d'être formé aux fonctions de citoyen.

1.7. L'acquisition du langage durant les premiers siècles chrétiens

La pensée sur le langage enfantin dans les premiers siècles chrétiens n'apporte pas autant d'informations nouvelles que les sociétés précédemment énumérées. C'est en partie dû au fait que ces premiers siècles chrétiens sont parallèles à la fin de la période latine. Cependant, il nous a été possible de relever trois caractéristiques essentielles constitutives de l'accès à la parole : tout d'abord, l'apparition du christianisme réactualise le débat inné-acquis ; ensuite, en relation avec la vie chrétienne, la question du contexte linguistique dans lequel évolue l'enfant se pose à nouveau ; enfin, la pensée innovante sur ce sujet se centre autour d'un seul penseur, Augustin, qui fournit une réflexion conséquente sur l'acquisition du langage dans l'ensemble de son œuvre.

La pensée sur la petite enfance, pendant les premiers siècles chrétiens, est essentiellement fondée sur les textes du Nouveau Testament et sur les Apocryphes chrétiens relatant la vie de Jésus (Bouffartigue, 1995). Dans ces textes, dans lesquels les enfants sont

présentés comme des exemples à suivre¹⁰⁷. Nous avons pu observer un changement de regard sur l'enfance, qui est en train de devenir positif. L'enfant n'est plus un être stupide, sans intelligence et imparfait, mais un être non perversi¹⁰⁸, un modèle de pureté, un modèle à suivre. Cette particularité n'est pas anodine et peut influencer, justement, les représentations associées au langage de l'enfant. Néanmoins, cette vision positive de l'enfant ne fait pas l'unanimité, et dans les textes non évangéliques, influencés par la vision païenne et romaine de l'enfance, le tout petit reste considéré comme un être inférieur, comme chez Augustin¹⁰⁹ par exemple. C'est cette dernière représentation qui d'ailleurs entraîna l'émergence de l'idée du baptême des nourrissons (Légasse, 1969 : 211). Mais y a-t-il des éléments que la pensée chrétienne apporte aux conditions d'émergence de la parole ?

Le premier point débattu par la pensée chrétienne est celui de l'innéité du langage comme don de Dieu. L'enfant est choisi et façonné par Dieu qui lui donne toutes les attributions de l'humain¹¹⁰. L'aspect naturel du langage repose sur une conception de l'existence d'une âme modelée par Dieu. La préexistence de l'âme, créée par Dieu puis incarnée dans la chair, elle aussi créée, est une conception qui va à la fois se substituer à la théorie platonicienne de la réminiscence (Howie, 1969) et remettre en avant la question de l'innéisme. Parallèlement à cette idée, le domaine de l'acquis est très peu mentionné et développé ; il est le lot des mots, de leur partie acoustique, mais pas de la connaissance des choses, innée, à laquelle le son va renvoyer. L'acquis est généralement la conception qui va permettre de justifier que les enfants sont malléables et qu'il vont pouvoir être battus afin de modifier leur nature encline au mal dans le but de les mettre sur le chemin de la vertu¹¹¹. Cette vertu, au niveau linguistique, va servir à ce que l'enfant développe le langage de l'homme. En effet, Grégoire de Nysse (331 ou 341-394) considère qu'il existe, chez l'homme, deux types de langues, une première langue, de naissance, affective et émotionnelle, commune avec les animaux, et une langue qui servira aux hommes¹¹². Le seul domaine qui va alors permettre de réellement développer le rôle de l'acquis, est l'influence du contexte.

La pensée chrétienne apporte quelques considérations nouvelles sur la notion de contexte, qui, évidemment, va s'opposer à la question du langage comme don de Dieu.

107 *Matthieu*, 18, 3 ; *Luc*, 10, 21 ; Augustin, *Confessions*, 1, 19.

108 *Jean* 3, 3-5.

109 Augustin, *Cité de Dieu*, 11, 22.

110 *Luc*, 1, 39.

111 Jérôme, *Ep.*, 22, 30.

112 Grégoire de Nysse, *La création de l'homme*, XVIII.

Pendant les sept premières années de sa vie, l'enfant évolue dans le cadre familial, élevé par sa mère ou par une nourrice¹¹³. Il s'y imprègne de vie et de conceptions religieuses, d'un *logos* préexistant et à vocation pieuse (Marrou, 1948 : 451). Il va en restituer les composantes par une *mimesis* qui doit s'appliquer à la vie religieuse et à la vie racontée dans la Bible¹¹⁴. Ainsi, l'acquisition du langage ne se fait plus dans l'optique du devenir citoyen mais dans une optique de pratique de foi, celle du bon croyant et pratiquant qui, par son accès au *logos*, va pouvoir restituer un *Logos* qui n'est pas le sien mais dont il a eu don par Dieu. Cependant, si le *Logos* est un don de Dieu, l'enfant le possède-t-il réellement dès le départ, ou doit-il le récupérer de ses pairs ? Pour répondre à cette question, il convient d'observer la façon dont l'usage du mot *nepios* a été effectué, et d'observer les représentations qu'il véhicule.

Dans le Nouveau Testament, le terme de *nepios* a été relevé 13 fois. Ce terme renvoie essentiellement au fait que le *nepios* est l'être le plus proche de Dieu, puisque Dieu lui-même extrait ses louanges de la bouche du *nepios*¹¹⁵. Concernant le langage de l'enfant, peu de choses en sont dites. Il est à souligner cependant, dans un verset des Corinthiens, que le *nepios* possède des caractéristiques dont l'homme se débarrasse en devenant adulte :

Lorsque j'étais enfant (*nepios*), je parlais comme un enfant (*nepios*), je pensais comme un enfant (*nepios*), je raisonnais comme un enfant (*nepios*); lorsque je suis devenu homme, j'ai fait disparaître ce qui était de l'enfant (*nepios*)¹¹⁶.

Ainsi, le *nepios* reste bel et bien la notion autour de laquelle s'organise notre problématique. L'accès à la parole repose alors sur le fait de devoir s'émanciper de ce qui est constitutif du *nepios*. Sur ce point, nous avons relevé deux éléments isolés. Tout d'abord, il existait, à cette période, un terme d'interpellation de Dieu issu du babillage de l'enfant, le terme *abba*¹¹⁷. S'il est issu du babillage de l'enfant, c'est parce que l'enfant est défini comme ayant naturellement accès au Royaume des Cieux, comme entretenant une relation privilégiée avec Dieu. De plus, ce terme nous témoigne d'une période de babillage qui implique la maîtrise de certains sons, le vocoïde [a] et la bilabiale [b]. Ensuite, le second aspect est que, dans son rapport à la période romaine, la pensée des premiers siècles chrétiens préserve l'idée selon laquelle la fin de la petite enfance est marquée par la chute des dents de lait, et de la cessation des solécismes chez l'enfant, au moins au niveau

113 Pseudo-Phocylides 208 ; *Thessalonicien*, 2, 7-12 ; cf. Balla, 2003

114 Chrysostome, *Sur la vaine gloire et l'éducation des enfants*, 19 et sq.

115 *Matthieu*, 21, 16.

116 *I Corinthiens*, 13, 11.

117 *Marc*, 14, 36 ; *Luc*, 23, 34 ; *Jean*, 11, 41 ; 12, 27 ; *Matthieu*, 26, 42 ; 27, 46 ; cf. Légasse, 1969.

articulatoire (Néraudau, 1979 : 35). Mais si ces éléments permettent de déterminer la façon dont on se représente l'évolution des productions enfantines, ce qui détermine le passage du *nepios* au *pais* reste encore flou. Des éléments de réponse vont être trouvés essentiellement chez un seul penseur : Augustin.

Ce dernier propose une réflexion particulièrement conséquente et développée sur les questions d'acquisition du langage. Augustin (354-30) était un philosophe Romain d'Afrique, attaché à la fois à la civilisation romaine et au christianisme auquel il se convertira. Dans de nombreux passages de son œuvre, il traitera de l'acquisition du langage, au point d'y consacrer, entre autres, un chapitre entier dans les *Confessions*¹¹⁸.

Tout d'abord, l'originalité d'Augustin est, tout comme Stace, de mentionner son corpus, mais, à l'inverse de ce dernier, il ne travaille pas sur son enfant, mais sur lui-même et les souvenirs qu'il a de son enfance, et sur l'observation d'enfants divers. A ce sujet, l'auteur nous dit :

Tels sont les enfants, d'après les observations que j'ai pu faire, tel je fus moi-même : sans le savoir, les enfants m'ont bien mieux renseigné là-dessus que mes nourrices avec leur savoir¹¹⁹.

Le caractère introspectif de ses réflexions lui permet de définir l'importance du contexte dans l'acquisition du langage, notamment au contact de l'environnement familial et de sa nourrice :

Dans ma toute première enfance, j'ignorais aussi les mots latin, et pourtant, en y prêtant attention, je les ai appris, sans peur ni violence, parmi les caresses de mes nourrices, les badinages et les sourires, la gaieté et les jeux¹²⁰.

Dans *Les Confessions*, Augustin développe l'étape suivante, au chapitre VIII de son Livre I, dédié à l'acquisition du langage. Il y considère qu'il a appris à parler tout seul, par imitation, par observation de gestes (pointage) accompagné de mots :

Quand les gens nommaient un objet en accompagnant ce son d'un geste vers une chose, je regardais, et je retenais que cette chose s'appelait du son qu'ils faisaient résonner lorsqu'ils voulaient la désigner. D'ailleurs cette intention apparaissait dans les mouvements du corps, sorte de langage naturel de tous les peuples, langage constitué par un regard, un clin d'œil, des gestes, une intonation [...]. Et c'est ainsi que, les mots mis à leur place dans diverses phrases et souvent entendus, j'arrivais peu à peu à conclure de quels objets ils étaient les signes¹²¹.

118 Augustin, *Confessions*, I, VIII.

119 Augustin, *Confessions*, I, VI, 8.

120 Augustin, *Confessions*, I, XIV, 23.

121 Augustin, *Confessions*, I, VIII, 13 ; cf. Wittgenstein, [1969] 1996.

De cette pensée, il extrait un constat général selon lequel l'acquisition de la langue maternelle se produit de façon passive et naturelle, par simple contact, lorsqu'il souligne que « tout le monde a appris sa propre langue en l'écoutant constamment depuis l'enfance¹²² ». Dans *La Dimension de l'âme*, il pose la question d'un âge de la parole : « le petit enfant ne parle pas et c'est en grandissant qu'il y arrive¹²³ ». Augustin y développe l'argument selon lequel l'enfant apprend la langue du milieu où il grandit ; mais la question est posée de savoir si un enfant évoluait dans un environnement sans langage parlé, il s'exprimerait quand même par signes. Pour développer son argument, il suppose l'existence d'un enfant entendant né de deux parents sourds (par conséquent muets). Cet enfant parlerait-il ? Sa réponse est non, mais l'enfant pourrait communiquer par gestes porteurs de sens. Pour parler, il faut imiter, tout comme pour s'exprimer par gestes. Ainsi, apprendre à parler, pour Augustin, c'est mettre en pratique un certain « art d'imitation¹²⁴ ».

De façon plus détaillée, concernant les phases d'acquisition de la parole, au stade le plus précoce, l'enfant acquiert un *dicibile*, une connaissance qui pourra être dite, grâce à l'esprit, par l'intermédiaire des sens et par contact avec le monde. Lors de l'étape suivante, l'enfant ne se met pas immédiatement à imiter les mots et à les prononcer conformément à ceux de l'adulte. Il apprend les sons de la langue et les règles de leurs combinaisons d'abord¹²⁵. S'ensuit alors l'acquisition d'un *verbum*¹²⁶. L'enfant comprend naturellement le monde, va imiter les mots de la langue qu'il va pouvoir associer à sa connaissance du monde. L'acquisition des sons et des mots implique celle de leur relation à la connaissance des choses du monde, à un signifié (*dicibile*). Le mot renvoie à une connaissance dans l'esprit, d'un objet du monde dont cette relation est le signe¹²⁷. Le développement langagier permet de structurer des liens entre la connaissance innée des choses du monde et la multiplicité des sons et des mots de la langue. Ces liens entre les sons et la connaissance de la chose désignée relèvent d'une convention, d'un arbitraire du signe. En effet, apprendre une langue, c'est apprendre à relier certains mots à certains concepts, à établir une relation de signification entre le son et la chose signifiée, entre signifiant et signifié, *verbum* et *dicibile*, c'est-à-dire un *dicto*¹²⁸. L'émergence de la langue témoigne de l'acquisition de l'arbitraire du signe, lorsque le *verbum*, acquis, doit restituer un *dicibile* inné. Dans cette mise en relation,

122 Augustin, *Education chrétienne*, préface, 5.

123 Augustin, *De quantitate animae*, 31.

124 Augustin, *De quantitate animae*, 32.

125 Augustin, *De Magistro*, 5, 7, 11-21.

126 Ibid. 5, 7, 3-4.

127 Ibid. 22 ; *De doctrina*, 1, 2, 2.

128 Ibid. 5, 8, 5-6.

conformément à Platon, se développe l'acquisition de la mise en relation entre ces signes, définissant l'apprentissage de la langue comme acquisition d'un système organisé de signes¹²⁹. Le développement du système de signes implique l'intégration des règles de combinaison de ces signes, au niveau du *verbum*, et au niveau du *dicibile* à travers les règles d'agencement des sens (*ordinatio*). Enfin, la mise en application de ce système de signes selon ses usages et contextes d'emploi dans le cadre de l'énonciation (*de loquendo*), nécessite l'acquisition des modalités de phrase, des conditions de vérité d'un énoncé simple (*de proloquendo*), puis des conditions de vérité entre les énoncés, des critères de vrai et de faux qui les relient.

Sur ce dernier aspect, notamment au niveau de la question de la restitution du *dicibile*, Augustin considère que Dieu devient celui qui insuffle le langage par son *Logos*¹³⁰. Au niveau du développement langagier, il nous faut considérer, dans sa pensée, que les lois de la logique préexistent à l'homme, qu'elles sont d'origine divine et qu'on ne peut pas en observer la substance, mais seulement la manifestation¹³¹. Le *Logos* divin et les lois innées de la logique permettent de considérer que le discours divin permet une connaissance directe et immédiate de la réalité et de la vérité, de la vraie nature de l'existence, dont les principes premiers sont présentés par Dieu dans l'esprit humain :

Les mots ne nous apprennent que des mots ; moins que cela, un son et un simple bruit de voix [...]. C'est donc la connaissance des choses qui achève la connaissance des mots. Mais en entendant les mots, on ne les apprend même pas. Car, s'ils sont connus, nous ne les apprenons pas ; et s'ils ne nous sont pas connus, nous ne pouvons affirmer les avoir appris qu'après en avoir saisi la signification ; et celle-ci résulte non pas du fait d'entendre une émission de voix, mais de la connaissance des choses significées¹³².

Toutefois, le discours voit sa définition relever à la fois de l'inné et de l'acquis, et pose, chez Augustin, l'existence d'un autre discours, le discours physique, constitué de sons, le seul discours qui se transmet d'homme à homme, et de nature acquise (par imitation chez l'enfant¹³³). Le *Logos*, constitué d'une partie abstraite et innée, le *dicibile*, et d'une partie physique et acquise, le *verbum*, oppose le domaine appartenant au signifié et le domaine appartenant au signifiant, tout en impliquant les règles d'organisation des signes. Seules ces étapes rendent l'émergence de la langue complète. C'est-à-dire que l'acquisition du langage

129 Augustin, *De Dialectica*, 5, 1-2.

130 Augustin, *Confessions*, 7, 9, 13 ; cf. *De Magistro*, 19-20.

131 Augustin, *L'âme et son origine*, 4, 16 ; *Contre Julien*, 2, 178.

132 Augustin, *De Magistro*, 12.

133 Augustin, *La supériorité de l'âme*, 65-67.

ne peut être complète qu'avec la connaissance innée que le signifié permet de la réalité à travers sa structure, qui est présentée à l'esprit par Dieu.

Pendant les premiers siècles chrétiens, la pensée sur l'acquisition du langage est beaucoup moins développée que pendant la période romaine, à moins de la considérer comme rattachée à cette période, du moins à sa fin historique. Il est apparu cependant que la pensée romaine était encore très influente dans la pensée chrétienne, mais également que certaines réflexions purement chrétiennes ont apporté des modifications sur la façon d'appréhender le langage de l'enfant. Le débat sur la parole comme don divin a été réactualisée, la vision chrétienne a développé de nouveaux contextes relationnels avec l'enfant et un nouveau regard sur celui-ci. Enfin, la personnalité d'Augustin s'est illustrée comme de première importance sur le thème de l'acquisition du langage par les nombreuses réflexions qu'il a livrées. Son apport majeur réside dans le fait que, pour lui, apprendre à parler repose sur la restitution et le développement d'une pensée qui considère que l'aspect signifiant, acquis, le *verbum*, de la parole, ne témoigne d'une sortie de l'enfance que lorsqu'elle se fait restitution des lois de la logique et de la pensée, innées, le *dicibile*, dont Dieu a fait don à l'homme.

Pour conclure sur cette partie, nous avons considéré, au regard des éléments mis en évidence, qu'il existait deux périodes distinctes dans l'histoire de l'acquisition du langage. La première période regroupe l'Égypte, l'Inde, la Chine et les Hébreux. Cette période montre quelques balbutiements d'une pensée sur le langage enfantin, mais rien n'est particulièrement développé ni détaillé. Les réflexions restent sommaires et sont essentiellement issues de la pensée religieuse et mythologique. La seconde période recouvre la pensée gréco-romaine jusqu'aux premiers siècles chrétiens, même si ces derniers sont plus à assimiler à la période romaine qu'à constituer une période à part. Cette époque va connaître un grand développement de la pensée sur l'acquisition du langage et permettre de commencer à répondre à la question de savoir ce qui détermine qu'à un moment donné un enfant parle. Elle va mettre en évidence quelques particularités constitutives des facultés de l'enfant : Aristote va souligner l'importance de la *mimesis* ; ceci conduira à relever la prégnance de l'environnement langagier ; les stades de l'émergence de la parole commencent à être développés. Mais le gros de la problématique s'organise autour de la mise en œuvre d'une représentation sur l'enfance liée au positionnement qu'implique le sens des dénominations de l'enfant, notamment au niveau de l'*infans* ou du *nepios*. Comment « celui qui ne parle pas » finit-il par devenir celui qui parle ? La réponse va s'inscrire dans le fait que la conception du

langage de l'enfant est intrinsèquement liée à la représentation du devenir citoyen dans le fonctionnement de la Cité ; alors, dans ce cadre, il apparaîtra que la période de transition entre la production de parole et la non parole est clairement identifiée comme étant le résultat de considérations physiologiques, la chute des dents de lait, et de considérations linguistiques, la cessation de solécismes ; à ce niveau, Platon comme Augustin vont considérer la sortie de l'enfance grâce à la mise en relation de deux aspects : l'aspect acquis, langue, qui doit révéler un aspect inné, pensée. C'est-à-dire que l'enfant doit acquérir un *logos*, et ce *logos* doit être vrai, bien produit et signe de raison.

Ainsi, répondre à la question « quand peut-on dire d'un enfant qu'il parle ? » c'est, au moins dans l'Antiquité, afficher un point de vue, des discours qui reflètent l'existence d'idées reçues, probablement en relation avec la vision négative de la petite enfance ; il semble inconcevable que le tout petit puisse parler avant l'âge de sept ans. Sa parole doit refléter un *logos*, c'est-à-dire ne plus avoir de défauts à tous niveaux et témoigner d'une pensée structurée. La question est de savoir si cette représentation va perdurer dans l'Histoire. Combien de temps ? Est-ce qu'elle va évoluer ? Y aura-t-il un moment où une réponse scientifique sera apportée ? C'est avec ces interrogations que nous allons aborder la période suivante.

Nous ne pouvons pas encore parler de période scientifique. En examinant, par exemple, l'œuvre d'Hippocrate, nous y avons trouvé beaucoup d'informations sur l'enfant, mais rien au sujet de son langage. Beaucoup d'éléments restent inexplorés ; beaucoup de questions restent en suspens. Pourtant, dans un cadre général, nous avons pu constater la présence d'un intérêt pour le sujet du langage émergent depuis les commencements de la pensée occidentale et nous soupçonnons, au regard des textes qui ont pu disparaître avec le temps et des procédés tels que celui de Lucrèce qui était de recourir ponctuellement au langage de l'enfant comme comparaison, que cette pensée « populaire », était beaucoup plus développée et répandue qu'on ne le croirait. Sauf que, compte-tenu de la représentation négative de la petite enfance, cette pensée se trouvait rarement transcrite, ne faisait pas l'objet de traités, d'ouvrages, de textes qui lui auraient été entièrement consacrés. Ainsi, le langage enfantin faisait l'objet de réflexions éparpillées, ponctuelles, en guise de comparaison, d'analogies, mais pas plus.

Enfin, nous dirons un mot sur le « corpus » (ou base expérimentale) des auteurs de cette époque. Peu d'entre eux le mentionnent. Certains sont même reconnus pour être célibataires, comme Cicéron, et n'ont pas pu observer leur propre enfant. D'autres ont eu des enfants, comme Aristote, mais ne dévoilent jamais s'ils se sont servis des observations qu'ils ont pu

faire en contact avec eux, même si nous sommes en droit de le supposer. Sur cette ligne, il serait légitime alors de considérer que les réflexions, sans observation notifiée d'enfants, ne se fondaient que sur la restitution d'idées reçues à partir desquelles, parfois, les penseurs glosaient. Essentiellement, notamment en littérature, il s'agit de mises en scène, de représentations, ou encore de réflexions intuitives à partir d'une observation directe. D'autres, en revanche, ont affiché leur corpus, comme Stace qui avoue clairement avoir observé son propre enfant. Enfin, le dernier, chronologiquement, qui nous a intéressé, Augustin, emploie une méthode particulièrement originale qui contraste avec celle de Stace mais qui a tout autant de mérite par son originalité. Augustin a travaillé sur lui-même et sur les souvenirs de l'acquisition de sa langue maternelle. Ses souvenirs étaient précoces, remontant jusqu'à une période pendant laquelle il était vraiment très jeune. Ceci lui a permis de livrer quelques observations, à partir de lui-même, sur le développement langagier non sans pertinence.

Ainsi, trois méthodes peuvent être distinguées à cette période. Chacune a permis de livrer des réflexions pertinentes et à faire avancer la pensée sur l'émergence de la parole, avec originalité ; aucune n'est parvenue à apporter de réponse définitive à notre problématique ; toutes, par les discours qu'elles ont livrés, peuvent justifier d'une influence des représentations sur l'enfance. La question de la représentation s'avère centrale pour cette période. Mais qu'est-ce qu'une représentation ? En quoi peut-elle aider à répondre à une question scientifique ? Quel est son impact dans l'Histoire ?

2. Du Moyen Age à l'Age classique

L'étude de l'Antiquité a permis de centrer le débat sur une conception de l'enfant comme étant « celui qui ne parle pas » mais dont l'accès à la parole doit répondre de l'acquisition d'un *logos* et de ses spécificités. Du stéréotype de l'obscurantisme médiéval aux Lumières, l'histoire de la pensée permettra-t-elle d'apporter des éléments de réponse à ce qui permet de déterminer qu'un enfant parle ?

2.1. Le Moyen Age

L'enfant évolue toujours sous l'autorité du *pater familias* au Bas Moyen-Age, même si le développement du christianisme semble amoindrir progressivement cette structure autoritaire. Au Moyen Age, c'est en réalité l'autorité religieuse qui va se substituer à l'autorité du père de famille. L'influence de la chrétienté s'observe également dans des pratiques telles que le pédobaptisme¹, même si les pratiques chrétiennes ne sont pas exclusives. Ainsi, il persiste bon nombre de superstitions comme l'invocation de divinités romaines (Ariès, 1982). Outre ces aspects, lorsqu'il est dans son cadre familial, l'enfant est l'objet de beaucoup d'attentions (Laharie, 1999). Mais contrairement aux idées reçues², il n'y a pas d' « âge obscur » en ce qui concerne l'acquisition du langage : les mises en scène de la parole de l'enfant, notamment dans le théâtre, sont très riches. Par ailleurs, des auteurs comme Aldebrandin de Sienna, Gilles de Rome, Philippe de Novare, Guillaume de Tournai, Vincent de Beauvais, Barthélémy l'Anglais, Adelard le Bain, commencent à livrer des traités entièrement consacrés à l'enfance, mais pas encore au langage enfantin. La petite enfance fait l'objet de nombreux traités qui lui sont entièrement consacrés (Mercier, 1961 : 189-198), comme *Le livre du gouvernement des Princes*³, *De instructione puerorum*⁴, *Les Quatre Ages de l'homme*⁵, *De eruditione filiorum nobilium*⁶, ou encore un certain nombre de traités médicaux ou pédiatriques comme *De Proprietatibus rerum*⁷ et *Le Régime du corps*⁸. La littérature, également, témoigne de l'intérêt porté à la petite enfance, et offre une grande

1 *French paintings in the time of Jean de Berry*, fac sim. 767 f° 16 et 17 BN ; *Très Belles heures de Notre Dame*, NAF 3093 f° 162-166 BN.

2 Véhiculées notamment par Philippe Ariès (1985) qui lui-même reconnaissait qu'il n'était pas médiéviste.

3 Gilles de Rome, *Le livre du gouvernement des Princes*.

4 Guillaume de Tournai, *De instructione puerorum*.

5 Philippe de Novare, *Les Quatre Ages de l'homme*.

6 Vincent de Beauvais, *De eruditione filiorum nobilium*.

7 Barthélémy l'Anglais, *De proprietatibus rerum*.

8 Aldebrandin de Sienna, *Le Régime du corps*.

quantité d'exemples (Faaborg, 1997 : 7) tant sur le plan de l'éducation que du langage lui-même.

L'Antiquité gréco-romaine a fourni une riche pensée sur l'enfant et son langage. La problématique s'est organisée autour de la dénomination de l'enfant. C'est une question de terminologie aussi qui va amorcer le changement de la période médiévale. En effet, le Moyen Age va connaître un développement des langues vernaculaires, concurrençant le latin. De ce point de vue, y a-t-il un changement par rapport à la représentation latine qui perdure tout de même ? De fait, ce que traduit la terminologie et les représentations latines est-il en rapport avec la pensée antique ou subit-il l'influence du changement opéré par le déploiement des vernaculaires?

2.1.1. Conception latine de l'enfance au Moyen Age, continuité et changement

Dès le Bas Moyen Age, certains textes latins montrent la perpétuation de la terminologie latine et des concepts qui lui sont associés concernant la petite enfance. Le moine irlandais Bède (673-735) nous en donne un exemple, considérant, dans l'hagiographie qu'il consacre à Cuthberti, qu'il existe toujours deux périodes de l'enfance, l'*infantia* et la *pueritia*, distinguant également, au sein de l'*infantia*, le moment où les enfants sont très petits, *ludis paruulorum* :

[...] jusqu'à la huitième année de sa vie, qui est la première année de la jeunesse (*pueritia*) après l'enfance (*infantia*), [Cuthbert] s'occupait seulement des jeux des petits enfants (*ludis paruulorum*)... Alors il ne connaissait pas encore le Seigneur... Quand il était un enfant (*paruulus*), il avait les connaissances d'un enfant, et il pensait comme un enfant, mais une fois devenu homme (*vir*), il abandonna complètement ce qui était de l'enfant⁹.

Le vocabulaire permet de faire la distinction entre l'*infans* et le *puer* (Klapisch-Zuber, 1973 : 99-127 ; Sigal, 1980). S'agissant des termes latins désignant la petite enfance, on peut citer, entre autres, *infans*, *parvulus*, *infantulus* pour le tout petit voire le nourrisson, puis *aetatis pueritiae proximus* (qui est proche de la *pueritia*), puis la *pueritia*. Ensuite, le diminutif *infantulus* permet de désigner de façon plus précise, dans la terminologie latine, le nourrisson¹⁰ et *lactentus* « l'enfant à la mamelle », mais jamais un enfant de plus de deux ans. Ce terme est remplacé ensuite par *infans*, auquel succède, pour l'enfant de trois à sept ans, une utilisation plus fréquente du terme *parvulus* (tout-petit) (Sigal, 1980 : 151). Il arrive cependant de plus en plus que les termes *puer* et *puerulus* désignent le nouveau-né ou le

9 Bède, *Vita Sancti Cuthberti*, 4.

10 William de Cantorbéry, *Les Miracles de Thomas Beckett*, IV, 49 ; *Statuts Synodaux de Cambrai*, I, IV, 32-33.

petit enfant, des âges de la vie ordinairement englobés par l'*infantia*¹¹. Mais comme beaucoup de représentations et de distinctions de stades, les phases sont différenciées sans faire référence à un âge spécifique (Alexandre-Bidon et Clausson, 1985 : 110-1). Néanmoins, ce fait permet de souligner que la période de l'*infantia* était elle-même divisée en deux sous-stades, dont la transition se faisait à deux ans (Shahar, 1990 : 7). On pouvait aussi concevoir, comme pendant l'Antiquité, deux grandes périodes (Lett, 1997 : 19), l'*infantia*, de la naissance à 7 ans, et la *pueritia*, de 7 ans à l'adolescence, transition marquée par l'âge de raison (Schultz, 1995 : 119). Mais un changement majeur commence à émerger : un certain nombre d'éléments permettent de rendre moins fixe l'âge de transition tel qu'il était conçu pendant l'Antiquité. En effet, dans un premier temps, on peut constater que les enfants de familles aisées pouvaient accéder à une éducation scolaire avant l'âge de sept ans, parfois dès 5 ans (Shahar, 1990 : 105). Ensuite, selon Thomas Navarro, la *pueritia* serait plus précoce et se passerait à l'âge de 4 ans (Navarro, 1773 : 181-182 ; cf. Fossier 1997 : 126). *Infans* est généralement attribué aux enfants de zéro à deux ans (Hannawalt, 2002 : 447). Le découpage de l'enfance devient donc relatif. En effet, selon les auteurs, le nombre de stades peut varier. Par exemple, chez le médecin italien Aldebrandin de Sienne (avant 1277-1299), on trouve une classification qui, concernant la petite enfance, comprend l'*infantia*, qui commence à la naissance et qui s'arrête avec la *dentum plantatura*, c'est-à-dire de la poussée des dents à l'âge de raison, vers 7 ans¹². Son découpage, se base sur, successivement, la poussée des dents, puis l'arrivée de l'âge de raison (Lett, 1997 : 27-28) :

La petite enfance se termine à l'âge de sept ans, et là commence le second âge, que nous appelons « enfance » en français, et que l'on nomme *pueritia* en latin¹³.

Chez Barthélémy l'Anglais¹⁴, on retrouve le même découpage essentiel, alors que chez Philippe de Novare, l'*infantia* s'étend de la naissance à une dizaine d'années. A ce titre, la notion de *pueritia*, chez cet auteur, tend à s'effacer, et on passe directement de l'*infantia* à l'adolescence (Lett, 1997 : 26). En ce qui concerne les distinctions et les classifications des diverses périodes, elles se fondent sur des observations physiologiques, psychologiques et linguistiques. Le premier élément marquant de cette époque est le fait que le découpage de l'enfance n'est plus aussi fixe qu'auparavant. Ceci remet directement en question le moment et les raisons de l'accès au *logos*. Qu'est-ce qui peut déterminer qu'un enfant parle ?

11 Benedict de Peterbourough, *Miracles de Thomas Becket*, VI, 94 ; William de Cantorbéry, *Miracles de Thomas Becket*, II, 68.

12 Aldebrandin de Sienne, 79.

13 Barthélémy l'Anglais, 6, 4, 141.

14 Barthélémy l'Anglais, 6, 4, 141.

2.1.2. Influence du christianisme et la question de la langue des anges

La réponse à cette question peut se trouver dans l'influence des premiers siècles chrétiens et des penseurs comme Augustin, qui ont donné lieu à des représentations à la fois positives et négatives de la petite enfance. La vie est considérée comme un don de Dieu et la petite enfance comme la période durant laquelle l'être humain est le plus proche de Dieu, période dénuée de péché¹⁵.

La vision négative de la petite enfance est entretenue par des penseurs chrétiens qui associent l'enfant à des fous¹⁶, ou décrivent son absence de raison¹⁷. Cette réflexion est abordée par le philosophe italien Thomas d'Aquin (1224-1274) ; il prend appui sur la Bible et sur Augustin pour justifier que l'enfant doit être corrigé lorsqu'une mauvaise habitude est ancrée en lui, légitimant le fait de le frapper. Par ailleurs, il soutient également que l'enfant récupère malgré lui les péchés de ses parents. Mais sa réflexion se centre sur l'idée propagée par la chrétienté selon laquelle l'enfant est l'être dont l'âge lui laisse la plus grande proximité avec le monde de Dieu, d'où il vient juste de sortir. Si l'on pouvait s'attendre à voir aborder la question du langage enfantin dans la question 107 de la *Somme Théologique*, « Le langage des anges », il n'en est rien. Cependant, dans la *Somme Théologique*, Thomas d'Aquin aborde, au niveau de la question de la connaissance, la petite enfance dans la question « Les enfants auraient-ils eu dès leur naissance l'usage parfait de la raison ? ». Il y défend l'idée selon laquelle « l'usage de la raison dépend d'une certaine façon de l'usage des facultés sensibles¹⁸ ». L'enfant étant dépourvu d'un achèvement de facultés sensibles et motrices, « [...] c'est pourquoi chez eux [les enfants] il n'y a pas de parfait usage de la raison, pas plus que des autres membres¹⁹ ».

La question du langage de l'enfant apparaît à deux reprises : la première, dans la *Somme Théologique*, question 85 « Comment et dans quel ordre opère l'intelligence », où il reprend la réflexion d'Aristote que nous avons citée dans le chapitre précédent sur la généralisation sémantique, afin d'illustrer la sous question 3 « est-il naturel à notre intellect de connaître d'abord le plus universel²⁰ ? ». Ses quelques réflexions sur le langage de l'enfant se prolongent dans son *Commentaire des Psaumes*, où, dans le prologue, il souligne que

15 Léon le Grand, *Sermon*, VII, 3-4 : « Le Christ aime l'enfance, maîtresse d'humilité, règle d'innocence, modèle de douceur [...]. Il la donne en exemple à tous ceux qu'Il élève au royaume éternel ».

16 Wolfram von Eschenbach, *Willehalm* 48, 1.

17 Ulrich von Liechtenstein, *Frauendienst*, 3, 2, 1 et 10, 1-4 ; cf. Schultz 1995 : 47.

18 Thomas d'Aquin, I, 2.

19 Ibid.

20 Ibid. 146.

l'enfant imite et répète un discours autre, celui de l'adulte. Cette réflexion lui sert à appuyer la réflexion sur la transmission de la Parole divine :

Et c'est pourquoi la langue humaine se comporte à l'égard de l'Écriture sainte comme la langue d'un enfant qui répète des paroles données par un autre : « Ma langue est le roseau d'un scribe agile. » Et : « L'Esprit du Seigneur a parlé par moi, et sa parole est sur ma langue »²¹.

La proximité de l'enfant avec Dieu a impliqué un questionnement sur son premier langage. Parle-t-il la langue des anges ? Parle-t-il, dès l'origine, une langue spécifique ou la développerait-il spontanément sans contact extérieur ? L'influence du christianisme a poussé certains à s'interroger sur la langue d'origine, la langue adamique, la langue des anges : quelle était-elle ? Pour répondre à cette question, le moine franciscain Salimbene de Adam (1221-1288) rapporte dans ses *Chroniques*, l'anecdote selon laquelle l'empereur du Saint-Empire romain germanique Frederick II de Hohenstaufen (1194-1250) aurait essayé de reproduire l'expérience de Psamétique III rapportée par Hérodote :

Frédéric II voulut faire une expérience pour savoir quels seraient la langue et l'idiome des enfants, à leur adolescence, sans qu'ils aient jamais pu parler avec qui que ce fût. C'est ainsi qu'il ordonna aux nourrices d'allaiter les enfants [...] avec la défense de leur parler. Il voulait en effet savoir s'ils parleraient la langue hébraïque, qui fut la première, ou bien la grecque, ou la latine, ou l'arabe ; ou s'ils parleraient toujours la langue des parents dont ils étaient nés. Mais il se donna de la peine sans résultat, parce que les enfants ou les nouveaux-nés mouraient tous²².

Cette expérience a été reproduite par d'autres, plus tard, au début de la Renaissance, par James IV d'Écosse (1473-1513), qui a confié deux enfants à une nourrice muette. Contrairement à l'expérience de Frédéric II, cette fois les enfants parlèrent hébreu. De même, l'empereur mongol d'Inde Akbar le grand (1542-1605), a fait isoler des enfants dans une maison. Quatre années après, il fit ouvrir la maison et se rendit compte que les enfants, toujours vivants, ne parlaient pas (Crystal, 1997). Cependant, l'échec de ces expériences a deux implications : il invalide partiellement ou totalement l'idée selon laquelle les enfants seraient capables de restituer une langue innée, celle des anges, et permet d'être cohérent non pas avec l'existence d'une langue originelle mais avec le développement et l'émancipation des vernaculaires. C'est ainsi qu'apparaît la préoccupation de la langue maternelle.

21 *Commentaire des Psaumes*, 8. Consultable en ligne sur :

http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/12251274,_Thomas_Aquinas,_Biblica_in_Psalms,_FR.pdf

22 Salimbene de Adam, *Cronaca*, n.1664.

2.1.3. L'émergence du concept de « langue maternelle »

Cette notion floue, encore aujourd'hui, n'a pas vraiment émergé comme concept en soi. Cependant, les représentations qui lui sont liées sont attestées à travers un certain nombre d'usages. Mais la problématique reste entière, surtout à une époque où l'Europe connaît un fort développement des vernaculaires, des dialectes et des patois locaux. Une langue nationale comme un patois peuvent être langue maternelle, pourtant, le dit-on réellement d'un patois ou d'un dialecte ? Cette notion est parfois associée à celle du langage de l'enfant, qui a des productions encore jargonantes et balbutiantes. Selon les travaux de Jean-Didier Urbain (1982), Nicole d'Oresme, en 1361, aurait francisé une expression latine déjà existante au XIIe siècle pour effectuer la distinction entre « en langue vulgaire » *maternaliter* et « en latin » *litteraliter* (Urbain, 1982 : 4). L'opposition que cherche Oresme se situe alors au niveau de ce qui est de l'usage linguistique de l'érudition et de la pensée (le latin), et de ce qui relève de l'usage courant, pour ne pas dire dialectal ou patoisant. L'expression même de « langue maternelle et commune » est alors le produit d'une conception négative des usages locaux et dialectaux, où l'analogie volontairement faite avec la femme, sert à souligner le caractère dévalorisé à la fois de cet usage et de la femme qui, dès lors, se voit enfermée dans son rôle exclusif de femme au foyer et d'éducatrice des jeunes enfants (Petot in Ariès, 1985 : 239 ; cf. Pernoud, 1977 : 99).

Cependant, des historiens comme Dubois avancent l'existence d'une autre conception de la « langue maternelle » dès le XVIe siècle. Cette conception est en rapport avec l'idée selon laquelle l'enfant est l'être le plus proche de Dieu et sort d'un monde proche de l'état divin. La « langue maternelle » servirait alors de traduction de ce monde, de contact. Dans ce cas, la notion de « langue maternelle » ne serait autre que ce que nous appelons aujourd'hui le langage adressé à l'enfant :

Ainsi, le 'babarouyn' des enfants et la langue des nourrices font l'objet d'une attention particulière, non par souci scientifique désintéressé, mais toujours par nostalgie d'un 'état' supposé naturel, identique chez tous les hommes (Dubois, 1970 : 57).

Le débat sur la langue maternelle reflète une préoccupation concernant l'environnement langagier dans lequel va évoluer l'enfant, qui n'est pas sans rappeler l'importance qui était accordée au contexte et à la qualité de la langue pratiquée en présence de l'enfant dans l'Antiquité.

2.1.4. Contexte familial, enfant et développement du langage au Moyen Age

Les premières années de la vie se déroulaient dans le cadre familial, souvent dans un environnement féminin, mère, sœur aînée pour les classes modestes, nourrice, « berceuses » pour les plus aisées. Mais on est très tôt conscient de l'importance de l'environnement pour les qualités morales que l'on veut inculquer à l'enfant (Alexandre-Bidon et Clausson, 1985 : 124). Son développement se fonde sur le concept aristotélicien de *mimesis* (Alexandre-Bidon, 1991 : 50). C'est précisément avec la nourrice qu'on fait commencer l'apprentissage de l'enfant dès le berceau (Klapisch-Zuber, 1984).

La fonction mimétique, pouvait se déduire de la volonté de faire parler l'enfant : « Le gonfalonier [...] prenait plaisir à me faire babiller »²³. Sa première éducation, fondée sur la *mimesis*, revenait ainsi en premier lieu à la mère ou à la nourrice, avec une attention particulière à la qualité de ce qui lui était enseigné pour ne pas que de mauvaises habitudes se fixent définitivement²⁴. Par ailleurs, sur cette base, certains aspects de l'éducation commençaient effectivement pendant l'*infantia*, notamment au niveau du langage. Mais la conscience de la nécessité de le préserver de certaines mauvaises habitudes conduit à reconsidérer la notion d'*infantia* comme caractéristique de l'absence de raison. Ainsi, pour certains auteurs, il apparaît que l'enfant peut et doit être éduqué dès le plus jeune âge afin de prévenir, le plus tôt possible, ces mauvaises habitudes :

Qui norrit anfant ne doit consentir a son pooir ne soffrir que il face males oevres, ne que il soit baux ne abandonnez de paroles vilainnes ne de vilains jeux ; car anfant qui aprannent vilainnes teches a premiers, les maintiennent longuement, et sovant avient que a toz jors, et quant il plus tard croissent, et les males teches ausis²⁵.

Cela permet de mettre en évidence qu'il faut préserver l'enfant du mauvais langage, d'où la conscience que l'enfant reproduit ce qu'il entend, et que la qualité de son langage va dépendre de celui qu'il a entendu²⁶. Comme on l'a souligné, les écrits médiévaux mettent en avant la conscience de l'importance de ce que l'enfant perçoit²⁷. Une des fonctions de la transmission du « bon » langage est de permettre la socialisation de l'enfant et de faciliter ainsi son interaction avec son environnement (Hannawalt 1993 : 69). Au niveau de ce qui est perçu par l'enfant, le philosophe naturaliste anglais Adelard le Bain (1080-1152) note déjà la sensibilité première du nourrisson pour les sons musicaux qu'il entend, pour la qualité mélodique et le timbre harmonieux de la musique qui « captive l'esprit des enfants »

23 Cellini, 1965, I : 59.

24 Raymon Lulle, *Doctrines d'enfant*, 91.

25 Philippe de Novare, *Les Quatre âges de la vie*, 11.

26 Barthélémy l'Anglais, 6, 5.

27 Cligès 5320-4 ; Wace 11395-404 ; Thèbes 2415-20 ; Floire 177-92 ; Brun 2005-14.

(captivates the mind of children²⁸), ce qui lui permet de faire l'analogie avec la voix chantée. En effet, Adelard constate que ce genre de mélodie a la particularité d'apaiser un enfant. Cette réflexion se retrouve chez Barthélémy l'Anglais, pour qui l'enfant qui ne parle pas encore est capable de manifester sa sensibilité à un rythme musical ou vocal²⁹, d'où l'importance des berceuses. Autre donnée littéraire : il est fait mention, à plusieurs reprises, de mères qui s'adressent à leur bébé³⁰.

Ces fondamentaux étant posés, il demeure la question de savoir ce qui va déterminer qu'un enfant parle. D'autant plus que l'accès à la parole ne dépend plus d'un *logos* spécifique à la Cité, ni même d'un moment qui serait propre à l'âge de 7 ans du fait du flou terminologique qui est apparu, ni même du fait des implications dues à l'émergence des vernaculaires.

2.1.5. L'enfant dans les langues vernaculaires

Il existe un grand nombre de termes qui permettent de désigner le petit enfant aux différents stades de sa vie. Le corpus occitan d'avant 1230 comptabilise trente-cinq termes différents désignant l'enfant selon divers critères et périodes de son existence ; le nourrisson était appelé « laitier » ou « enfant à la mamelle » (Paterson, 1989). Il est possible également de rajouter, pour l'ancien occitan, les termes *enfan*, *filh*, *parvol* et *joven* (enfant, fils, enfant, jeune) (Riché et Alexandre-Bidon, 1997 : 9).

Concernant le corpus italien, il existe quatre termes désignant la petite enfance (Alexandre-Bidon, 1987), auxquels s'ajoutent des déterminants et des diminutifs pour augmenter la finesse des classifications par âge, par stade, etc. Ainsi, les nourrissons étaient appelés « in braccio » (dans les bras), en référence à leur faible maturation physiologique. Ensuite, le vieil italien proposait *babbio* et *babbo* vers 1235 pour le bébé, et *lenguaggio infantile* pour le babillage. Le nouveau-né était appelé *neonate*, après quoi apparaît l'*infante* (petit enfant), puis le *fanciullo* (enfant) et le *puerile* (enfant à l'âge de raison). Enfin, le stade suivant est marqué par le *bambino* (enfant jusqu'à l'adolescence) (v. 1057).

En allemand, l'enfant est désigné comme « das Kint³¹ », et l'enfance par « Kindheit », mais s'étend généralement de la naissance à 12 ans. En revanche, il existe un diminutif pour les enfants jusqu'à l'âge de 7 ans, *Kindelin*³² pour désigner la « jeunesse ». Enfin, le terme

28 Adelard le Bain, 1998 : 51 (ma traduction).

29 *De Eodum et Diverso*, 1906, 4, 25-26 ; Barthélémy l'Anglais 6, 4.

30 Tristan de Nanteuil, 17843 ; 18103-5 ; Blaye 647-8 et 651-3 ; Maillart, *Anjou 4077* ; *Merlin I*, 20.

31 Cf. Ulrich von Zatzikowen, *Lanzelet*, I, 16, 13 ; I, 13, 27 ; I, 14, 10.

32 Bruder, *Marienleben* 372, 374, 376, 383 ; Heinrich von Neustadt, *Apollonius von Tyrland*, 13005-6 ; 14810;

niuweborne degen sert à désigner le nouveau-né³³. Les termes *Jugent* « jeunesse », *junc*, *Junge* et *jungelinc* sont très communs³⁴ mais peuvent désigner jusqu'au jeune adulte. Cependant, la terminologie allemande ne propose pas d'équivalences pour distinguer les deux périodes d'*infantia* et *pueritia*, comme l'indiquent les termes *Kintheit* et *jugent* (Schultz, 1995 : 41).

On peut faire le même constat pour l'espagnol, qui utilise le mot *niño* pour le petit enfant, et on peut également trouver les termes de filiation tels que *filio*, *sobrino*, *nieto* (Barraqué et Blazquez, 1997 : 110). Mais en espagnol, contrairement aux autres langues, il y a un plus grand recours aux diminutifs. Par ailleurs, on trouve *recién nacido* pour « nouveau-né », puis, pour la petite enfance, *infancia*, et *infante*, période durant laquelle les productions de l'enfant sont désignées par *balbucear* ou *balbucir* (babiller). C'est vers l'âge de sept ans que commence la période du *niño*.

Le vieil anglais propose les terminologies de *cild* pour « child » (enfant) et/ou « infant ». L'*infantia* se définit par *cildgeogod*, et l'adjectif « infantile » ou « qui relève de l'*infantia* » se définit par *cildgeong*. Elle peut également se définir par *cildhad*. L'enfance, en général, se détermine par *cildild*, tandis que nouveau-né est exprimé par *niwsend*. Pour les productions de l'*infant*, la langue propose *babble*, *babil*, *idle talk*, *senseless prattle*, *babblement* (Bailey, 1756 ; cf. Mayhew et Skeat, 1888), qui font référence à l'absence de sens (*senseless*) des productions de l'enfant. Les différents stades des productions dénuées de sens commencent avec le *newborn*, ou le *neonate*, puis le *babe* et l'*infant*. Cette période est alors appelée *babish*, par opposition à la période plus tardive qui l'englobe également : la *childhood*. Mais juste après le *babish*, durant la *childhood*, il y a l'*infancy*.

Quant au français, il est possible de considérer que la terminologie est plus floue, moins précise que ne l'est la terminologie latine ou anglaise. Le *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, [1992] 2006 : 1239) nous indique que le terme *enfant* est emprunté au latin à la fin du Xe siècle et préserve le sens latin. Au XIIIe siècle, il s'applique également aux filles. Il se trouve sous la forme *enfant* au singulier et *enfants* au pluriel. Il existe un certain nombre de termes dérivés, comme *enfantelet* (XIIIe siècle), *enfantçon* (XIVe siècle), *enfantel* (XIVe siècle) ou *enfantin* dans son sens « qui se rapporte à l'enfant » (ibid.). Ces termes sont en concurrence avec *enfant*. A titre d'exemple, les termes *enfant* et *enfantçon*

Heinrich von Veldeke, *Eneit*, 274, 8.

33 Konrad von Würzburg, *Trojanerkrieg* 520 (« der niuweborne degen ») ; Wernher, *Maria*, D4260 ; Konrad von Würzburg, *Engelhard* 2631 ; Albrecht, *Jüngerer Titirel* 1224, 2 ; *Biterolf und Dietleib*, 2109, 214-4.

34 Gottfried von Straßburg, *Tristan und Isold* 3128 ; 2277 ; *Biterolf und Dietleib* 11054 ; 11062.

sont en concurrence sans distinction nette, et peuvent désigner un enfant à tout âge, même un jeune adulte, mais renvoient, le plus souvent, à un *infans*, souvent très jeune, de moins d'un an, le nourrisson (Montaignon et Raynaud, 1872-1890, I, XIV). A partir de là, le terme *enfant* (et *enfançon*) commence à être employé dans le sens filial (« mon enfant ») ou comme générique (« les enfants ») pour désigner la classe d'âge qui précède l'adolescence (cf. Faaborg 1997 : 411).

Les terminologies ne recouvrent pas les mêmes notions selon les langues, mais il transparaît que la frontière placée à l'âge de sept ans s'érode en même temps que se développent les vernaculaires. De ce point de vue, la représentation du langage de l'enfant témoigne-t-elle de la propagation de cette érosion tout en présentant une explication précise à ce qu'est l'accès à la parole ?

2.1.6. Représentation du langage de l'enfant

La caractéristique essentielle de l'*infantia* est le manque de raison. Ceci explique que l'*infantia* n'est pas une période susceptible de voir l'utilité d'une quelconque pédagogie, sauf chez Raymond Lulle³⁵. Par ailleurs, la définition la plus intéressante pour nous, donnée en premier par Isidore de Séville et reprise par Barthélémy l'Anglais, implique une dimension linguistique de la petite enfance :

On dit *infans* parce qu'il ne sait pas encore parler (*fari*), c'est-à-dire qu'il ne peut pas s'exprimer (*loqui*). En effet, faute d'une denture bien ordonnée, son langage est de moindre valeur³⁶.

Ainsi, l'*infans*, dans la continuité de la pensée antique, est dans l'impossibilité de parler (*qui fari non potest*). Cette définition précise donc que l'absence de parole serait due à une incapacité de bien articuler et de bien construire des phrases. Mais on se retrouve confronté à la même problématique que dans l'Antiquité, à savoir que l'enfant de trois, quatre ou cinq ans, sachant bien parler et articuler, reste toujours inclus dans l'*infantia*. La sortie de l'*infantia* se caractérise alors par le passage d'une période où l'enfant ne parle pas encore assez bien à une période où l'enfant parle correctement, le passage du *fari* au *loqui*³⁷ :

35 *Doctrine d'enfant (Doctrina pueril)*, 1997 : 28.

36 Isidore de Séville, *Etymologiarum sive Originum*, XX, XI, II, 9 ; cf. Barthélémy l'Anglais, op. cité, VI, I : « Le premier âge, c'est enfance qui plante les dents ; cet âge commence quand l'enfant est né et dure jusqu'à sept ans ; et en cet âge ce qui est né est appelé enfant, ce qui veut dire « non parlant », parce que en cet âge, il ne peut pas bien parler ni parfaitement bien former ses paroles, car il n'a pas ses dents bien formées ni résistantes, comme disent Isidore et Constantin ».

37 Thomas de Catimpré, *Liber de Natura Rerum*, LXXVIII, 80.

Lorsque j'étais enfant (parvulus) je parlais (loquor) en enfant, je pensais (cogito) en enfant ; une fois devenu homme, j'ai fait disparaître ce qui était de l'enfant³⁸.

A ses débuts, les productions de l'*infans* sont qualifiées de « balbutiements » (*balbutiare* en latin), alors que l'on voit parallèlement émerger, à partir du XIIIe siècle, les mots dont on se sert encore aujourd'hui, comme *babiller*, *babel*, *jasis*, *gazouillis*, et un mot est très fréquemment employé, souvent dans un sens négatif qui va se généraliser pour qualifier, comme dans l'Antiquité, le langage des femmes, des fous, des vieillards³⁹ et des mauvais orateurs : il s'agit du mot *begayer*. Ne sachant pas encore parler, l'enfant « begaye⁴⁰ » ou « balbutie », c'est-à-dire qu'il produit un certain nombre de sons indistincts, informes, totalement dénués de sens. Le *fari* ne peut donc pas correspondre aux caractéristiques du *verbum* (ou du *logos*). Il arrive souvent que des termes renvoyant à la *pueritia* désignent l'*infans*, et que des termes de l'*infantia* désignent parfois jusqu'à l'adolescent. En définitive, *infans* et *infantulus* renvoient généralement à une période qui précède le langage (*verbum*), et où l'enfant ne parle pas. Le plus souvent, ces mots, avec *lactentus*, désignent l'enfant de moins de deux ans, et *parvulus* la sous-période de l'*infantia* allant de trois à sept ans (Lett, 1997 : 298). Il existe des expressions telles que « trois ans accomplis » (*trimatum implens*), « il avait à peine passé deux ans » (*vix biennium impleverat*), ou bien « pas encore passé » (*nondum impleverat*) (Lett, 1997 : 36). Le flou terminologique se déploie. La question est de savoir si les stades de l'acquisition du langage tels qu'ils sont représentés donnent des précisions quant à l'accès à la parole.

2.1.7. Mises en scène de la parole enfantine et acquisition du langage

Si on reprend point par point les stades de l'acquisition du langage au Moyen Age, on peut développer un peu plus longuement chaque aspect. Les expressions vocales, par pleurs, cris, vagissements, sont les premières manifestations de *vox* (*phonê*) du nourrisson⁴¹. Également, on considère qu'il y avait les éléments sur lesquels prenait appui la fonction de *mimesis* :

Elle [la nourrice] élève l'enfant et lui apprend à parler. Elle imite sa façon de parler, comme si elle était bègue, pour mieux et plus vite lui apprendre à parler. [...] Elle le berce de son chant pour l'endormir⁴².

38 Vincent de Beauvais, XXXIX, 156, à partir d'une paraphrase de *1 Corinthiens*, 13, 11.

39 Cf. *Les Miracles de Notre-Dame de Roccamadour*, 17 et 8.

40 Cf. *L'Elucidarium et les lucidaires*, I, 74-76, 118.

41 Renart, *l'Escoufle*, v. 179 ; Barthélémy l'Anglais, 4, 9 ; Aegidius Romanus, 2, 2, 15.

42 Barthélémy l'Anglais, 6, 9, 143 cf. *Charles 2, CLXX, 1-13*. in Faaborg 1997 : 199-200 : « Quant n'ont assez fait dodo, Ces petits enfanchonnés, Il protent soubz leurs bonnés, Visages plains de bobo. C'est pitié s'il font jojo Trop matin, lez doulninés, Quant [n'ont assez fait dodo, Ces petitz enfanchonnés.] Mieulx amassent a

Pendant cette première période, avant les dents et avant deux ans, l'enfant est clairement *infans*. Son langage est désigné par *garulizare*⁴³, et peut aller jusqu'à englober le babillage. Le médecin anglais Barthélémy l'Anglais (1203-1272), ajoute que l'*infans* ne parle pas, ne crée pas, mais ne fait que répéter, imiter ce qu'il entend sans nécessairement comprendre⁴⁴. Tout d'abord, l'enfant ne sait pas encore produire d'énoncés intelligibles ou porteurs de sens, mais commence à communiquer par cris, pleurs, manifestations vocales diverses⁴⁵, notamment pour exprimer des sensations désagréables⁴⁶, lorsqu'il est seul, mécontent, malade, etc. Puis, c'est la période lors de laquelle il commence d'essayer de parler. Mais il n'y parvient pas parfaitement, et n'aurait pas encore la coordination motrice pour l'articulation des mots ainsi que la capacité d'en utiliser plusieurs :

Ils bégayent longtemps. [...] Leurs langues et lèvres sont désobéissantes jusqu'à ce que leur pratique les conduise là où ils peuvent encercler tous les mots⁴⁷.

A partir de cette étape, on entre dans la phase du babillage, puis des premiers mots. On peut alors citer l'exemple d'un enfant qui disait « *Ciku Ciku* » pour Franciscus⁴⁸. Lorsqu'il parvenait ensuite à produire des paroles intelligibles, il gardait des formulations enfantines, une grammaire, une sémantique de l'enfance⁴⁹. Puis on souligne la proximité des termes « papa » (nourriture et père), « papin », « papet » (la bouille) (Alexandre-Bidon et Clausson, 1985 : 133). Ces premières productions articulées sont considérées comme étant les plus faciles : « Et commence a dire paroles ou il na lettres qui face la langue trop mouvoir si come dire mama, papa, babeu⁵⁰ ». Les premiers mots sont avec reduplication syllabique et des occlusives bilabiales. La parole tient donc une place importante dans la réflexion, ce qui fait dire à Aldebrandin de Sienna qu'« il [l'enfant] commence à dire des mots où il n'y a pas de lettres qui fassent faire trop bouger la langue, comme pour dire maman, papa⁵¹ ». Ou encore, chez Salu, on trouve la mention des termes « mama⁵² », « papa », « babeu », « dodo », « bobo », « tata », puis « ubera », « mamilla », « papilla » (cf. Lett, 1997 : 265),

gogo Gesir sur molz cossinés, Car il sont tout poupinés ! Helas ! che gnogno, gnogno, Quant [n'ont assez fait dodo.] ».

43 Thomas de Monmouth, *Les Miracles de William de Norwich*, IV, 4.

44 Barthélémy l'Anglais, 6, 1 ; cf. Nagel et Vecchio, 1984.

45 Cf. Schultz 1995 : 49 ; *Ménage*, VIII b, 20-1 ; Maillart, *Anjou 4600-3* ; Brun 1553-5 ; Renart, *Escoufle 1794-7* ; Nyström, *Ménage IA*, 239-40 ; VIII b, 10-1 ; Roche 287-8 ; Renart, *Galeran 746-7* ; Tristan de Nanteuil, 18132-3.

46 Hugo von Trimberg, *Der Renner 207009-10* ; *Göttweiger Trojanerkrieg*, 1368-71.

47 Walther von Rheinau, *Marienleben*, 4896-903.

48 Hugo von Trimberg, *Der Renner 2070*, 09-10 ; *Göttweiger Trojanerkrieg*, 1368-71.

49 Ottokar von Steiermark, *Steirische Reimchronik*, 17984.

50 Cité dans Alexandre-Bidon et Clausson, 1985 : 193-194.

51 Aldebrandin de Sienna, *Le Régime du corps*.

52 Salu, 1955 : 102-103.

termes que l'on retrouve dans la bouche des nourrices, permettant d'interroger la fonction *mimétique* de la répétition de mots entendus. Francesco Di Barbaro ajoute qu'à cet âge l'enfant se parle à lui-même⁵³. Mais lorsque l'enfant commence à être intelligible, c'est-à-dire, selon ces sources, bien avant la fin de l'*infantia*, ses mots sont repris par son entourage ; il est félicité pour les avoir prononcés⁵⁴.

Vers 7 ans, l'enfant entre dans la période de la *pueritia* où la parole du *puer* est parfaitement intelligible, et exprime correctement la raison. Juste avant cela, on est encore dans une parole désordonnée, pas encore formellement organisée⁵⁵, mais c'est à ce moment-là qu'il produit ses premières « vraies paroles⁵⁶ ». De cette observation, on peut repérer que l'étude de l'acquisition du langage permet de souligner les différents stades successifs de l'*infantia* avec beaucoup plus de précision que l'étude de la représentation de l'enfant ne le permettait. Selon Gilles de Rome, l'enfant accède alors à la « *loquance* », seul élément qui permet aux hommes de communiquer⁵⁷. Les productions se complexifient un peu, l'enfant commence à restituer un vocabulaire plus « adulte », mais toujours dans et selon une dynamique de *mimesis* :

Pour la quele chose il orent de li pitié, et le commencierent a enseigner aussi comme les enfanx sont enseigniez de leur premier aage, ou tout aussi comme l'on enseigneroit les oisiax, et disoient au dit Loys : « Di pain. » Et il disoit : « Pain. » Et si il disoient : « Di vin » Et il disoit : « Vin » Et tout aussi des autres moz que il li enseignoient⁵⁸.

Selon un autre auteur, le tout-petit apprend alors « les rudiments comme un enfant (*infans*) de deux ou trois ans⁵⁹ ». Mais il ne sait pas encore contrôler sa parole (Nagel et Vecchio, 1984). On fait alors la distinction entre la parole (*usum loquendi*) et la voix (*vocem*). La différence se situe dans la justesse de la production, la rectitude (*recte*⁶⁰) de la langue maternelle (*idiomata vulgaria*) (cf. Urbain, 1982). Cet intérêt se retrouve manifestement exprimé dans l'ouvrage de Gilles de Rome⁶¹. Ces caractéristiques persistent jusqu'à la poussée des dents définitives, vers l'âge de 7 ans. Par ailleurs, une majorité de

53 Francesco Di Barbaro, *Reggimento e costume di Donne*, 13, 195 ; Demaître 1976-7 : 466-467.

54 Alberti, 1969 : 50.

55 Guillaume de Saint-Pathus, *Les Miracles de Saint Louis*, 1 « Et quand le temps fut venu où les enfants doivent parler, ladite Denisetite ne savait prononcer aucune parole. A six ans elle ne savait rien dire d'autre que « de par Dieu » et « de par Notre-Dame », et encore prononçait-elle mal, confusément et de manière à peine audible ».

56 Ibid. 36.

57 Aegidius Romanus, 148.

58 Guillaume de Saint-Pathus, *XV*, 135-41.

59 William de Cantorbéry, *IV*, 116.

60 *Les Miracles de Notre-Dame de Rocamadour*, I, 26

61 Gilles de Rome, 1899 : 206 : « Comment l'on doit apprendre aux enfants à parler, à voir et à entendre convenablement ».

penseurs soulignent que l'absence ou la chute des dents de lait était une donnée fondamentale car le « bon » langage reposait sur une élocution correcte :

Le premier age est enfance qui plante les dents et commence cet age a la naissance et dures jusques a 7 ans, et en cet age ce qui est né est appele enfant qui vault autant et dure comme non parlant, pour ce que en tel age il ne peut pas bien parler ne parfaitement former ses paroles car il n'a pas encore les dents bien ordonnées, ne affermees, si comme dit Isidore et Constantin⁶².

L'enfant accède alors à l'âge de raison, au *loquere*, au *verbum*, à la parole, malgré la persistance de quelques « mots enfantins⁶³ ». Les enfants commencent à s'adresser à leurs parents dans un langage intelligible propre à l'âge de raison⁶⁴. Le langage constitue donc la jonction entre la raison et le physiologique (Alexandre-Bidon et Clausson, 1985 : 192-193). Parallèlement, les penseurs de l'enfance croyaient que l'acquisition du langage reposait sur une *imitation* des productions de l'entourage pendant les premières années (Hannawalt, 1993 : 65).

L'étude de l'acquisition du langage nous permet alors d'affiner et d'établir de façon plus précise la distinction en deux sous-étapes de l'*infantia*, la séparation se situant à deux ans, où on considère que l'évolution est corrélative du début des énoncés syntaxiquement organisés, sans toutefois considérer explicitement qu'il s'agit du début du langage⁶⁵. Selon les critères de l'acquisition, l'*infantia* prendrait fin lorsque l'enfant est capable d'exprimer une raison cohérente. Toutefois, un élément important est à souligner car un certain nombre d'écrits commencent à montrer que l'*infans* parlait, et que le langage commençait avant l'âge de raison⁶⁶. Ce genre d'anecdotes permet de mettre en évidence qu'on avait conscience que les premiers mots ont lieu bien avant trois ans, et qu'à trois ans, un enfant qui ne parle pas est considéré comme un enfant avec un retard de langage. Il était donc connu que le langage débute avant la fin de l'*infantia*, c'est-à-dire lorsque l'enfant est supposé encore mal s'exprimer, et que ce début du langage est attribué à l'apparition des premiers mots.

Il apparaît ainsi qu'au Moyen Age, l'intérêt porté au langage de l'enfant était important, tant par l'influence du christianisme que par les réflexions liées à la langue maternelle et aux vernaculaires. La plupart des *infantes* auxquels on attribue le langage, ont au minimum deux ans et demi, le plus souvent trois ans, et, parfois, dix-huit mois : « Le

62 Barthélémy l'Anglais, 6, 1.

63 Klausner, *Der arme Heinrich*, 691-94.

64 *Auberon 1447-8* ; *Cassidorus*, 558-9.

65 Vincent de Beauvais, *Speculum Quadruplex : Speculum Doctrinale*, 1031-1034.

66 Montreuil, *Continuation 2*, 11082-5 ; cf. *Macaire 286* ; *Nostre Dame, I Mir 12*, 42-4.

Savetier franc Avait une fille, D'environ trois ans, Qui parlait très bien⁶⁷ ». Dès lors, on constate que ces enfants, qui parlent déjà bien, manifestent une raison élaborée. Ainsi, des enfants de trois ans peuvent déjà très bien parler⁶⁸, ce qui a pour conséquence de renverser progressivement, à partir du XIIe et XIIIe siècle, le constat établi durant l'Antiquité selon lequel l'enfant ne parle vraiment qu'à l'âge de sept ans. Le gros de la pensée Antique demeurait, mais que ce soit dans la façon de catégoriser l'enfant, au niveau terminologique, ou au niveau des mises en scènes de sa parole, la barrière des sept ans n'est plus aussi fixe ; l'enfant peut très bien parler à deux ou trois ans.

2.2. La Renaissance

Cette période est marquée par un certain nombre d'éléments qui vont influencer le rapport à la petite enfance, à commencer par l'Humanisme. Il s'agit d'un courant intellectuel apparu avec le poète italien Pétrarque (1304-1374) et qui va s'étendre dans une grande partie de l'Europe. Concernant l'enfant, il va influencer deux aspects : la médecine et la pédagogie, sachant que chaque aspect va servir à nourrir tout ou partie du débat sur l'acquisition du langage. Concernant la médecine, dès la fin du XVe siècle, avec le développement de l'imprimerie, la Renaissance connaît une multiplication des traités de pédiatrie, rédigés en langues vernaculaires. Par exemple, pour n'en citer que quelques uns, il y a le *Régime de vie pour les jeunes enfants*, écrit par Bartholomaüs Metlinger en 1457, les ouvrages d'Ambroise Paré, ou encore *De la manière de nourrir et de gouverner les enfans dès leur naissance*, ouvrage de pédiatrie du médecin Simon de Vallembert, en 1565, pour l'éducation du prince de Piémont.

Une influence apparaît au niveau de l'éducation et de l'apprentissage scolaire, avec Juan Luis Vivès (1492-1540) ou Érasme (1469-1536) entre autres. Néanmoins, chez ces penseurs, il est possible de trouver quelques éléments sur l'acquisition du langage. On peut ajouter également des figures telles que Rabelais (1483-1553) ou Montaigne (1533-1592). Sous l'influence de ces penseurs et écrivains, la relation à la petite enfance change. En effet, contrairement aux préceptes d'Augustin ou de Thomas d'Aquin, l'éducation est abordée sans violence et sans châtiments corporels ; c'est d'ailleurs ce que dénonce Rabelais dans *Gargantua* : l'excessive brutalité de l'éducation religieuse traditionnelle⁶⁹. Cette même idée est défendue par Vivès pédagogue espagnol, au début de ses *Dialogues* (Vivès, 1560 : 12),

67 Montaiglon et Raynaud, II, 32.

68 Montaiglon et Raynaud, XXXII, 22-32.

69 Cf. Alberti, 1969: 36, 73.

ou encore, plus tard, Comenius (1592-1670), qui vont faire considérablement avancer les idées concernant l'éducation de l'enfant⁷⁰. Cependant, leur intérêt va au *puer* et non à l'*infans*⁷¹. Enfin, bien qu'il faille attendre encore deux siècles pour que la question de l'éducation des sourds se développe dans le milieu intellectuel, quelques réflexions sur la surdité nourrissent le débat sur l'acquisition du langage, à la suite des réflexions d'Augustin dans *De quantitate animae*⁷². Par ailleurs, à la Renaissance, l'intérêt ne se porte plus sur des stades d'acquisition ni sur une date butoir qui traduirait le passage à l'âge de raison. Un certain nombre d'éléments mis en évidence antérieurement sont passés sous silence. C'est pourquoi il sera intéressant de mettre en avant les préoccupations de l'époque liées à l'émergence de la parole.

2.2.1. La notion de *tabula rasa*

La notion de *tabula rasa* est née avec les réflexions d'Aristote dans son traité *De l'Âme*⁷³, définissant ainsi l'état vierge de toute connaissance et faculté innée de l'intellect. Cette notion a été reprise au Moyen Âge par la scolastique et se retrouve dans les réflexions de Thomas d'Aquin⁷⁴. Mais à cette époque, le lien entre cette notion et l'acquisition du langage n'apparaît pas. Ce n'est qu'à la Renaissance que le courant Humaniste réactualise la relation entre la *tabula rasa* et les facultés d'apprentissage de l'enfant, que ce soit dans la pensée de Montaigne, d'Erasmus, de Rabelais ou de Joubert, même si cette notion n'est pas particulièrement approfondie. Le concept sera de nouveau réactualisé puis développé par le philosophe anglais John Locke (1632-1704) à la fin de l'Âge Classique, formant une des clés de voûte de l'Empirisme.

Ainsi, à la Renaissance, l'idée commence à se répandre selon laquelle l'éducation doit commencer le plus tôt possible, lorsque l'enfant est le plus malléable⁷⁵, c'est-à-dire pendant la petite enfance, afin, dans la visée Humaniste, d'aboutir à l'homme libre, sachant que, pour Erasmus, l'homme libre est nécessairement instruit, savant et cultivé. Prêtre hollandais, érudit et chef de file du courant humaniste de son époque, Erasmus (1469-1536) est un des

70 Cependant, ces réflexions sont rares à la Renaissance, et même dans des traités divers, comme le *Traité touchant le commun usage de l'écriture française*, de Louis Meigret (1545) qui ressemble fort à un traité de phonétique, ne recèle de réflexions sur le langage de l'enfant, ni son *Tretté de grammere françoze* (1550).

71 Comenius, 1670 : 275

72 Cf. « Nos muets disputent, argumentent et content des histoires par signes. J'en ai vus de si souples et formés à cela qu'à la vérité, il ne leur manque rien à la perfection de se savoir faire entendre » (Montaigne, *Essais*, II, 12 : 454).

73 Cf. Chap. 1.5.

74 *Quaestiones disputatae de Anima*, VIII ; *Somme théologique*, I, 89, 1, 3.

75 Montaigne, *Essais*, I, XXV, [1592] 1965 : 143.

intellectuels ayant fourni le plus d'éléments concernant l'acquisition du langage, en faisant de la *tabula rasa* un concept fondateur dans la mesure où « pour ce qui est des langues, la facilité est si grande à cet âge qu'un jeune allemand apprend le français en quelques mois, cela à son insu et tout en s'occupant d'autres choses » (Erasme, 1510⁷⁶).

Dans les ouvrages traitant de l'éducation des enfants, on trouve souvent les termes d' « âge tendre », « premiers temps », « temps où l'âme est encore tendre où l'on peut semer », « première enfance » (Becchi, 1996 : 193-194). Cette terminologie révèle donc la nécessité d'embrasser l'éducation le plus tôt possible, et de faire en sorte qu'elle soit la meilleure possible (cf. Palmieri, [1429] 1982 : 23).

2.2.2. Émergence de la *mimesis*

Le médecin et chirurgien français Laurent Joubert (1529-1583), dans ses *Questions vulgaires* (Joubert, 1579⁷⁷), en livre une intitulée « quel langage parlerait un enfant qui n'aurait jamais ouï parler ? ». Il réfute tout aspect naturel et instinctif du langage, notamment le fait qu'il y aurait eu une langue unique aux origines de l'humanité. Les cris, les pleurs sont bien naturels.

Mais la parole, qui est une voix significative, exprimant les conceptions de l'ame raisonnable procede totalement d'une science ou discipline, laquelle on comprend par le moyen de l'ouye. Tellement qu'il est impossible, que un sourd de naissance, [...] sçache jamais parler. [...] Dont il advient que l'enfant en quelque lieu qu'il soit nourri et élevé, apprend et retient le langage vulgaire (que l'ont dit Vernaculaire, ou maternel) quel qu'il soit Hebreu, Grec, Latin, ou Baragouyn (Joubert, 1579 : 213-214).

La réflexion de Joubert se poursuit sur le fait que lors des premières années de la vie, les productions de l'enfant ne révèlent pas en lui l'existence d'un raisonnement abouti, et que ceux qui sont sourds de nature sont aussi muets, car « c'est assez prouvé ce me semble que le parler soit chose apprise par le moyen de l'ouye, dont il s'ensuit inévitablement que les sourds nés, et ceux qui n'ont jamais ouy parler, sans être sourds, sont muets par conséquent, [...] avant sept ou huit ans » (Joubert, 1579 : 218). Dans ce texte, il résume cette caractéristique mimétique en affirmant que « toute maniere de parler est de l'ouïe, et par imitation » (Joubert, 1579 : 213), ce qui lui permet de mettre en exergue une relation fondamentale entre ce qui est perçu et ce qui est restitué.

76 Cf. Vallembert, L. III. VI.

77 Cf. Augustin, *De animae quantitate*.

Quant au médecin Vallembert, il insiste sur le fait de bien choisir la nourrice, conformément à une idée qui sera centrale pour la période de la Renaissance, celle de voir attribuer à l'enfant un bon usage de la langue. Ceci explique qu'il faille prendre soin de son éloquence dès le plus jeune âge : « l'apprendra a gazouiller de la langue, la tourner et tirer souvent, et essayer de proferer les paroles » (Ibid.). La parole tient une place centrale dans la mesure où il s'agira « d'enseigner le langage » (Ibid.) pour que l'enfant n'ait pas d'affection à ce niveau avant d'atteindre l'âge d'être scolarisé. Sur ce point, la pensée d'Erasme se traduit par l'enseignement précoce des mots les plus employés dans la langue. L'exercice d'enseignement doit alors reposer sur la faculté *mimétique* de l'enfant et, pour mobiliser sa mémoire, on préconise d'utiliser des exercices de répétition. Cet encadrement va de la naissance et ses vagissements à l'émergence du *logos* tel qu'il peut être restitué dans la fonction d'orateur par exemple. Mais la question restera de savoir dans quelle langue.

2.2.3. Interaction, influence du contexte et qualité de la langue

La *mimesis* appelle nécessairement, à cette époque, d'envisager la question de l'environnement linguistique. Cette question n'est pas sans impliquer celle de la langue maternelle. En effet, dans le prolongement des idées humanistes, le cas de l'écrivain et philosophe Michel de Montaigne est particulier dans la mesure où, parmi ses réflexions, il nous livre l'expérience de sa propre enfance relativement à la question de la langue maternelle, dans le chapitre 26 du premier livre de ses *Essais*⁷⁸ : le père de Montaigne décida de confier son enfant, avant même qu'il ne sache parler, à un précepteur allemand brillant en latin, secondé de deux autres personnes. Les trois nourriciers avaient pour ordre de ne parler que Latin en présence de l'enfant. Le jeu s'étendit jusqu'à l'entourage de Montaigne, et même dans tout le village, si bien que le Latin devint sa langue maternelle : « cette langue estoit la mienne maternelle » (Montaigne [1592] 1965 : 175), et qu'il n'entendit d'autres langues qu'à l'âge de six ans. Ainsi, Le père de Montaigne avait conscience qu'un enfant pouvait apprendre n'importe quelle langue comme langue maternelle dès lors qu'il y est fréquemment exposé depuis sa naissance⁷⁹.

Dans ce récit, la préoccupation de la langue que va restituer l'enfant est première, d'autant plus que le précepteur choisi pour parler latin l'a été pour la qualité de sa pratique. Car s'il faut apprendre très tôt à l'enfant à parler, c'est qu'il est d'abord « bègue » (Erasme,

78 Montaigne, *Essais* [1592] 1965, I, XXVI : 172.

79 « Les premiers discours, de quoy on luy [l'enfant] doit abbreuver l'entendement, ce doivent estre ceux qui règlent ses mœurs et son sens » (Montaigne, *Essais*, I, XXVI : 159).

1990 : 76⁸⁰). À partir de là, il est nécessaire de reprendre le constat de l'existence d'un langage adressé à l'enfant, et de son importance pour structurer celui de l'enfant dans un cadre d'apprentissage :

Comment enseignent-elles [les mères et les nourrices] du commencement l'enfant à proférer ses mots ? Avec la langue grasse (balbutiante), elles accommodent leur parler au bégayement de l'enfant (Ibid.).

Ainsi, la fonction *mimétique* mise en place par l'enfant et développée par les Humanistes n'est pas sans prendre en compte la qualité de l'usage auquel il est exposé. D'ordre général, cette qualité s'exerce dans le contexte linguistique immédiat de l'enfant :

Le bébé entend d'abord sa mère et commence à former son discours sur le sien. Car à cet âge il ne peut rien faire par lui-même, il n'est capable que d'imiter et de copier les autres. Il configure son esprit et prend ses informations seulement en fonction de ce qu'il entend ou il voit de sa mère. [...] Laissez-la donner ses soins assidus, pour le moins sages, à ses enfants, afin qu'elle n'utilise pas un discours grossier et brutal, de crainte que cette manière de parler ne s'enracine dans leurs esprits tendres. [...] Les enfants n'apprendront à parler et ils ne s'exprimeront mieux que par les soins de leur mère (Vives, 1912 : 124-125).

Dans cet exemple, l'enfant interagit avec sa mère, et non avec une nourrice. Erasme dénonce le fait de confier l'enfant à une nourrice, d'abord étrangère ou de condition inférieure, puis à n'importe quelle nourrice en général (Erasme, [1516] 1720, I : 167-217). Joubert note également que les femmes avec lesquelles l'enfant grandit « bégayent avec eux, contrefaisant les autres enfants, qui prononcent tout mollement, les autres mots qu'ils semblent inventer et imposer à plusieurs choses, ce ne sont que mots corrompus de vraies appellations, qu'ils mutilent ou depravent en diverses façons » (Joubert, 1579 : 214).

Il serait possible alors de retrouver dans cette conception, l'idée que la langue maternelle est celle, « altérée », à laquelle l'enfant était exposé les premières années de sa vie, nourrissant l'aspect péjoratif qui associe les femmes, leur langage adressé à l'enfant, et le terme de « langue maternelle ». Il est ainsi nécessaire de protéger l'enfant, au niveau langagier, de tout ce qui pourrait l'entourer de nuisible dans son éducation d'homme libre, tel que le langage des nourrices, des mauvais pédagogues, du mauvais langage en général. L'importance de l'influence du milieu est soulignée, et l'acquisition du langage, du bon langage, doit toujours être corrélée avec l'apprentissage de son bon usage social :

Par la connaissance de la langue, l'enfant aura le plus grand profit à être élevé parmi des gens qui la parlent bien (Erasme, 1990 : 60).

80 Vallembert parlera de « *cris* » pour désigner les premières productions, Vallembert, L. III. VI.

Il s'agit alors de garder le plus possible l'état naturel de l'enfant, et de lui insuffler les bons emplois de la parole, corrélés à l'enseignement des bonnes mœurs. Mais lorsque l'éducation est déficiente, ou pas suffisamment bonne dès la naissance, l'enfant devra subir un « désapprentissage », ce qui rendra son éducation d'autant plus longue : « Il désapprend un babil et caquet importun » (Erasme 1990 : 58). Mais l'apprentissage des langues repose sur deux principes essentiels inspirés d'Aristote : « Tout cette affaire gît principalement en deux choses, c'est à savoir en *mémoire* et en *imitation* » (Erasme 1990 : 61). D'ailleurs, ce qui s'apprend pendant la petite enfance reste bien mieux ancré dans la mémoire que toute chose apprise plus tardivement. Dans la conception d'Erasme, cette acquisition du langage, dépendante de la malléabilité de l'enfant, s'inscrit contre toute idée d'une organisation préétablie de la pensée.

L'étude de la Renaissance montre ainsi ce paradoxe d'une sous-représentation de l'enfance dans la littérature par rapport au Moyen Age, et d'un développement de l'intérêt pour la question de l'enfance dans le milieu intellectuel, notamment au niveau de la pédagogie et de la médecine. Le point important est de souligner qu'en réalité, la question de l'accès à la parole est peu voire pas débattue dans ce débat. Les notions les plus importantes reposent sur la *tabula rasa*, l'imitation et le souci de la qualité de la langue qu'on veut voir restituée par l'enfant. Ce dernier point est alors le seul concluant : l'enfant parle lorsqu'on est capable de percevoir, chez lui, l'existence d'un usage qu'on peut catégoriser comme bon ou mauvais.

2.3. L'Âge classique

Cette période est d'une grande richesse concernant la pensée sur l'acquisition du langage. On y trouve une continuité avec la Renaissance quant à la volonté de bien instruire l'enfant. Cette idée va cheminer jusqu'à ce que les idées de Locke gagnent en influence (cf. Siouffi, 2010 pour un détail sur les idées linguistiques des XVIIe et XVIIIe siècles). Les dictionnaires de langue font leur apparition et servent de témoin aux usages répertoriés concernant la petite enfance. Des journaux et des témoignages de paroles enfantines apparaissent, à divers niveaux, que ce soit dans le *Journal Pédiatrique* d'Héroard ou dans la *Correspondance* de Mme de Sévigné. Deux courants philosophiques qui traiteront de la question de l'acquisition du langage vont s'opposer, *cartésianisme* et *empirisme*.

La hausse considérable des traités de l'enfance n'est pas proportionnelle à l'intérêt de la société pour l'enfant, mais, à l'inverse, se pose en réaction face à une société dont les mœurs

sont de délaisser les enfants. Cela permet d'expliquer pourquoi, dans la littérature, le petit enfant est si peu représenté. C'est l'époque où les enfants sont élevés à l'extérieur de la maison familiale, et où le tout petit n'est pas considéré comme un individu à part entière, comme on le retrouve dans *l'Ecole des femmes*, de Molière⁸¹, ou, comme l'indique cette remarque de Béralde à Argan, dans *Le Malade imaginaire* : « D'où vient, mon frère, qu'ayant le bien que vous avez, et n'ayant d'enfant qu'une fille, *car je ne compte pas la petite*, d'où vient, dis-je, que vous parliez de la mettre dans un couvent⁸² ? ». Ces phénomènes permettent d'expliquer que sur scène, on ne voulait pas représenter un *infans*. Par exemple, dans le cas du jeune Joas, dans *Athalie*, de Racine, l'auteur cherche à justifier, dans sa préface, que Joas a dix ans, alors qu'il devrait en avoir sept à son couronnement. Il essaie de représenter un *puer* et non un *infans* (cf. Mansau, 1991). Cela explique également certains proverbes révélateurs de la pensée de l'époque : « De petit enfant petit deuil » (Leroux de Lincy, [1856] 1996 : 216). L'abbé et traducteur Michel de Marolles (1600-1681) a livré, dans ses mémoires⁸³, un témoignage de son enfance portant le sous-titre « Mon enfance » (Marolles, 1656 : 3). Hélas, dans son ouvrage, il ne fait aucune référence à sa parole enfantine. Malgré tout, il arrive de trouver des réflexions considérant que l'accès à l'âge de raison est antérieur à l'âge de scolarisation, comme chez l'abbé de Saint-Réal⁸⁴.

Les mêmes caractéristiques se retrouvent dans les corpus anglophones et hispanophones. Il ne s'agit donc pas d'une spécificité française, et ce, pour l'ensemble des éléments sur la petite enfance (cf. Lancaster, 1929-42, I, I : 77 et I, II : 724). Dans les pièces de théâtre, les nourrissons apparaissent souvent, pour ne pas dire toujours, sous la forme de poupées. Dans la dramaturgie espagnole, par exemple, on trouve des représentations de naissances (Castro, [1670] 1976 : 246), de *puer*, mais pas d'*infans*⁸⁵. Par ailleurs, comme l'enfant évolue encore entre les mains des nourrices, les penseurs dénonciateurs de ces mœurs mettent toujours en garde contre ce que l'enfant imitera de la nourrice, notamment au niveau du langage. Alors, dans la littérature, les quelques jeunes enfants représentés en train d'être mis en nourrice sont muets (Prévost, 1783 : 437-438), ce que l'on retrouve également dans la littérature anglaise (Sheridan, 1784, I : 35-38 ; Richardson, 1784, II : 449-450 ; Fielding, 1749: 9). Comme à la Renaissance, on pensait qu'il fallait revenir à l'éducation par les

81 *L'Ecole des femmes*, pour le cas d'Agnès V, 9 ; ou Zerbinette dans *Les fourberies de Scapin*, III, 11.

82 Acte III, scène 3.

83 Marolles, *Mémoires*.

84 « Ne dites point que les enfans sont incapables de ces réflexions » (Saint-Réal, *De l'usage de l'histoire*, II : 2).

85 Baillet dans son *Des enfans devenus célèbres par leurs études* de 1688, considère que le terme d'enfant, en français, peut également englober le *puer* et l'*adulescens*.

mères, et, par *mimesis*, veiller à ce que de mauvaises habitudes ne se fixent pas pour le restant de ses jours (Bellonie, 1748, II : 54-55⁸⁶). En outre, le contexte est considéré comme de première importance dans le développement du langage, puisqu'on juge que si un enfant est élevé comme un animal, il n'accède pas à la parole (Formey, 1754 : 165-166). Mais justement, qu'en est-il de l'enfant et de sa parole ? Le premier indicateur d'un changement par rapport aux périodes précédentes, est d'observer l'usage des termes désignant l'enfant et son langage. Les termes employés sont-ils révélateurs d'un changement de représentation de la petite enfance ? Il est alors intéressant de profiter de la création et de la diffusion de dictionnaire et du corpus littéraire pour mener cette première observation.

2.3.1. La dénomination de l'enfant dans les dictionnaires et la littérature

Les dictionnaires nous donnent une idée du flou terminologique qui persiste à l'époque. Pour nous aider dans notre recherche, nous avons eu recours à la base de données des *Classiques Garnier*⁸⁷ à partir de laquelle nous avons effectué des recherches selon un certain nombre de mots clés (*enfant, enfans, enfançon, enfance, infans, aage, babil, babiller, jargon, balbutier, begayer, langue, langage, etc.*). Le *Dictionnaire françois-latin*, de 1549, de Robert Estienne, donne une définition très large de la notion d'âge. L'entrée « aage » donne, en définition, « petit ou bas aage », « l'aage d'un an », « l'aage de deux ans⁸⁸ », etc. Le dictionnaire de Furetière, de 1687, et 1690, donne comme premier âge : « l'âge d'innocence, l'âge tendre, c'est jusqu'à sept ans. L'âge de raison [...] c'est jusqu'à quatorze ans ». L'opposition connue depuis l'Antiquité au niveau de l'accès à la raison, est toujours effectuée. Quant à la première édition du dictionnaire de l'Académie française, de 1694, la définition apporte le découpage suivant de la petite enfance jusqu'à l'âge de raison : « Bas âge. âge tendre. jeune âge. âge de raison », c'est-à-dire quatre stades différents et successifs.

Le terme d'*infant* est sorti des usages dans le sens qu'il possédait auparavant pour, dans les dictionnaires de Nicot et de Furetière par exemple, ne désigner que l'enfant du roi d'Espagne et du Portugal. Les dictionnaires de Nicot, de Furetière et de Cotgrave, de 1611, désignent l'« enfançon » comme un petit enfant ; « le bas âge de l'homme jusqu'à ce qu'il ait l'âge de raison », nous dit le dictionnaire de Furetière de 1690. Le dictionnaire anglais de Cotgrave donne, comme définition, des éléments qui nous éclairent sur la terminologie anglaise : « A little infant; a babie, or sucking child ». L'équivalent anglais repose alors sur

86 Cf. Diderot, 1765 « Habitude », VIII : 18.

87 Dictionnaires consultables en ligne sur <http://www.classiques-garnier.com/>

88 Celui de Jean Nicot, de 1606, reprend la même classification.

un découpage de l'*infancy* (petite enfance), par le stade premier du bébé (*baby*) et de l'enfant à la mamelle (*sucking child*). Par opposition à « enfançon », l'entrée « enfant » donne, pour définition, une période synonyme à la fois d'*infans* et de *puer*. Le dictionnaire de Cotgrave est là aussi très utile en donnant pour traduction « an infant ; a child » (un petit enfant, un enfant). Seul le dictionnaire de Furetière de 1690 donne encore la définition classique : « se dit aussi de celui qui est en bas âge, et qui n'a pas encore l'usage de la raison ». Le terme « enfance » rencontre la même contradiction. Le dictionnaire de Cotgrave et la première édition du dictionnaire de l'Académie française considèrent que l'enfance couvre la période allant de la naissance à douze ans, et seul le dictionnaire de Furetière l'arrête à l'âge de raison.

Le verbe « begayer » est le plus employé pour désigner les productions du petit enfant. Le dictionnaire de l'Académie française nous donne la définition suivante : « on dit d'un enfant qui commence à parler⁸⁹ ». De même, le Cotgrave nous donne des éléments sur la terminologie anglaise : « to speake imperfectly, or, as a child, that but begins to speake » (parler de façon imparfaite, ou, comme un enfant qui commencerait à parler). Le dictionnaire de Richelet de 1680 ajoute, à l'entrée « jargonner » : « Ce mot se dit des petis enfans, et veut dire, commencer à former quelques paroles. [Le pauvre petit commence déjà à *jargonner*.] ». Enfin, un dernier lien est établi avec le terme de « babil » par le dictionnaire de Ménage de 1694 et celui de Furetière : « Menage veut qu'il vienne de *bambinare*, qui a été fait de *bambino* Italien diminutif de *bambo*, lequel est dérivé du Syriaque *babion*, qui signifie *enfant*, d'où on a fait aussi *babiole* et *bibelots*, signifiant des *poupées* ».

On constate alors qu'il y a de moins en moins de mots désignant l'enfant, hormis quelques termes proches bien qu'avec quelques nuances, comme « enfant », « enfançon », « enfançonneau », « enfanteau », « enfantelet » (Franchetti, 1991 : 26⁹⁰). Mais il y a également, dans la terminologie du français relevée dans la littérature, d'autres termes, comme le montre l'exemple de la *Correspondance* de Mme de Sévigné avec sa fille Mme de Grignan : « On a bu à la santé du petit bambin à plus d'une lieue autour d'ici » ([1675] 1972 : 385). Le vocabulaire du Moyen Age persiste, auquel s'ajoutent des termes empruntés à divers jargons, technoclectes, dialectes et langues étrangères, comme le terme de « bambin », ou bien encore chez Mme de Sévigné, le terme « marmouset⁹¹ », ou « pitchoun » : « Vous me faites tort de croire que j'aime mieux la petite que le pitchoun⁹² ».

89 Le dictionnaire de Furetière donne la définition suivante : « les enfants begayent en apprenant à parler ».

90 Cf. Montchrestien, *Hector*, 281.

91 Lettre du 5 octobre 1673.

92 Lettre du 12 juin 1675.

Dans le langage familier, le mot « morveux » est introduit, tout comme le mot « populo » pour désigner un rassemblement d'enfants. D'autres mots apparaissent : *garçon, poupin, poupée, poussin, caquet, polisson, garnement*. Le vocabulaire désignant l'enfant est ainsi révélateur d'une grande imprécision (Franchetti, 1991 : 25). Or, des termes désignant l'enfant sont bien en usage, et certains consignés dans les dictionnaires. La délimitation à sept ans, âge de raison, est encore répandue. Des mots, comme « begayer », renvoyant aux productions de *l'infans* sont répertoriés et en train de se stabiliser. Cependant, si les usages montrent un certain intérêt pour ce sujet, ils n'apportent pas de précision sur ce qui détermine l'accès à la parole. Mais un changement en matière de collecte des données va se produire.

2.3.2. Les journaux de bord et les paroles rapportées d'enfants en littérature

Le changement opère, dans le courant du siècle, avec le souci porté à la retranscription de paroles enfantines. A ce titre, l'ouvrage de Jean Héroard constitue un témoignage fondamental et mérite développement, car il marque véritablement le point de départ de la volonté de laisser une trace du développement de l'enfant depuis sa naissance par la retranscription graphique des productions orales, parfois approximativement. Médecin et pédiatre, Héroard (1551-1628) sera une grande partie de sa vie au service de la famille royale. Son journal relate quotidiennement la vie du dauphin (Héroard, [1601-1608] 1989), débutant à sa naissance, le 26 septembre 1601, jusqu'au 30 janvier 1628, date de la mort d'Héroard.

Au niveau linguistique, son témoignage est particulièrement fourni et permet d'étudier différents aspects du développement langagier du prince, que ce soit au niveau phonétique, syllabique, lexical, grammatical. L'intonation est parfois transcrite, les syllabes, y compris dans leurs mauvaises prononciations, les mots, les phrases. On a également un témoignage des moments où l'entourage du dauphin cherche à lui faire bien prononcer des mots, où on l'entraîne à parler, où on lui enseigne la langue, comme le 17 septembre 1603 : on « lui fait prononcer les syllabes à part pour après dire les mots ». Le prince aime jouer avec les mots, en inventer. Le langage du prince est défini, par Héroard, par les termes employés à l'époque, « jargon⁹³ », « jargonner », « gazouille⁹⁴ ».

93 29 mars 1602 : 393.

94 8 avril 1602 : 393.

A huit mois, âge du babillage, Héroard confie que le prince use d'un langage plus structuré et presque intelligible : « Commence à se faire entendre en son jargon⁹⁵ », et le 22 juin 1603, « commence à faire entendre son jargon begayant ». C'est au cours de cette année que le médecin constate les premières productions intelligibles. Il prononce ses premiers énoncés syntaxiquement organisés le 17 septembre de la même année : « Commence en ce mois à parler par discours⁹⁶ ». Ainsi, pour le médecin, il y a une évolution entre le *jargon* et le *discours* au niveau du passage aux syllabes articulées et aux mots. Au début, il se concentre sur des productions syllabiques en 1602, jusqu'aux premières imitations de productions de mots entendus, le 28 mars 1602, le 29 mars, et le 5 mai avec « he Dieu », « dré », « ghi⁹⁷ », mais il ne s'agit alors que de productions dépourvues de sens. Héroard note certaines interjections du prince, comme « Ho ho⁹⁸ » (le prince a dix mois), pour exprimer sa surprise, ou encore de « hé » pour interpeller⁹⁹. Héroard transcrit les particularités phonétiques des productions du prince, comme la disparition du *s* comme dans « je pan » pour « je pense » (23 mai 1604), la prononciation de *t* au lieu de *s*, *ch* au lieu de *s*, ou encore l'absence de *r* ou du *s* des syllabes fermées (se terminant normalement par une consonne prononcée) ou dans du *r* dans les syllabes branchantes (c'est-à-dire commençant par deux consonnes prononcées, comme dans « grand »), ou l'utilisation du *l* pour le *r*¹⁰⁰. Au niveau syntaxique, Héroard nous permet de considérer l'évolution de l'émergence du langage chez le prince, des premiers mots aux propositions indépendantes, en passant par la juxtaposition de mots, les exclamations et phrases nominales « une gan pote » (une grande porte) (23 août 1607), « fau pa été opiniate » (4 août 1604).

Sur le plan lexical, on peut également constater l'émergence de mots inventés par le prince, comme « délumer » (9 novembre 1604), ainsi que les surnoms qu'il donna : « Mamanga » pour Mme de Monglat, et « Maman doundoun » pour Antoinette Joron sa nourrice. Par ailleurs, Héroard, nous donne des indications, parallèlement aux productions de l'enfant, du langage adressé au dauphin, témoignant d'une adaptation de syntaxe et de vocabulaire, et de quelques remarques sur l'accommodation tonale. Héroard a théorisé son travail sur le prince, et considère qu'il est nécessaire d'interagir avec l'enfant, de lui parler dans son langage d'enfant et de le faire parler, répéter, imiter :

95 21 mai 1602 : 401.

96 17 septembre 1602 : 453.

97 1989 : 93 et 399.

98 3 août 1602 : 414.

99 15 septembre 1602 : 415.

100 Cf. Foisil, 1989 ; Morgenstern, 2009a : 23.

Il faut, se dit-on, begayer avec les petits enfants, c'est-à-dire s'accommoder à la délicatesse de leur âge, & les instituer plustost par la voye de la douceur, & de la patience, que par celle de la rigueur & précipitation. Car icy patience passe science¹⁰¹.

D'autres ouvrages, récits autobiographiques, journaux intimes, journaux scientifiques, témoignent de l'acquisition du langage. La plupart de ces autres sources ne sont pas françaises. On recense le journal de David Beck ([1624-1634] 1993), instituteur hollandais (1594-1634 ; la rédaction du journal débute en 1624), ou celui de Constantijn Huygens (Huygens, 1987 : 79-165), qui a remarqué, par exemple, qu'à quatre mois son enfant produit des sons réguliers dans des mots encore non formés, qu'à quinze mois il fait les premières reduplications syllabiques, qu'avant deux ans il prononce ses premiers mots. Il constate que son fils a parlé bien très tôt, mais que sa fille a eu des problèmes de prononciation, comme pour le « r » et le « s ». Une approche semblable se trouve chez Hermannus Verbeecq¹⁰².

Ailleurs que dans les journaux et les dictionnaires, le langage de l'enfant est toujours défini comme « bégaiement », « balbutiement », ou encore « babil ». Dans la dynamique d'acquisition du langage, Boisguilbert remarque que les enfants apprennent le langage de leurs parents (Boisguilbert, [1695] 1797 : 34). Fénelon disait déjà : « l'enfant, parmi ses cris et ses jeux, remarque de quel objet chaque parole est le signe » (Fénelon, 1687 : 14). Dans la littérature, se distinguent des éléments du langage adressé à l'enfant et des premiers mots, comme « papa » (Assoucy, 1650 : 100¹⁰³). Souvent, la parole de l'enfant fait l'objet de l'imitation de la part de l'adulte dans la mise en scène littéraire. Cela souligne encore l'importance attribuée à la fois à la fonction mimétique, et à l'environnement langagier de l'enfant. Certains ouvrages vont commencer à reprendre et à imiter le langage de l'enfant, par des traits intonatifs, lexicaux, grammaticaux. On peut relever notamment le terme « papa » (Assoucy, 1650 : 100 et 121¹⁰⁴) : « Cette petite appelait hier l'abbé Têtu son papa » (Sévigné, [1672]1972, 1 : 446), qui révèle également la généralisation sémantique; ou encore « Il montre son bobo à son bon papa » (Aubignac, [1676] 1925 : 113), avec le mot « bobo » comme caractéristique lexicale. Avec ce langage infantilisé, on constate des traces de l'*infantia* dans la *pueritia* (Sévigné, [1675] 1972 : 404). Les premières productions de l'enfant sont exclusivement vocales. Il crie, il pleure (Désessartz, 1760 : 178). Néanmoins, les auteurs s'attardent peu sur le sujet. Par la suite, l'enfant commence à faire des

101 Héroard, 1609 : f°8, r°v° ; cf. Montaigne, *Essais*, I, XXVI : 150.

102 Cf. Blaak, 1999, *Memoriaal ofte mijn levensraijsinghe*.

103 Cf. Claveret, 1653 : 105 ; Molière, *L'étourdi, ou les contre-temps*, Acte 2 scène 2 ; *L'amour médecin*, Acte 1 scène II ; Mouhy [1735] 1739 : 304.

104 Cf. Molière, *L'étourdi ou les Contre-temps*, Acte 2, scène 2.

productions articulées, dont on trouve mention dans la *Paedotrophia* (Sainte-Marthe, [1587] 1698 : 12) du poète français Scévole de Sainte-Marthe (1536-1623). La période recouverte par ces désignations commence avec les premières interjections (Héroard, 1989 : 410), puis couvre les reduplications syllabiques. L'enfant babille, joue avec les syllabes : « Votre fille au coin de mon feu, avec son petit manteau d'ouate. Elle parle plaisamment : et titata, tetita, y totata » (Sévigné, 1972 : 402 ; cf. Rosset, 1619). Les auteurs considèrent alors, en utilisant presque exclusivement ce mot, que pendant toute l'*infantia*, l'enfant « begaye » (Héroard, 1989 : 444) (aussi qu'il « jargonne » [Ibid. 393], gazouille). Ensuite, l'enfant commence, sur ces bases syllabiques, à produire ses premiers mots (Sabatier, 1766 : 106-107) dont on trouve des traces, par exemple, dans les dictionnaires de l'époque, comme *Le trésor de la langue française*, de Jean Nicot (1606), tels que « tata », « caca » (cf. Defrance et al., 2007 : 286-287), ou « papa », « mama », « bon bon », « pipi », « dodo », « dada » et d'autres reflétant la *mimesis* de propos issus du langage adressé à l'enfant comme « panpan », « finfin » (cf. Mansau, 1991 : 34). Sur les mots enfantins, nous pouvons citer les témoignages de romanciers comme Charles Sorel (1582 ou 1602-1674) :

[...] j'y estois bien contraint si je voulois manger du bon bon que je voyois : ce sont des mots badins que l'on apprend aux enfans » (Sorel 1968 : 168),

ou Furetière qui nous montre l'exemple du petit Toinon qui est allé « à sa sœur Javotte demander tout haut en sa langue de petit enfant quelques pressantes nécessités » (Furetière, 1981 : 100). Dans le même extrait, on trouve mentionnée une idée avancée pendant le Moyen Age, que l'enfant, à cet âge, parle tout seul, et qu'il « savait déjà huit ou dix mots¹⁰⁵ ».

En définitive, il est difficile d'observer une problématique émerger de ces retranscriptions de paroles enfantines. La plupart traitent du babillage et des premières productions de l'enfant. Elles entrent dans le cadre qui catégorise l'apparition de ces productions comme étant « dans sa langue », « en son jargon », mais ne relevant pas encore de la langue de l'adulte. Cependant, aucune de ces observations ne donne lieu à interprétation théorique. On sait que l'enfant produit quelque chose qui est propre à son âge, mais on ne sait pas encore s'il parle ni quand, et encore moins de quelles caractéristiques dépendrait sa parole.

105 Boileau (1636-1711) lui-même livre quelques phrases sur l'enfant et son langage : « Tout charme en un enfant dont la langue sans fard/ A peine du filet encor débarrassée,/ Sait d'un air innocent dégager sa pensée » (Boileau, Épître 9, vers 82-84).

2.3.3. *Cartésianisme et empirisme: deux approches de l'acquisition du langage*

S'emparant du sujet, c'est la philosophie qui apportera une ébauche de réponse. Le XVII^e siècle va voir se succéder et s'opposer deux courants de pensée vis-à-vis du développement du langage, à savoir le cartésianisme, représenté sur ce point par Cordemoy, et l'empirisme, représenté par Locke.

Le philosophe français René Descartes (1596-1650), père du cartésianisme, lui, ne s'est pas préoccupé de l'acquisition du langage, mais ses quelques réflexions sur le sujet ont constitué le point de départ de points de vue qui, après, seront appliqués à l'acquisition du langage. Selon Descartes, le langage sert à exprimer une pensée préexistante et antérieure à la parole, indépendante de celle-ci, mais dont il est le seul témoignage : « Le langage est en effet le seul signe certain d'une pensée latente dans le corps »¹⁰⁶. En effet, le philosophe anglais Hobbes (1588-1679), considère que « les enfants ne sont doués d'aucune raison, jusqu'à ce qu'ils soient parvenus à l'usage de la parole, mais on les nomme des créatures raisonnables en raison de la possibilité qui apparaît chez eux d'avoir dans un temps à venir l'usage de la raison » (Hobbes, 1651 : 44). Dans son *Discours de la méthode*, en 1637, Descartes justifie sa position en considérant que les sourds de naissance développent tout de même quelques signes pour exprimer leur pensée (cf. Siouffi, 2010). Cette notion est fondamentale dans la mesure où elle semble justifier les postulats cartésiens sur le langage et qui seront reprises par ceux traitant d'acquisition, avançant le fait qu'il existe une pensée raisonnée indépendante de toute expression linguistique¹⁰⁷.

C'est chez le philosophe français Géraud de Cordemoy (1626-1684) que le cartésianisme sera appliqué à l'acquisition du langage. Pour lui, la raison et sa structure précèdent le langage dès la petite enfance. Il y aurait donc un ordre naturel de l'acquisition des langues, ordre suivant les lois de la nature et l'organisation préalable de la pensée (Cordemoy, 1968a : 23 et 26). Celle-ci conditionne même le processus d'acquisition :

J'admire les efforts que la raison fait en eux dès le premier âge, pour leur faire discerner la signification de chaque mot : surtout l'ordre [...] en ce qu'il est tout semblable à celui de la Grammaire. De sorte que, voyant combien cet art imite la nature, je n'ai pas de peine à découvrir comment ceux qui nous en ont donné des règles, les ont apprises des enfans (Ibid. 3).

106 Cité par Sérís, 1995 : 23 ; cf. Arnauld et Lancelot, [1600] 1969, II : i : « L'on peut définir les mots, des sons distincts et articulés, dont les hommes ont fait des signes pour signifier leurs pensées ».

107 Cependant, dans d'autres ouvrages, nous n'avons pas trouvé d'éléments sur l'acquisition du langage, comme par exemple dans le *Traité de l'Homme* (1648), ni même, plus tard chez des penseurs qui s'opposeront à la démarche empirique, comme Leibniz et sa *Monadologie* (1714).

Apprendre une langue, ce n'est pas apprendre une pensée, mais seulement des signes langagiers et une institution convenue (Ibid.). Cordemoy innove également par la description des particularités articulatoires de l'acquisition montrant que certains sons, comme le « ch » de « cheval » sont plus difficile à prononcer pour un jeune enfant. Cette idée apparaît aussi dans la *Grammaire générale et raisonnée* d'Arnauld et Lancelot :

Par exemple si l'on fait assembler fry à un enfant, on luy fait prononcer ef, er, y grec, ce qui le brouille infailliblement, lors qu'il veut ensuite joindre ces trois sons ensemble, pour en faire le son de la syllabe (Arnauld & Lancelot, [1600] 1660, 1, 6 : 23).

L'articulation, les tons, les règles de combinaison de syllabes sont les premiers éléments que l'enfant apprend à maîtriser. L'organisation de la voix est première, et c'est sur celle-ci que va pouvoir se superposer l'ordre de la grammaire, qui va permettre la signification de la pensée (Cordemoy, 1968a : 55). Cordemoy constate donc que l'acquisition se déroule de façon naturelle :

On s'aperçoit souvent qu'ils sçavent les noms de mille autres choses, qu'on n'a point eu dessein de leur montrer. Et ce qu'il y a de plus surprenant en cela, c'est de voir, lorsqu'ils ont deux ou trois ans, que par la seule force de leur attention, ils soient capables de démêler dans toutes les constructions qu'on fait en parlant d'une même chose, le nom qu'on donne à cette chose (Cordemoy 1968b : 214).

Courant philosophique initié en opposition au cartésianisme, l'empirisme du philosophe anglais John Locke (1632-1704) va amorcer la transition intellectuelle avec l'âge des Lumières. Il prend pour exemple les enfants qui n'ont aucune conscience des idées en venant au monde, mais les acquièrent progressivement, par expérience. Ainsi, l'expérience, à partir de la notion de *tabula rasa* (Locke, [1690] 2002 : 94) et notamment par la voie des sens, de la perception immédiate, est le fondement de la connaissance. Ainsi, nous observons le concept de *tabula rasa* être réactualisé puis développé par Locke comme définissant l'absence totale d'innéité et de connaissance dans l'esprit humain. L'idée résulte de l'expérience, à la différence d'Aristote pour qui les idées, bien qu'absentes, sont en genèse, font partie du potentiel de l'intellect, tandis que Locke ne considère rien d'antérieur à l'expérience, y compris en genèse¹⁰⁸. Le philosophe s'intéresse à l'acquisition du langage à partir de cette notion fondamentale, dans son *Essai sur l'entendement humain* de 1690 (cf. Siouffi, 2010 : 65-71 pour un détail des réflexions de Locke sur le langage). Pour lui, la

108 Locke, II, 1, 2-4 : « Supposons qu'au commencement l'âme est ce qu'on appelle une *table rase*, vide de tout caractère, sans aucune idée » ; parmi les contradicteurs de cette notion se trouve le philosophe allemand Leibniz (1646-1716) dont le philosophe français André Lalande (1867-1963) dit, dans son *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* que « c'est Leibniz qui paraît avoir rendu cette expression [*tabula rasa*] courante dans la langue philosophique française » ([1926] 2010 : 1099).

raison est issue de l'expérience par les sens, et l'acquisition du langage va précisément passer par l'expérience de l'arbitraire du signe, qui révèle par des associations imprécises entre les mots et les idées¹⁰⁹.

Avant tout, l'enfant apprend les mots directement liés aux sens, et bien plus tard la signification de ceux qui sont liés aux idées abstraites¹¹⁰. Il ne peut en effet pas accepter un mot ou idée dont il n'a pas encore fait l'expérience, ni, dans ce cas, établir l'association du mot et de l'idée. Ainsi, apprendre à parler, c'est faire le lien entre une suite de sons et une idée dont on a fait l'expérience¹¹¹. Les idées s'impriment par les qualités sensibles. Mais ce n'est que lorsque l'enfant a fixé suffisamment d'idées par les sens, qu'il peut commencer à y associer des productions langagières :

Quand, par des sensations répétées, les enfants ont fixé dans leur mémoire des idées, ils commencent progressivement à apprendre à se servir de signes. Et quand ils ont acquis la capacité de se servir des organes de la voix pour former des sons articulés, ils commencent à utiliser des mots, pour signifier leurs idées aux autres. Ces signes verbaux sont parfois empruntés à autrui et parfois fabriqués par eux¹¹².

Mais Locke ne résout pas la question selon laquelle, même pour lui, il existe quelques sensations naturelles que l'enfant exprime par signes vocaux, comme la sensation de faim. Il y a bien de l'inné exprimé vocalement, Locke en convient, sans toutefois parvenir à faire entrer ces spécificités dans le modèle empirique. Quant à Cordemoy, lui aussi ne résout pas un aspect paradoxal de son positionnement intellectuel ; il ne cesse de parler des aspects acquis, comme l'influence du contexte ou l'imitation, décrivant, à de nombreuses reprises, l'importance de l'aspect mimétique de l'acquisition¹¹³. Il établit donc une distinction entre ce qui relève de la structure de la raison, les aspects grammaticaux et sémantiques, et ce qui relève des aspects formels propres à la langue (intonation, sons, mots).

L'Âge Classique a commencé à fournir un nombre important d'éléments nouveaux sur l'acquisition du langage. On y observe un renouveau par l'intermédiaire des premiers

109 Ibid. III, XI, 24 : « Les enfants apprenant les mots quand ils n'ont que des notions fort imparfaites des choses, les appliquent au hasard, et sans songer beaucoup à former des idées déterminées que ces mots doivent signifier [...] Ils commencent tout à rebours, apprenant en premier lieu les mots, et parfaitement, mais formant fort grossièrement les notions auxquelles ils appliquent ces mots dans la suite ».

110 Ibid. I, 85.

111 Ibid.

112 Ibid. II, XI, 8.

113 « Et, pour peu qu'ils ayent vécu, ils étudient si bien le visage de leur nourrice, qu'elle peut les faire pleurer ou rire, à les regarder seulement. Ainsi ils connoissent aisément les passions de ceux qui les approchent, par les mouvemens extérieurs, qui en sont les signes naturels. Ils sont un peu plus longs à démêler les signes, que les hommes ont institué pour signifier les choses. Mais la nécessité qu'ils ont de quelques-unes, les rend si attentifs à tout ce qu'on dit de ces choses, quand ils s'aperçoivent qu'on les touche, ou qu'on les montre de la main, qu'ils en apprennent enfin le nom » (Cordemoy, 1968a : 13).

journaux de bord, mais également par l'émergence de deux des courants philosophiques les plus influents de l'époque et du siècle suivant, tout particulièrement sur la question du développement langagier. La confrontation entre cartésianisme et empirisme, met en place une opposition inné-acquis ; cependant, ces deux courants ont pour point commun d'établir qu'apprendre à parler, c'est accéder au signe linguistique, même si d'un côté c'est associer des idées innées et leur structure sous-jacente à un aspect sonore, et de l'autre associer ce qui est le produit de l'expérience.

2.4. Le siècle des Lumières

L'époque des Lumières, dans un premier temps, continue de montrer une rareté de la présence de l'enfance dans la littérature ; par exemple, même des récits d'enfances comme dans *Paul et Virginie*, de Bernardin de Saint Pierre (1737-1814), laissent vacante la question de l'acquisition du langage. Sur près de 3000 pages d'autobiographie, dans son *Histoire de ma vie*, Casanova (1725-1798) ne livre qu'un court paragraphe sur sa petite enfance, simplement pour mentionner que son premier souvenir remonte à l'âge de huit ans. Les six premières années de l'enfance sont peu considérées par les penseurs (Brouzet, 1754 : I, 2-3). Il en est de même dans *Monsieur Nicolas* (1794-1797) de Rétif de la Bretonne (1734-1806), où les éléments ayant trait à l'acquisition du langage sont rares, bien qu'il mentionne le souvenir des voix qui entouraient son enfance, ainsi que ses premières paroles structurée, à deux ans et demie (Rétif de la Bretonne, 1989 : I, 22) . La plupart du temps, la petite enfance est passée sous silence au sein des récits, notamment autobiographiques mais pas seulement¹¹⁴.

Les principaux éléments mis en évidence depuis l'Antiquité sont toujours présents mais ne révèlent pas d'avancée majeure. On commence malgré tout à s'opposer à l'idée répandue que l'*infans* est « au rang des bêtes qui n'ont point de raison » (Paccori, 1726 : 8). C'est pourquoi en réaction, on pense que l'éducation doit commencer le plus tôt possible, dès l'*infantia* (Fénelon, 1687 : III, V, 565), et qu'au plus jeune âge, le fondement de l'apprentissage est fondé sur la fonction de *mimesis* (Ibid.) ; les enfants imitent, « font tout par copie » (Morelly, 1745 : 35). Les premières années représentent ainsi la période pendant laquelle tous les éléments essentiels du devenir homme se mettent en place conséquemment à la fonction mimétique : « Son langage, son accent, son maintien, ses inclinations, ses mœurs, sa religion même. Ou du moins, son culte, seront une suite de l'imitation » (Gedoyne,

114 Tout comme dans les *Mémoires du Comte de Gramont*, d'Antoine d'Hamilton (1646-1720) ou les *Mémoires* de Saint-Simon (1675-1755) entre autres.

1745 : 27). Cette *mimesis* est alors une des caractéristiques fondamentales du petit enfant, en tant que fondant l'expérience individuelle qui conduit à la connaissance et à la construction des idées (Locke, 1690 : II, I, 94 et sq.). C'est sur cette notion, autour de l'importance des premières impressions, et de la relation à la fonction mimétique, que se fonde le développement de la pensée sur l'enfance¹¹⁵. Ainsi, les idées seront la résultante d'expériences, des habitudes imitées (Morelly, 1743 : 33 ; Crousaz, 1720, I : 94, ; 1722, I : 9¹¹⁶), d'où l'importance de faire attention aux premières habitudes de l'enfant (Crousaz, 1720, I : 185-186¹¹⁷).

2.4.1. La conception du développement du langage en littérature et en philosophie

Il commence à être de plus en plus admis que l'enfant peut parler bien avant sept ans, mais sa parole n'est toujours pas signe de raison. On constate que la bonne élocution reste peut-être une des caractéristiques de premier plan, plus que le lexique ou la syntaxe, pour accéder au « bon » langage. Un certain nombre de textes montrent bien la période charnière du passage à la *pueritia* lors de l'enseignement d'un usage plus « adulte », comme l'emploi des termes « Monsieur, Madame, Mademoiselle » (Brillon, 1700 : 315¹¹⁸). Si le langage est construit, il est considéré, à la fin de l'*infantia*, comme encore trop infantile. Dans l'*Encyclopédie* (Diderot et d'Alembert, [1751-1780] 1966) on retrouve les entrées « babiller », « bégayer », tandis que le terme « enfance » est défini ainsi : « ainsi on appelle enfance l'espace de temps qui s'écoule depuis la naissance jusqu'à ce que l'homme soit parvenu à avoir l'usage de la raison, c'est-à-dire l'âge de sept à huit ans » (Ibid. t. 2 : 651-652). C'est plus la raison que le langage qui rend sensible la démarcation. Quant à la définition d'« enfant » elle-même, elle s'articule en trois états successifs (Ibid. t. 5 : 652-665) :

115 Ces réflexions concernent essentiellement les classes aisées, où on considère qu'être trop proche de son enfant le rend faible, fragile (Cadogan, 1748 : 330 ; Vandermonde, 1756 : 219-220). Ainsi, ce qui transparaît est que, la période délaissée, stigmatisée par les mœurs des classes sociales dont on parle dans la littérature est la période de l'*infantia*, hormis le nouveau-né et le tout jeune nourrisson (Crousaz, 1722 : 71).

116 Cf. Bernnis, 1878 : I, 7 ; Doria, 1943 : 152.

117 Cf. Robinet 1761 : 162 : « ...et que nous n'acquérons d'idées que par l'exercice de nos sons [...]. Me contesterez-vous à présent que le babil des nourrices et des gouvernantes d'enfants n'exerce nos jeunes oreilles, et ne grave dans notre cerveau débile beaucoup de traces idéales qui ne s'y imprimeront... ».

118 Cf. Marivaux, *L'Héritier du village*, II, 473 ; *Le Paysan parvenu*, I, 569-570.

Le premier est lorsque leur jugement est imparfait, et qu'ils manquent de discernement, comme dit Aristote. Le second, lorsque leur jugement étant mûr, ils sont encore membres de la famille paternelle ; ou, comme s'exprime le même philosophe, qu'ils n'en sont pas encore séparés. Le troisième et le dernier état, est lorsqu'ils sont sortis de cette famille par le mariage dans un âge mûr (Ibid. 653).

Ainsi, le terme¹¹⁹ d'« enfant » est beaucoup plus vaste que celui d'*infans*. Les deux premiers états incluent à la fois l'âge de raison et l'âge où la raison est absente. Il est aussi possible d'ajouter deux expressions pour désigner le premier « temps » de l'enfance : « enfant en bas âge » et « enfant impubère » (Ibid. 655). Chardin nous rapporte le témoignage d'un enfant qui, à quatre ans, récitait déjà parfaitement ses prières ([1740] 1994 : 32 et 45). Le langage adressé à l'enfant commence à être un objet d'étude répandu ; le catéchisme doit pour certains s'adapter au langage des enfants¹²⁰. Le penseur Charles Rollin (1661-1741) s'est d'ailleurs « rabaissé jusqu'à « bégayer » avec les enfants » (in Fourcroy, 1734 : 26). Cette phrase montre que le terme de « bégayer » est toujours le plus employé : « Rends-moi à celui dont j'ai appris à bégayer le nom dès ma plus tendre enfance » (Raynal, [1770] 1776 : 136 ; cf. Holbach, 1776 : 4). Un peu avant sept ans, l'enfant commence à bien parler, certes, mais, il « begaye » toujours, il « balbutie », « jargonne », mais ne parle toujours pas. La voix et l'aspect auditif sont les éléments les plus frappants de la première enfance au niveau du langage¹²¹. Dans les dictionnaires, on trouve des entrées se rapportant à l'enfance, comme « babillard », qui ramène à des productions enfantines (Girard, et al., 1839 : 99). Mais ce qui frappe le plus, c'est que le terme « enfant » définit toujours l'absence de raison, ce qui sert d'autant plus à stigmatiser les adultes lors de productions « déraisonnées ». Enfin, dans les synonymes, « cajoler » est rapproché de « jaser » et « babiller », « il signifie proprement jaser, babiller comme des oiseaux, et il s'appliquait originellement aux enfants qui apprennent à parler » (Ibid. 138).

De façon générale, l'enfant commence à être considéré pour ses performances d'apprentissage¹²². Ainsi, malgré l'absence fréquente d'enfance dans les mémoires ou les souvenirs, il devient beaucoup plus commun qu'au siècle précédent de trouver des restitutions de traces de paroles enfantines dans la littérature : « L'enfant a prononcé sa petite harangue à ravir. Au milieu, comme il se trouvoit quelques mots de prononciation difficile,

119 Cf. Steuckardt (2009) pour une réflexion sur le lexique du XVIIIe siècle.

120 Fleury, [1683] 1884 : 444-445 : Le catéchisme doit « se faire petit avec les enfants et les simples, étudier leur langage et entrer dans leurs idées pour s'y accommoder autant qu'il sera possible par la nation historique, les enfants entendront « le fond des choses sans s'arrêter aux paroles » ».

121 Bonnet, 1783 : 18 : « ... ces sons que l'oreille de l'enfant saisit et que sa voix exprime... ».

122 Delisle de Sales, 1770 : 297 : « ... l'enfant au berceau apprend en deux mois, ce que le génie n'a pu créer qu'après plusieurs siècles de travaux ».

elle s'est arrêtée, et m'a dit : « mon papa, c'est que je suis hêche-dent », en effet les deux dents du devant lui sont tombées » (Diderot, 1950 : 227 ; cf. *ibid.* 193). Les mêmes petites scènes se répètent : « Je te prenais sur mes genoux, et je te répétais les mots de papa et maman, jusqu'à ce que tu fusses en état de me les bégayer : tous les mots que tu sais aujourd'hui, c'est nous qui te les avons appris de la même manière » (Berquin, [1783] 1822 : 120). Beaucoup d'exemples similaires ponctuent la littérature, notamment autour du mot « papa » (*Ibid.* 256¹²³), surtout dans l'œuvre de Berquin (1783 : 5-36-37-87), qui réutilise le langage de l'*infantia* dans la *pueritia*, dans une succession de pièces comme *La petite babillarde* (*Ibid.* 57).

Dans sa célèbre *Fable des abeilles* (1714), l'auteur hollandais Bernard Mandeville (1670-1733) livre une réflexion sur le langage de l'enfant qui nous permet d'ajouter la socialisation comme facteur déterminant l'émergence de la parole. Mandeville développe le fait que l'acquisition du langage suit un processus qui passe d'abord par une communication par gestes précédant celle par sons¹²⁴. De même, l'écrivain pédagogue allemand Joachim Heinrich Campe Barht (1746-1818) a souligné, dans le développement, l'importance de l'interaction avec l'environnement. Dans le courant de pensée qui caractérise Barht, le développement de l'enfant se fonde essentiellement sur les expériences fondées sur les perceptions (Barht, 1785 : 30), desquelles il va extraire ce qu'il va imiter¹²⁵.

2.4.2. Les apports scientifiques des Encyclopédistes

Mais apprendre à parler n'est pas seulement restituer une trace de raison, d'expérience ou d'imitation. Plusieurs encyclopédistes vont apporter des éléments de réponse de plus en plus précis à notre problématique. Nicolas Beauzée (1717-1789) est un grammairien français et un des principaux collaborateurs de l'Encyclopédie sur les questions ayant trait au langage. Dans l'article « Langage », il explique que seul le fait d'entendre une langue pendant l'enfance permet de l'acquérir ; puis il utilise l'argument de l'enfant sauvage pour expliquer que, seul dans la forêt, il n'imitait que les cris de la nature, et que transporté ensuite dans une société, il avait beaucoup de mal à imiter la langue. Ainsi, la *mimesis* apparaît comme le

123 Cf. Rousseau, 1969 : 810 ; Saurin, [1768] 1813 : 262 ; Staël [1788] 1962 : 241.

124 Mandeville, [1714] 1729 : 287-288; « From what we see in children that are backward with their tongues, we have reason to think, that a wild pair would make themselves intelligible to each other by signs and gestures, before they would attempt it by sounds : [...] And the longer they [the wild pair] lived the greater variety of sounds they would invent, as well for actions as the things themselves : they would find that the volubility of tongue, and flexibility of voice, were much greater in their young ones, than they could remember it ever to have been in themselves ».

125 « Seul l'homme dépend pour son éducation entièrement de ce qui l'entoure, de ce qu'il observe d'important chez les autres individus de son espèce et tout spécialement de ceux qui ont la relation la plus proche avec lui. En tant qu'animal social c'est un être qui imite par nécessité » (*Ibid.* : 131 et 150) ; cf. Fontenelle 1768 : 60-61.

fondement de l'apprentissage d'une langue, dans la petite enfance (Diderot et d'Alembert, [1751-1780] 1966 : 252). Mais, et c'est un tournant majeur, définitivement, l'enfant ne parle plus à 7 ans seulement. Le philosophe et naturaliste français Georges-Louis Leclerc de Buffon (1707-1788¹²⁶) dans la partie consacrée à l'*Histoire naturelle de l'homme*, livre une réflexion sur l'acquisition du langage dans laquelle il avance que les enfants ne « parlent qu'à deux ans et demi », et non plus à l'âge de raison :

Il y a des enfans qui à deux ans prononcent distinctement et répètent tout ce qu'on leur dit, mais la plupart ne parlent qu'à deux ans et demi, et très-souvent beaucoup plus tard (Buffon, 1749 : t. 2, 477).

Les autres apports se placent essentiellement sur un plan physiologique. Si dans son *Hermès ou recherches philosophiques sur la grammaire universelle*, le philosophe anglais James Harris (1709-1780) ne livre aucune réflexion sur l'acquisition du langage, l'auteur de la préface de l'édition française de 1796, le philosophe français Jean-François Thurot (1768-1832), nous indique que l'acquisition du langage se fait par l'observation que l'enfant fait de la parole¹²⁷. L'aspect mécanique est repris par le philosophe et écrivain français Voltaire (1694-1778), dans son *Dictionnaire philosophique* (1764) à l'article « Langue ». Voltaire y reprend l'idée selon laquelle sans exposition à une langue, l'enfant ne parlerait pas¹²⁸. Puis il enchaîne en abordant l'universalité des premiers mots car « dans presque tous les pays connus on leur dit d'abord *baba, papa, mama, maman*, ou des mots approchants, aisés à prononcer, et ils les répètent ». Cette même idée est développée dans la *Lettre sur les sourds et muets* (Diderot, [1751] 1996 : IV), où l'encyclopédiste Denis Diderot (1713-1784) considère que l'ordre du langage serait d'abord conditionné par un ordre naturel des idées. Chez les sourds, les idées sont exprimées par des gestes dont l'ordre répond à cet ordre naturel. Dans sa réflexion, Diderot affirme que le premier son prononcé est le [a] : « Le son de la voyelle A se prononçant avec beaucoup de facilité, fut le premier employé » (Ibid. 40). S'ensuit le développement de l'agencement syllabique, puis les mots¹²⁹. Beauzée entre dans plus de précisions dans le second article et le second paragraphe de l'article « Langue », quant à l'ordre d'acquisition des sons et des syllabes :

126 Qui devait être un collaborateur de l'Encyclopédie puis qui a décidé de se retirer du projet.

127 Thurot, in Harris, 1796 : lxxx-lxxxj : « Pour apprendre à parler à un enfant, commenceroit par lui montrer la mécanique de la parole ».

128 Voltaire, 2010 : « si on ne leur [aux enfants] disait rien ils ne parleraient pas ».

129 Ibid. « Sur le penchant qu'on remarque dans les enfants, quand ils ont à désigner un être dont ils ignorent le nom, de suppléer au nom par quelqu'une des qualités sensibles de l'être ».

Les mots enfantins déterminés par la mobilité plus ou moins grande de chaque partie organique de l'instrument vocal, combinée avec les besoins intérieurs ou la nécessité d'appeler les objets extérieurs. En quelque pays que ce soit, le mouvement le plus facile est d'ouvrir la bouche et de remuer les lèvres, ce qui donne le son le plus plein « a », et l'une des articulations labiales b, p, v, f ou m. De là, dans toutes les langues, les syllabes ab, pa, am, ma, sont les premières que prononcent les enfants : de là viennent papa, maman, et autres qui ont rapport à ceux-ci (Dumarsais, in Diderot et d'Alembert, [1751-1780] 1966: 261).

L'aspect universel qui semble émerger de l'acquisition des sons est en relation directe avec un cadre intellectuel cartésien¹³⁰ : le grammairien Dumarsais (1676-1756) considère, au niveau du développement du langage, que lorsque l'enfant manque encore de mots, sa pensée s'exerce pourtant¹³¹. Dumarsais, dans le même article « Construction de la pensée », complète sa réflexion en considérant que l'enfant apprend les règles de la langue lorsque l'adulte attire son attention sur les référents et sur l'ordre dans lequel s'organisent les signes¹³². Le grammairien recentre la problématique sur l'accès au signe linguistique dont il cherche, s'opposant à Locke, à montrer le caractère naturel, dans un de ses ouvrages principaux, le *Traité des Tropes* :

La signification des mots ne leur a pas été donnée dans une assemblée générale de chaque peuple, dont le résultat ait été signifié, à chaque particulier qui est venu dans le monde ; cela s'est fait insensiblement et par l'éducation : les enfans ont lié la signification des mots aux idées que l'usage leur a fait connoître que ces mots signifioient¹³³.

Les philosophes ayant de près ou de loin contribué à l'*Encyclopédie* ont su nourrir une réflexion concernant l'acquisition du langage en mettant en évidence certaines caractéristiques plus précises que par le passé. L'enfant est toujours vu comme imitant, certes, mais l'originalité vient surtout du fait qu'il y aurait, dans l'acquisition des sons de la langue un ordre universel. Parler c'est donc accéder au signe linguistique guidé par l'organisation sous-jacente de la raison, mais également répondre à un schéma universel d'apparition des sons.

130 Cf. Diderot, 1966 : 284 « Je balbutiais dans l'enfance ; je crois raisonner à présent ; mais tout en raisonnant, le temps passe et je m'en retourne à la balbutie ».

131 In Article « Construction », *Encyclopédie*, t. V, 5 et sq. : « C'est une vérité dont nous pouvons aisément nous convaincre par notre propre expérience, et surtout en nous rappelant ce qui se passait en nous dans les premières années de notre enfance : avant que nous eussions fait une assez grande provision de mots pour énoncer nos pensées, les mots nous manquoient, et nous ne laissions pas de penser, de sentir, d'imaginer, de concevoir et de juger ».

132 Dumarsais in Diderot & d'Alembert [1751-1780] 1966: t.V, 5 et sq. « Dès les premières années de la vie, le penchant que la nature et la constitution des organes donnent aux enfans pour l'imitation, les besoins, la curiosité ; et la présence des objets qui excitent l'attention, les signes qu'on fait aux enfans en leur montrant les objets, les noms qu'ils entendent en même temps qu'on leur donne, l'ordre successif qu'ils observent que l'on suit, en nommant d'abord les objets, et en énonçant ensuite les modificatifs et les mots déterminans ».

133 Dumarsais, *Traité des Tropes*, III, 11.

2.4.3. Phylogénétique/ontogénétique

Le XVIII^e siècle connaît d'autres avancées dans le domaine de l'acquisition du langage avec le développement des réflexions sur l'origine du langage. Le courant qui s'ébauche alors, et qui prendra toute sa substance avec des penseurs tels que Condillac, Rousseau ou Herder, va chercher à se servir du développement de l'enfant (niveau ontogénétique) pour accréditer des hypothèses sur la façon dont les langues sont apparues (niveau phylogénétique). L'approche philosophique va alors se servir de l'acquisition du langage dans une visée heuristique. Les approches de l'origine du langage, au XVIII^e, sont presque toujours associées à l'acquisition du langage. L'opposition empirisme-cartésianisme sera prolongée dans ce débat. Le philosophe Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) est une figure importante dans l'histoire des idées sur l'acquisition du langage. Dans une œuvre spécifique, *l'Emile* (1762), il a recours à un procédé particulier puisqu'il invente un enfant pour en décrire l'éducation idéale. Mis à part ce procédé, l'innovation est qu'il mentionne la façon dont il a collecté ses données, l'observation directe¹³⁴. Concernant le développement du langage à proprement parler, les réflexions de Rousseau s'articulent alors autour de deux axes, la relation avec l'origine des langues, et l'observation d'enfants. Pour le premier axe, Rousseau conçoit la parole comme la « première institution sociale » (Rousseau, 1990 : 20), comme le produit du désir des hommes et non pas d'un besoin (Ibid. 23). Comme chez Condillac, les premières voix sont des expressions affectives, non pas de raison. Ensuite, le besoin de rapprochement affectif lui fait considérer le rôle de la sociabilité du langage (Ibid. 46¹³⁵). Le rapprochement avec la musique devient, pour Rousseau, évident, puisque les expressions vocales vont alors servir, dans un rôle de socialisation, à l'expression des affects :

La mélodie, en imitant les inflexions de la voix exprime les plaintes, les cris de douleur ou de joye, les gémissements ; tous les signes vocaux des passions sont de son ressort (Ibid. 48).

La langue n'a pas de caractère inné¹³⁶ : elle est liée à la société. En relation avec ces considérations sur l'origine des langues, Rousseau est le premier qui n'implique pas réellement la notion de *mimesis* dans les textes sur la petite enfance, mais penche pour une

134 Rousseau, [1764] 1964 : I, 39 : « Vis-à-vis de ma fenêtre est un tertre sur lequel se rassemblent, pour jouer, les enfants du lieu. Quoiqu'ils soient assez éloignés de moi, je distingue parfaitement tout ce qu'ils disent, et j'en tire souvent de bons mémoires pour cet écrit. Tous les jours mon oreille me trompe sur leur âge ; j'entends des voix d'enfants de dix ans ; je regarde, je vois la stature et les traits d'enfants de trois à quatre. Je ne borne pas à moi seul cette expérience ; les urbains qui me viennent voir, et que je consulte là-dessus, tombent tous dans la même erreur ».

135 Cf. chap 15 du *Discours sur l'inégalité*.

136 Ibid. 59 « L'usage et le besoin font apprendre à chacun la langue de son pays ».

construction des idées par expérimentation du réel (Ibid. 43). Il considère que la première expression de l'enfant est d'ordre vocal, à travers les cris et les pleurs, par lesquels ce dernier exprime ses sensations affectives, essentiellement négatives. Rousseau se sert alors de l'exemple du langage de l'enfant pour souligner qu'il s'agit de la langue originelle, car tous les enfants du monde parlent selon les mêmes procédés lorsqu'ils n'ont pas encore de mots. Leur langue « n'est pas articulée, mais elle est accentuée, sonore, intelligible » (Rousseau, 1999 : 1, 45). Il part de ce constat pour soutenir le fait qu'il est nécessaire, pour connaître cette langue, d'étudier les enfants. C'est pourquoi il faut se centrer sur l'interaction entre l'enfant et la nourrice, et constater que ce qui interpelle l'enfant dans le discours de la nourrice, c'est d'abord l'intonation. Rousseau ajoute l'importance du langage gestuel qui s'additionne au verbal. Il constate ensuite que les cris et les pleurs de l'enfant deviennent des productions d'habitudes, et, dans ce cas, n'expriment plus un véritable désir ou une détresse. Pour Rousseau, ce que l'enfant va commencer à imiter, ce sont les voix qu'il entend ; ces voix, ce sont ses premiers mots. Aussi Rousseau conseille-t-il que les premières productions qu'il doit imiter doivent être faciles à prononcer, souvent prononcées, et qu'elles se rapportent à des éléments de l'environnement immédiat (Rousseau, 1990 : 53).

Cette réflexion se perpétue dans l'œuvre de Court de Gebelin (1719 ou 1724-1784). Ce dernier propose une approche de l'origine du langage dans laquelle, par analogie, certains rapprochements avec le développement du langage chez l'enfant peuvent être faits (Gebelin, 1816¹³⁷). Il développe une théorie selon laquelle la parole est le produit d'un désir contraint par la physiologie des articulateurs de la parole (Ibid. 23-24). Il réactualise la notion d'origine divine de la parole, et s'insurge contre l'arbitraire de l'association mot/sens en s'en prenant à la thèse de l'onomatopée qui, selon lui, n'aurait jamais pu exister. Par ailleurs, il défend l'idée rousseauiste de la primauté de la voix et de ses particularités musicales avec l'apparition de sa modulation par les articulateurs (Ibid. 69-70). Ainsi, les cris, les expressions vocales commencent par exprimer les affects, et vont servir, avec le développement de l'intelligence, à l'expression des idées (Ibid. 81).

Le philosophe écossais Adam Smith (1723-1790) invoque l'aspect de la généralisation sémantique pour justifier une des caractéristiques de la formation des langues (chez Diderot¹³⁸ et Beauzée dans l'article « Langue » cet argument était déjà présent).

137 Cf. aussi Rousseau 1990 : 2 : « La parole est la peinture de nos idées par les sons de l'instrument vocal ».

138 Diderot [1751] 1996 : 40 : « S'ensuit le développement de l'agencement syllabique, puis les mots : « Sur le penchant qu'on remarque dans les enfants, quand ils ont à désigner un être dont ils ignorent le nom, de suppléer au nom par quelque une des qualités sensibles de l'être, je résume que ce fut en passant de l'état de langage naissant à celui de langage formé que la langue s'enrichit de l'harmonie syllabique, et de

Ainsi, chacun de ces mots, qui originellement était le nom propre d'un objet individuel, deviendrait insensiblement le nom commun d'une multitude d'objets semblables. Un enfant qui apprend à parler, appelle papa et maman chaque homme ou chaque femme qui entre dans la maison ; et il donne ainsi à toute l'espèce le nom qu'il a appris à donner à deux individus (Smith, [1761] 1970 : 308).

Dans son *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746) Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780), part de trois arguments. Le premier concerne le postulat de deux enfants, survivants du Déluge, qui n'auraient jamais entendu une quelconque forme de signe. Une part naturelle a conduit les enfants à découvrir les possibilités expressives du corps et de la voix, puis ont associé ces dernières aux affects qu'ils souhaitaient exprimer. Condillac cite ensuite l'exemple d'un jeune homme de 23 ans, né sourd, mais qui à cet âge, a retrouvé l'ouïe. Cet argument lui permet de défendre la relation entre les idées et le langage. Le jeune homme a pu témoigner alors du faible nombre d'idées qui le constituaient lorsqu'il était sans parole, et de l'absence de sens qu'il donnait à certains contextes¹³⁹. Condillac remarque alors que ce jeune homme « ne se conduisait que par habitude et par imitation, surtout dans les choses qui avaient le moins de rapport à ses besoins » (Ibid. 1, 2, 1, 17, 125), remettant ainsi la *mimesis* au centre de l'apprentissage. Au § 23 du même chapitre, Condillac passe alors à l'argument de l'enfant sauvage, citant l'exemple d'un jeune enfant de 10 ans élevé par des ours. On put alors constater une absence de raison comme de langage (Ibid. 128). Il considère donc que l'absence d'interaction limite les idées aux sensations premières. Mais une fois le processus d'acquisition des signes en fonction, Condillac indique que l'enfant entreprend une spécification catégorielle à la suite de la généralisation sémantique :

Lorsqu'il voit d'autres hommes, il juge, aux qualités qu'ils ont eu en commun avec son père, qu'ils doivent aussi avoir le même nom, et il les appelle papa. [...] Lorsque dans la suite les circonstances lui apprendront qu'on appelle homme ce qu'il nommoit papa, il n'acquerra pas une nouvelle idée, il apprendra seulement le vrai nom d'une idée qu'il avoit déjà (Condillac [1775] 1789 : 1, 5, 150-151).

La pensée sur l'origine des langues a conduit ainsi à reprendre deux aspects essentiels de l'accès à la parole développés dans la pensée grecque : l'étape de la généralisation sémantique chez Smith, et celle d'une spécification des catégories chez Condillac. Mais la réflexion du dernier permet également de relever le fait que la relation entre l'idée et le mot est indissociable et ne peut pas impliquer l'indépendance de la raison. Cette absence

l'harmonie périodique s'introduisit dans les ouvrages plus ou moins marqués, à mesure que le langage s'avança de l'état de langage formé à celui de langage perfectionné ».

139 Condillac, 1998: 1, 2, 14, 123: « Il eût été à souhaiter qu'on eût interrogé ce jeune homme sur le peu d'idée qu'il avait quand il était sans l'usage de la parole ; sur les premières qu'il acquit depuis que l'ouïe lui fut rendue, sur les secours qu'il reçut, soit des objets extérieurs, soit de ce qu'il entendait dire, soit de sa propre réflexion, pour en faire de nouvelles ».

d'indépendance repose la question de l'accès au signe linguistique et implique, dans la lignée de Locke, que cet accès relève d'une dimension qui n'est pas innée. Cet élément est aussi développé par Rousseau pour qui, ensuite, l'enfant s'exerce à prononcer ce qu'il entend. Après les premiers mots, ils « balbutient », puis ils ont « une grammaire de leur âge » (Rousseau, 1990), et pratiquent parfaitement l'analogie, comme le mentionne Rousseau avec l'exemple « irai-je-t-y » par rapport à « va-s-y » (Ibid. 54). Mais la véritable révolution rousseauiste est de considérer que corriger l'enfant n'est pas nécessaire, que, quoiqu'il arrive, un enfant, quel qu'il soit, exposé au langage, finira par bien parler (Ibid. 57). A partir de ces considérations, Rousseau tente d'établir clairement une pédagogie de la petite enfance, pour apprendre le mieux possible à parler aux enfants sans trop en faire, notamment par un exercice de simplification linguistique qu'aujourd'hui nous appellerions le langage adressé à l'enfant¹⁴⁰. Parler, c'est imiter certaines particularités vocales, restituer une certaine façon de parler propre à l'enfant et sans stigmatisation de celle-ci. La réflexion engendrée va conduire Rousseau à développer certaines applications pédagogiques pour aider l'enfant à accéder à la parole.

En opposition au courant empirique sur l'origine des langues, le philosophe français Maine de Biran (1766-1824) défend une idée un peu similaire au philosophe allemand Herder¹⁴¹ (elle-même empruntée à Grégoire de Nysse) idée selon laquelle l'enfant posséderait deux langages, un premier langage, affectif, composé de cris, similaire aux animaux, et un second langage, constitué de signes, avec lequel il communiquerait avec ses congénères¹⁴². L'éditeur de l'édition de 1952 en livre un commentaire bien explicite :

L'enfant a un premier langage, analogue à celui des animaux, par lequel ses affections s'expriment. Il franchit sous nos yeux le passage de ce premier langage affectif à des signes proprement dits, dont la réflexion naissante fixe la valeur, en même temps que la volonté s'en empare. Il imite d'abord les sons que sa voix a produits spontanément, avant d'imiter ceux qui lui viennent du dehors¹⁴³.

Avant lui, Herder ([1772] 1992) avait vivement critiqué l'empirisme, notamment en ce qui concerne le développement du langage, que ce soit Locke, Rousseau, mais surtout Condillac. C'est ainsi que les critiques essentielles adressées à Condillac sont fondées sur

140 Rousseau [1764] 1964 : 783 : « Si quelquefois, par une figure assez commune, je parois leur adresser la parole, c'est pour me faire mieux entendre, ou pour m'exprimer en moins de mots ».

141 Herder, [1772] 1992 : 61 : « Les enfants balbutient le bruit de leur émotion, comme les animaux : mais la langue qu'ils apprennent des hommes n'est-elle pas une tout autre langue ? ».

142 Cf. aussi Maine de Biran, [1804] 1952 : 236.

143 Ibid. note de Tisserand.

des réflexions sur la petite enfance, avec l'argument des deux enfants dans le désert¹⁴⁴. Herder continue de postuler qu'une pensée préexistante est à l'origine du langage :

Le langage résulte donc tout naturellement du premier acte de la raison. [...] Aucun homme ne peut avoir lui-même inventé le langage, parce qu'il faut déjà la raison pour inventer le langage (Ibid. 62-63).

Les idées vont progressivement se développer avec l'âge (Ibid. 55). Ainsi, contrairement à l'animal, l'homme pense, et il pense dès qu'il est enfant, idée à laquelle il ajoute la notion fondamentale de « faculté » (Ibid. 56). Cette faculté permet à l'enfant de mettre en œuvre, par l'usage de sa raison, toutes les possibilités créatrices dont il est capable avec la parole, notamment au niveau de la créativité lexicale, où l'« articulation mentale du son et du sens, qui précède l'articulation de la voix, semble préparer 'l'empreinte des organes vocaux' » (Ibid. 182). Cette créativité est d'autant plus importante que, contrairement à ses prédécesseurs, Herder ne croit absolument pas au rôle de la *mimesis* : « nul principe d'imitation dans l'âme » (Ibid. 61). La démonstration de Herder s'applique alors avant tout à l'acquisition du langage, en soulignant essentiellement la créativité linguistique dont font preuve les enfants :

Les parents n'apprennent jamais le langage aux enfants sans que ceux-ci inventent cependant toujours par eux-mêmes : ceux-là ne font que les rendre attentifs aux différences entre les choses par moyen de certains signes verbaux, et ne leur remplacent pas, mais leur facilitent et favorisent simplement l'usage de la raison par le langage (Ibid. 63-64).

Au XVIII^e siècle, la pensée sur la relation entre ontogénétique et phylogénétique a particulièrement nourri la réflexion sur l'acquisition du langage. Cette manière de penser va se poursuivre au siècle suivant et jusque dans les années 1950. Ainsi, le philologue et historien français Ernest Renan (1823-1892) va reprendre cette approche mettant en relation l'acquisition du langage et l'origine des langues, en notant, par rapport à sa méthodologie, que « L'enfant et le sauvage seront donc les deux grands objets d'étude de celui qui voudra construire scientifiquement la théorie des premiers âges de l'humanité » (Renan, [1848] 1864 : 38). Il s'emploiera à souligner « la puissance d'expression de l'enfant et la fécondité qu'il déploie pour se créer un langage propre avant qu'on lui ait imposé la langue officielle » (Ibid. 147-148). Cette approche se poursuivra jusque dans les deux chapitres de l'ouvrage du

144 Ibid. 43-44 : « avant d'avoir l'usage d'aucun signe naturel, et même avant d'en avoir la connaissance », ce dont aucun nourrisson n'est pourtant dépourvu quelques semaines après sa naissance, pour quelle raison, dis-je, faire reposer sur ces données contradictoires, si peu naturelles, l'hypothèse visant à découvrir la marche naturelle des connaissances humaines [...]. Ses deux enfants se rencontrent avant de connaître l'usage d'aucun signe, et, voyez donc !, dès le premier instant, ils sont en commerce réciproque ».

psychologue et linguiste hongrois Geza Revesz (1878-1855), *Origine et préhistoire du langage* (1950).

Le XVIII^e siècle a également été marqué par l'opposition cartésianisme-empirisme sur les éléments fondamentaux de l'acquisition du langage. Pour les uns, rien n'est inné ; parler est le résultat d'un processus qui repose essentiellement sur l'imitation, d'abord de particularités vocales, puis d'un langage qui lui est adressé, puis passant d'une étape de généralisation au développement de catégories. Ce processus implique alors le fait qu'accéder à la parole c'est restituer une pensée, fruit de l'expérience, à travers une langue sans laquelle la pensée ne peut pas exister. Pour les autres, tout ou presque est inné. Il existe un langage d'espèce auquel va se substituer le langage des hommes, ce dernier dépendant de l'organisation d'une raison sous-jacente. Parler c'est alors restituer cette raison.

Pour conclure, nous pouvons dire que le Moyen Age a vu s'opacifier la notion d'enfance et, en même temps, s'organiser une problématique sur l'émergence de la parole. La terminologie a reflété moins d'exactitude dans le découpage que cela n'était le cas dans l'Antiquité. En revanche, à partir de la Renaissance, si le *puer* devient le centre d'attention, la réflexion se développe autour de la notion de *tabula rasa*, de l'imitation et de l'importance de l'environnement linguistique. Parler devient alors condition de l'identification, dans les propos de l'enfant, d'un usage pouvant être catégorisé comme bon ou mauvais. Toutefois, l'Age Classique a apporté un tournant au niveau de la conception de l'enfance dans la mesure où, bien qu'encore sous-représenté, l'enfant devient un enjeu social, religieux, et intellectuel. Des journaux commencent à témoigner précisément des stades d'acquisition. Malgré tout, les retranscriptions de propos enfantins ne vont générer aucune réflexion. C'est surtout la philosophie qui s'empare du sujet pour voir se développer puis s'opposer deux conceptions, le cartésianisme et le sensualisme où la question de l'innéisme sera débattue. Cependant, les deux courants vont se rejoindre sur le fait que l'enfant parle lorsqu'il accède au signe linguistique. Enfin, l'époque des Lumières va poursuivre ce débat en apportant quelques éléments supplémentaires : l'idée d'une universalité d'un ordre dans l'acquisition des sons et la mise en relation avec la question de l'origine des langues.

3. La représentation de l'émergence de la parole de 1800 à 1950

Les historiens datent la naissance du concept d'enfance au XIXe siècle (Ariès, 1985). De fait, l'étude du XIXe siècle peut montrer le développement de l'attachement des adultes à l'enfant au sein de la structure familiale, dans la littérature, par des témoignages d'auteurs (Hugo, 1856), ou par l'essor de nombreux récits sur l'enfance (Malot, 1878) ou dont une partie est consacrée à l'enfance du narrateur (Daudet, 1868). De plus, outre le témoignage que l'analyse du corpus littéraire pourra apporter sur la place et la conception de la petite enfance, cette période connaîtra l'apparition d'institutions pour l'enfance telles que les orphelinats puis, plus tard, les écoles primaires, les garderies et les crèches (Becchi et Julia, 1998 : 2). L'étude menée dans ce chapitre portera sur différents points. Tout d'abord il s'agira de s'intéresser, par une étude lexicologique, à la représentation de l'enfant et de son langage à travers les différentes entrées qui leur sont consacrées dans les dictionnaires de l'époque. Si la pensée sur l'enfance date bien du XIXe siècle, que peuvent nous dire les dictionnaires à ce sujet ? Y a-t-il, dans les usages, des éléments traduisant une représentation claire de ce qui détermine qu'à un moment donné l'enfant parle ? Une étude sur le corpus littéraire français à partir des différentes entrées pertinentes dans les dictionnaires complètera la première approche. Enfin, une attention toute particulière sera accordée au grand développement de l'étude de l'acquisition du langage dans des disciplines telles que la psychologie et la linguistique. Dans ce dernier champ, est-il possible alors d'isoler des éléments de réponse à notre problématique ?

3.1. Que dit le lexique ?

Les analyses lexicologiques concerneront les langues déjà abordées dans le chapitre précédent afin d'observer s'il y a une évolution d'une époque à une autre. Puis il s'agira de mener l'étude sur le français à partir d'un corpus exhaustif de dictionnaires pour la période étudiée. La première approche a permis de cerner deux types de langues concernant notre sujet, celles qui utilisent toujours l'équivalent de la terminologie latine relative à la période de *infans*, comme l'anglais, l'italien et l'espagnol, et celles qui utilisent une terminologie qui s'y est substituée, comme l'allemand ou le français.

Concernant l'anglais, dix dictionnaires ont été consultés, qui donnent des définitions sensiblement identiques à celles rencontrées lors des analyses effectuées dans le chapitre précédent. Il préserve la terminologie latine d'*infant* (petit enfant) et d'*infancy* (petite

enfance) pour désigner la période de l'*infantia*. La période désignée par *childhood* (enfance) va de la naissance à la puberté¹ ; il en est de même pour la période représentée par *child*. C'est au commencement de cette période que se situe la période du *baby* en tant qu' « infant or young child » (petit enfant ou jeune enfant) (Whitney, 1901 : 408), généralement appelée *babyhood*. *Baby* est souvent donné comme synonyme de *infant*. L'*infant* désigne la période qui s'étend de la naissance à l'âge de sept ans (Fowler et Fowler, 1919 : 419). La nuance entre ces deux termes intervient dans le fait que l'*infant* peut être scolarisé, (dans l'*infant school*²), toujours en ayant moins de sept ans. Notons que l'*infancy* reste définie par l'incapacité de bien parler : « inability to speak distinctly » (Whitney, 1901, 3 : 3078). Le mot « distinctly » (« distinctement » dans le sens de « bien articulé ») pourrait tendre à montrer que l'attention est portée sur l'aspect articulatoire et sémantique. Les productions du petit enfant sont désignées par le verbe *to babble* (babiller), défini comme « bavardage dénué de sens ; parole inarticulée, comme celle d'un enfant³ », et puis renvoie à la période de la reduplication syllabique comme « imitation of infant's ba-ba » (imitation du ba-ba de l'enfant) (Fowler et Fowler, 1919 : 58). Parfois employé comme synonyme, le verbe *to prattle* (bavarder) renverrait à une période ultérieure, sans plus de précisions, comme « childish talk » (discours de l'enfant) (MacMillan, 1911 : 558).

Selon le même procédé, l'analyse de la terminologie espagnole s'est faite par l'étude de six dictionnaires. Ils⁴ mettent en évidence le fait que l'espagnol garde la terminologie latine, *infante* et *infancia* pour désigner la période de l'*infans*. L'*infancia* est définie comme « âge de l'enfant de la naissance à sept ans⁵ ». Le terme *niño* est souvent donné comme terme plus général, regroupant à la fois l'*infantia* et la *pueritia* (Covarruvias Orozco, 1873). Plus tardivement, au début du XXe siècle, l'*infancia* devient synonyme de la *niñez* (enfance) et s'étend jusqu'à l'adolescence : « période de la vie de l'homme, de la naissance jusqu'à douze ou treize ans environ⁶ ». Cela explique peut-être l'introduction d'un autre terme pour remplacer *infante*, le terme *nene* défini comme *niño pequeño*⁷. Les productions de l'enfant sont désignées par les termes synonymes *balbucear* et *balbucir* : « articuler difficilement. Les petits enfants sont les seuls à savoir balbutier⁸ ». Le *Tesoro de la Lengua Castellana*

1 Fowler et Fowler, 1919 : 141 : « time from birth to puberty ».

2 Ibid. « child under 7 years of age ».

3 Ibid. 408 : « senseless prattle ; inarticulate speech, such as that of an infant ».

4 Par ex : Taboada, 1825 ; Larousse, 1916.

5 Taboada, 1825 : 63 : « edad del niño desde que nace hasta los siete años ».

6 Larousse, 1916 : 521 : « Periodo de la vida del hombre, desde su nacimiento hasta los doce o trece años proximately ».

7 Ibid. 657 : « petit enfant ».

8 Ibid. 118 : « articular difícilmente. Los niños pequeños solo saben balbucir ».

(Covarruvias Orozco, 1873) apporte beaucoup plus de précisions, dans la définition de *infante* (Ibid. 77) quant à la conception du développement langagier et du statut de l'*infanzia*. Le petit enfant est ainsi défini par son absence de parole (*hablar*) : « l'enfant qui ne sait pas encore parler⁹ ». Cette période regroupe alors ceux qui crient (*crian*) puis la production des premières syllabes les plus faciles à prononcer et qui ne mobilisent que les lèvres au niveau articuloire : « les premières furent les plus faciles à prononcer, comme le ba, be et le pa, pe, avec lesquelles ils ont seulement à serrer plus ou moins les lèvres : et c'est pourquoi les nourrices leur apprennent à utiliser baba pour l'eau, et papa pour le pain et la viande¹⁰ ». La définition précise peu après que cette période implique une parole inarticulée, *inarticulate loquor*.

La langue italienne préserve la terminologie latine, avec les termes *infante* et *infanzia*, réservés à la première période de la vie lors de laquelle l'enfant commence tout juste à parler : « le premier âge de l'homme, de la naissance au moment où il commence à parler¹¹ ». Par ailleurs, d'autres termes sont employés. Tout d'abord, le terme le plus général et fréquent, *bambino* (« enfant »), qui décrit la période jusqu'à l'âge de sept ans : « le fils de l'homme, l'être humain de la naissance à l'âge de sept ans¹² ». Se rajoutent, au début de l'enfance, le nouveau-né, *neonato* et le bébé, *bebè* (Petrocchi, 1912 : 221). Les productions de l'enfant sont essentiellement catégorisées par le verbe *balbettare*, équivalent français de « bégayer ». Ce terme indique une prononciation inachevée, imparfaite, et réfère au langage de l'enfant : « Prononcer maladroitement, pas entièrement, avec difficulté, à cause de l'imperfection des organes vocaux. [...] Les enfants bégayaient car ils débutent¹³ ».

Les recherches concernant l'allemand se basent sur seize dictionnaires du XIXe et début du XXe siècle. Dans ces dictionnaires, la période de l'*infantia* est désignée par *Kindheit* (enfance) mais ce terme réfère également à la *pueritia* : «*infantia, pueritia, puerilitas* » (Grimm et Grimm, 1852-1961 : 763). Paradoxalement, le terme *Kind* (enfant) ne réfère, dans ces dictionnaires, qu'à l'*infans* (Sachs, 1883 : 560 ; Hermann, 1897 : 246). Un découpage plus fin peut être fait du *Kind* : « l'enfant qui vient de naître » est appelé *neugeborens Kind* (Birmann, 1921 : 489), « l'enfant à la mamelle » un *Säugling* (Weigand, 1909 : 657).

9 « el niño que aun no tiene edad para hablar : infans ».

10 Ibid. « formata voces, y las primeras fueran las mas faciles de pronunciar, como es el ba, be, y el pa, pe, con solo apretan los labios mas, o menos : y por eso las amas les enseñan a que digan baba al agua, y papa al pan, y viande ».

11 Premoli 1920 : 322 : « La primo età dell'unomo, dalla scita a quandi incomencia a parlare ».

12 Ibid 235 : « Il figlio dell'uomo, l'essere umano, dalla nascita al sesto anno di vita ».

13 Ibid. 197 : « Pronunziar le parole malamente, non interamente, con stento, per imperfezione degli organi vocali. [...] Balbattano i bambini perche cominciano ».

« L'enfant au berceau » est nommé *Wiegenlied* (Birmann, 1921 : 489) par métonymie avec « berceuse ». L'« enfançon », lui, est dénommé *Kindlein* (Ibid. 108). Durant cette période correspondant à l'*infantia*, les productions de l'enfant sont désignées essentiellement par un seul terme : *lallen*. Ce terme est employé dans le sens de « commencer à parler » et comme synonyme de « balbutie de l'enfance » (*das lallen des Kinder* (Ibid. 128). Ce terme est employé parfois accompagné de *jauchzen* (« pousser des cris de joie ») : « lallen und jauchzen des Kinder » (Heyne, 1890, 2 : 540). Plus spécifiquement se rajoutent deux termes, *Kinderstammeln* pour le « bégaiement de l'enfant » et *Kindersprache* (« langage de l'enfant ») pour les productions à la fois de l'*infans* et du *puer* (Grimm et Grimm, 1852-1961 : 750).

L'analyse des dictionnaires français va ici se baser sur l'étude des entrées concernant l'enfant dans vingt-sept ouvrages. Elle va permettre de révéler qu'il peut exister des différences conceptuelles sur certains points d'un dictionnaire à l'autre concernant la question du langage de l'enfant. Les cas où l'enfant n'est nullement concerné, même par analogie, seront écartés. Dans un premier temps, certaines constatations indiquent un changement par rapport aux siècles précédents. Élément d'importance, aucune mention de l'enfant n'est faite dans les articles « langage » et « langue » des dictionnaires et encyclopédies, contrairement à ce qui était le cas dans l'*Encyclopédie* de Diderot ; de même pour les entrées « voix » et « parole ». Le terme *jargon* n'est pas associé à la parole de l'enfant, comme c'était le cas dans le *Journal* d'Héroard.

Le français n'utilise plus la terminologie latine *infans* ou un de ses dérivés, pour définir la période de la petite enfance de zéro à sept ans. En effet, l'entrée *infant* renvoie systématiquement, dans tous les dictionnaires qui en font mention, à l'unique définition, similaire presque au mot près dans chaque dictionnaire, de « titre qu'on donne aux enfants puînés des rois d'Espagne et de Portugal¹⁴ ». Si le terme renvoie tout de même indirectement à l'enfance, il n'en délimite plus la période précédant la raison, à titre conceptuel. L'évolution populaire d'*infantia*, « enfance », ne circonscrit généralement pas, dans la plupart des dictionnaires, la même période que celle désignée par la terminologie latine, et véhicule moins fréquemment la charge sémantique d'absence de parole, qu'évoque son étymologie. Dans le *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle* (1866-1877) sous la direction de Pierre Larousse (1817-1875), l'*enfant* est défini comme « personne en bas âge, qui n'est pas

14 Par ex : Wailly, 1827 : 543.

parvenue à l'âge de la puberté » Larousse, 1866, 1 : 532). Néanmoins, il est possible de trouver, dans certains dictionnaires, des persistances conceptuelles de l'usage latin d'*infantia*.

Les définitions abordent sur trois points, la question de l'accès à l'âge de raison, la question de l'accès à la parole, et la délimitation à l'âge de sept ans. Par exemple, le dictionnaire de Leveaux définit l'enfance comme la première partie de la vie allant de la naissance jusqu'à l'âge de raison, « à l'âge de sept huit ans » (Leveaux, 1820, 1 : 695). Littré précise la nuance entre l'usage spécifique et l'usage courant du terme¹⁵. Comme le suggérait la définition de Leveaux, la relation à la raison reste encore au centre de certains dictionnaires, souvent associée à l'accès à la parole. Lachatre nous renseigne en définissant l'enfance ainsi : « particulièrement le premier âge de la vie humaine, celui pendant lequel l'être humain ne possède que les premiers rudiments de la parole et de la raison » (Lachatre, 1865, 1 : 1446-1447). Le *Dictionnaire universel de la langue française* de Bescherelle (1856) fournit presque la même définition¹⁶, et ajoute que l'enfant est celui qui ne parle pas encore et « qui n'a pas encore l'usage de la raison¹⁷ ».

Devenue plus large, la période couverte par l'*enfance* n'est plus équivalente à l'*infantia*. Cela explique peut-être l'existence de deux autres termes qui vont servir à découper un peu plus la période de l'enfance. L'ancien terme *enfanton* est toujours en usage, souvent avec la même définition : « petit enfant » (Raymond, 1832, 1 : 508), mais on note, dans le courant du XIXe siècle, l'apparition de l'entrée *bébé* et *baby*, synonymes¹⁸. Jusqu'en 1864, l'entrée *bébé* donne une ou deux définitions. La plus répandue est « nain de Stanislas, roi de Pologne » (Bescherelle et Pons, 1864 : 104), comme nous le donne le *Nouveau dictionnaire classique de la langue française* de Bescherelle et Pons (1864), la seconde étant : « poisson qui vit dans le Nil » (Raymond, 1832, 1 : 163). Ce n'est qu'en 1865 que nous avons pu rencontrer pour la première fois une allusion à l'enfant, dans son sens figuré : « Fig. personne de très petite taille. Se dit d'un petit enfant » (Lachatre, 1865, 1 : 538). Quelques années après, l'entrée *baby* apparaît également. Au départ, le terme n'est pas encore donné comme synonyme de *bébé* : « enfant considéré comme une poupée qu'on habille », tandis

15 Littré, 1883 : 1385 : « période de la vie humaine qui s'étend depuis la naissance jusque vers la septième année, et, dans le langage général, un peu au-delà, jusqu'à treize ou quatorze ans ».

16 Bescherelle, 1856, 1 : 1124 : « état de celui que ne sait ou qui ne peut parler. Particulièrement, le premier âge de la vie humaine ; celui pendant lequel l'être humain n'a pas encore l'usage de la parole. L'âge ou l'être humain ne possède que les premiers rudiments de la parole et de la raison ».

17 Ibid.

18 Selon le *TLF*, *bébé* apparaît en 1755 dans la langue française avec la définition désignant le « nain de Stanislas ». Il ne serait employé pour la première fois dans le sens de « petit enfant » qu'en 1858 dans le *Journal* d'Edmond de Goncourt (1822-1896). Cette définition n'entre alors dans le dictionnaire de Lachatre qu'en 1865. Le *TLF* souligne par ailleurs que l'anglais *baby* n'aurait eu qu'une influence secondaire pour sa diffusion dans l'usage courant.

que, dans le même dictionnaire, *bébé* est défini comme un « très jeune enfant » (Larousse, 1866, 2 : 12 et 435). Au début, le terme de *bébé* est donné avec la même définition qu'*enfanton* : comme un « petit enfant » (Littré, 1883, 1 : 321). Toutefois, comme la définition du Larousse de 1867 le montre, *bébé* est employé pour désigner un enfant plus jeune qu'*enfanton* : « tout petit enfant » (Larousse, 1922, 1 : 219).

Quant aux productions de l'enfant, elles sont désignées essentiellement par deux termes, *balbutier* et *bégayer*. A deux reprises, il est fait allusion des productions de l'enfant dans les entrées *jaser* et *babil*. Au niveau de l'entrée *babil*, la référence à l'enfance apparaît dès 1820 : « un enfant a du babil » (Leveaux, 1820, 1 : 165). Ceci est complété par la suite : « langage des petits enfants » (Boiste, 1828, 1 : 175). Toutefois, aucun élément ne permet de préciser si ces paroles sont caractéristiques de toute l'enfance ou de la petite enfance seulement. Quant à *jaser*, on ne le trouve qu'une fois, dans le dictionnaire de Lachatre : « causer, babiller. Cet enfant jase trop » (Lachatre, 1865, 2 : 22).

La 6^{ème} édition du *Dictionnaire* de l'Académie¹⁹, propose quelques entrées complémentaires. Par exemple à l'entrée *A* on trouve « les enfants commencent à bégayer à douze ou quinze mois ; la voyelle qu'ils articulent le plus aisément est l'A, parce qu'il ne faut pour cela qu'ouvrir les lèvres et pousser un son ». Enfin, l'entrée *Acquérir* indique une nouvelle fois l'importance du contexte dans le développement de l'enfant : « L'expérience prévient les leçons : au moment qu'il connaît sa nourrice, il a déjà beaucoup acquis²⁰ ». L'étude de ce dictionnaire montre que ce qui précède la balbutie est constitué de « cris » et de « gémissements », et que l'influence des Encyclopédistes demeure concernant les voyelles les plus simples à produire.

Les deux termes les plus répandus désignant les productions de l'enfant sont *bégayer* et *balbutier*, avec leurs substantifs respectifs. La différence entre les deux termes est difficile à établir. Pourtant, en plus des définitions données, certains dictionnaires insistent sur la non synonymie de ces deux termes. Le terme *bégayer* reste le verbe le plus utilisé pour désigner le langage de l'enfant quel que soit le dictionnaire, permet de mieux situer un âge et apparaît plus proche de la période concernant la transition entre le prélinguistique et le linguistique : « articuler mal les mots, les prononcer avec peine, par un défaut de l'organe. On dit d'un enfant qui commence à parler qu'il ne fait encore que bégayer²¹ ». A ce stade,

19 Académie Française 6^e édition, 1835.

20 Ibid.

21 Académie Française 6^e édition, 1835, 1 : 135.

l'inintelligibilité des paroles est encore de rigueur²². Le *bégaiement* semble se caractériser ainsi : « Langage d'un enfant qui a encore de la peine à articuler ses mots » (Larousse, 1889, 1 : 816). Concernant la période délimitée par le *bégaiement*, il serait alors possible de supposer qu'il s'agit bien de la période entre ce que nous appellerions aujourd'hui le babillage et la période des phrases construites : « défaut qui consiste à hésiter devant certaines syllabes, ou à les répéter plusieurs fois de suite. Langage inintelligible : le bégaiement des bébés » (Larousse, 1906, 1 : 100). La définition du verbe *bégayer* est complétée par une phrase permettant de mieux cerner la période en question : « se dit d'un enfant qui commence à parler. Les enfants commencent à bégayer à douze ou quinze mois » (Guérin, 1884-1890, 1 : 1005). Le *bégaiement* reste alors une parole encore non aboutie. L'entrée *Prononciation* du Dictionnaire de l'Académie²³, apporte un complément d'information car on y retrouve l'idée selon laquelle le *bégaiement* définit l'enfant par ses difficultés d'élocution.

A propos des entrées *balbutier* ou *balbutie*, la question reste problématique dans la mesure où les définitions ne décrivent pas aussi précisément la période désignée, tout en insistant pourtant sur la différence avec le *bégaiement*. La définition de Dochez semble cibler plus spécifiquement la période du début du *bégaiement* et renvoie ainsi le *bégaiement* à une période plus vaste jusqu'à l'âge de raison : « balbutie : premier bégaiement, premier essai de l'enfant pour parler ». Mais, une telle définition ne permet pas de savoir si ce « premier essai » pourrait se situer avant les premiers mots, lorsque apparaît l'intentionnalité de parler ou de désigner. Tout comme le Larousse, le dictionnaire de Lachatre explore la question des synonymes :

Synonymes : balbutier, bégayer, bredouiller. Ces mots ont chacun une signification très différente, quoiqu'on les confonde souvent. Celui qui balbutie ânonne ou articule mal, avec lenteur et hésitation, du bout de lèvres. Celui qui bégaye éprouve une gêne pénible, une sorte de suffocation qui l'arrête à certaines articulations et le fait de parler par saccades, en coupant et en répétant les mots ou les syllabes. Celui qui bredouille roule précipitamment ses paroles les unes sur les autres, les confond dans un bruit sourd et semble parler dans la bouche sans articuler (Lachatre, 1865, 1 : 489²⁴).

22 Larousse, 1922, 1 : 221 : « commencer à parler. Parler d'une façon inintelligible ».

23 Académie Française 6e édition, 1835 : « Articulation, expression des lettres, des syllabes, des mots. Cet enfant bégaye, il n'a pas la prononciation libre. Il a la prononciation embarrassée. Il manque dans la prononciation de certains mots ».

24 Cf. Bescherelle, 1862 : 90 « Balbutier, bégayer, bredouiller. Au propre, les deux premiers diffèrent comme un défaut passager et un vice permanent. Au fig., on *balbutie* par inexpérience ou embarras momentané ; on *bégaye* par ignorance ou incapacité. *Bredouiller*, c'est parler fort vite et n'émettre que des sons conclus et indistincts ».

Malgré tout, la différence reste difficile à faire²⁵. Le Larousse Universel apporte une petite précision en inscrivant dans ces différences, la référence à l'enfant :

Syn. Balbutier, bégayer, bredouiller : L'enfant qui commence à parler balbutie ; il n'articule pas distinctement, il ne sait pas encore donner à ses organes le jeu nécessaire pour prononcer nettement tous les sons ; on balbutie encore par timidité, par l'effet de la vieillesse, quand la langue n'a pas ses mouvements libres, quand on n'a plus toutes ses dents. Bégayer c'est proprement répéter les syllabes, soit parce que la syllabe suivante paraît difficile à prononcer, soit pour gagner du temps quand on ne sait pas trouver ce qu'il faudrait dire. Bredouiller, c'est rouler précipitamment ses paroles les unes sur les autres, parler trop vite et ne faire entendre que des sons confus et indistincts (Larousse, 1867, 2 : 96²⁶).

Au total, si *bredouiller* n'est jusqu'à présent apparu nulle part dans l'enquête lexicologique des siècles passés, ni dans l'exploration du corpus littéraire, ces terminologies s'avèrent être, dans de larges proportions, les mêmes que celles mises en évidence dans les siècles passés. La conception générale que l'on retrouve dans l'usage est centrée sur des périodes essentielles mais sans sous-catégories, hormis avec *baby* ou *neonato* qui ne délimitent pas précisément la période impliquée.

3.2. L'enfant et son langage dans la littérature de 1800 à 1950

Les recherches dans le corpus littéraire ont été faites essentiellement à partir de la terminologie mise en évidence dans les dictionnaires, en préservant les termes des siècles passés, et en prenant également en compte les périphrases du type « langage enfantin », « en bas âge ». Nous avons effectué notre recherche dans le corpus littéraire à partir de la base de données *Frantext*. Si les recherches sur les siècles précédents ne nous ont pas apporté d'éléments supplémentaires concernant le langage de l'enfant dans la littérature, à partir du XIXe siècle, l'usage de cette base de données s'est avéré essentiel. Nous avons défini le corpus de recherche entre deux dates, 1800 et 1950, puis nous avons effectué des recherches d'occurrences (*infans*, *enfant*, *enfançon*, *bébé*, *babil*, *bégayer*, *balbutier*) en incluant les flexions de mots et de verbes, et de cooccurrences (*langue+enfant*, *langage+enfant*, *langage+enfantin*, etc.) dans un cotexte proche (moins de 3 mots espaçant les occurrences recherchées).

25 Bescherelle, 1856, 1 : 335 : « Balbutier : prononcer avec peine les lettres *b* et *l*. Avoir une prononciation embarrassée, une articulation pénible des mots. L'enfant balbutie ».

26 Cf. Larousse, 1898, 1 : 688 : « Balbutier, bégayer, bredouiller. On *balbutie* soit parce qu'on ne sait pas articuler, c'est le cas des petits enfants et de certains vieillards, soit parce qu'on est troublé. *Bégayer*, c'est proprement répéter les syllabes, soit parce que la syllabe suivante paraît difficile à prononcer, soit pour gagner du temps quand on ne sait pas trouver ce qu'il faudrait dire ».

De façon générale, l'importance de l'enfance dans la littérature peut se traduire par l'apparition puis l'augmentation du nombre d'ouvrages mettant en scène un héros enfant comme *Sans famille* d'Hector Malot, *Jack*, de Daudet, *Sébastien Roch*, de Mirbeau, *L'Enfant*, de Vallès, *La joie de vivre*, de Zola, *Le Roman d'un enfant*, de Loti, *L'Enfant du faubourg*, de Richebourg, *Le Roman d'un brave homme*, d>About, etc. Par ailleurs, le développement de ces récits de l'enfance et de l'intérêt porté par un certain nombre d'écrivains n'est pas sans relation avec le développement considérable de la psychologie et de l'étude de l'enfant et de son langage (Tison, 1998 : 21).

L'enfant est nommé de différentes manières : le mot *avorton* possède une connotation péjorative mais, selon le Littré, ne désigne pas spécifiquement l'enfant. Il est employé par Zola (Zola, [1884] 1961, 3 : 48). Le mot *bambin* est toujours employé, mais assez rarement. On le trouve chez Zola encore, dans *L'Assomoir* (Zola, [1877] 1961, 2 : 423), mais également dans *Chérie* d'Edmond de Goncourt (Goncourt, 1884 : 2²⁷), employé au féminin : *bambine*. Nouvellement introduit dans le courant du XIXe siècle, le mot *bébé* se répand de plus en plus à la fin de ce siècle dans le corpus littéraire, mais son emploi reste malgré tout faible proportionnellement à l'usage que nous en faisons aujourd'hui. Il est employé par Goncourt (Ibid. 61). Un certain nombre d'autres mots font également leur apparition, tel que *gosse*, familier au XIXe siècle et aujourd'hui. Toutefois, ce mot est encore peu employé à l'époque, seulement une fois dans *Germinal* et cinq fois dans *L'Assomoir* (Tison, 1998 : 82). Il fait l'objet d'un titre de roman avec *Le Petit Gosse* (Busnach, 1889). Mais ces termes n'apportent pas plus de précision pour une division en stades de l'enfance.

Dans les romans, l'enfant évolue toujours dans un contexte qui indique fortement le poids des parents, et leur influence dans le développement langagier (Tison, 1998 : 57). C'est dans ce contexte qu'il perçoit la parole qui l'entoure, d'abord celle de sa mère ou de sa nourrice (Malot, [1878] 1994, 1 : 167). Un certain nombre de paroles adressées à l'enfant ponctuent *L'Enfant* (Vallès, 1879 : 284-288), ou encore *Sébastien Roch* (Mirbeau, 1890 : 876-880). Une grande attention peut être portée au langage de l'enfant lui-même selon les contextes dans lesquels il va se trouver, amorçant une prise de conscience de la fonction sociale de la parole²⁸.

27 Ouvrage qui fait partie de ceux qu'il a écrit seul, après la mort de son frère.

28 Ibid. 798 : « Quand tu seras reçu dans cette grande famille, surtout, tiens-toi bien, sois très poli et respectueux ; surveille tes manières, ton langage ; que tes habits soient bien brossés, de façon à ce que je n'aie pas à rougir de toi. Tu présenteras à cette noble famille toute ma gratitude, et tous mes hommages... ».

Quelques rares passages peuvent permettre d'évoquer les productions purement vocales ou les premiers pas dans la langue, rappelant la *phonê* de la pensée grecque, puis la structuration progressive en sons et en syllabes ou en mots, formant la lexis : « Le murmure de l'enfant, c'est plus et moins que la parole ; ce ne sont pas des notes, et c'est un chant ; ce ne sont pas des syllabes, et c'est un langage », écrit par exemple Victor Hugo (1874 : 329). Cette citation poétique souligne, dans sa première partie, la difficulté de catégoriser les productions de l'enfant à un stade où il ne prononce que des éléments (« syllabes ») mélodiquement marqués (« notes »), mais constituant déjà « un langage ». Une autre citation, du critique littéraire suisse Albert Béguin (1901-1957²⁹) permet par exemple d'insister un peu plus sur le caractère de lexis de la période interrogée dans notre travail, l'accès à l'âge de parole, avec l'ambiguïté persistante du mot ou de la syllabe qui caractérise le premier âge de la vie.

Malgré tout, l'enfant se voit souvent doté de paroles plus construites que son âge ne le permettrait. Les paroles sont plus développées, parfois d'un registre soutenu, trop peut-être, comme Rémi, dans *Sans famille*, ou chez Jules Verne ([1888] 1967 : 73). Heureusement, certains auteurs tiennent à essayer de restituer au plus près la parole de l'enfant, essentiellement au stade de son bégaiement. Pour ce faire, ils ont recours essentiellement aux élisions, aux syncopes, mais également à certaines tournures syntaxiques et lexicales, comme l'absence du « ne » de la double négation. L'auteur le plus emblématique de ce type de travail littéraire est Gyp³⁰ avec *Petit Bob* : « Tu m'dis », « je s'rai gentil », « je n'vais pas pleurer » (Gyp, 1882 : 14, 30, 118), ou encore « Qui qu'est, c'gros homme ? », « ça vaudrait-y-mieux » (Ibid. 94). Les fautes d'accords, d'auxiliaires sont également restituées : « des m'sieus », « des canals », « Y s'a encore plaint ? » ou de tournures syntaxiques propres à l'oral : « J'en voudrais bien moi, grand-père, un, de chat ! » (Ibid. 13). Cette dernière citation se voit d'ailleurs corrigée par le grand-père : « On dit : « Grand-père, je voudrais bien un chat » ». Cet élément est d'importance dans la mesure où il indique l'existence de la correction de la parole de l'enfant par l'adulte dans le développement langagier. On le note chez Vallès : « J'veux la revoir, cette femme » (Vallès, 1879 : 192), chez Mirbeau qui lui, en plus, insiste sur la période du *bégaiement* :

29 « [...] l'adhésion totale du premier âge, a été d'abord le choix d'un mot, d'une syllabe, ou d'une forme plastique » (Béguin, 1939 : 276).

30 Sybille Gabrielle Riquetti de Mirabeau dit Gyp (1849-1932), romancière française.

Il bégaya, avec un mouvement comique des lèvres : - J'suis d'Pervençères... dans l'Orne... J'suis d'Pervençères... [...] Il tenta de raconter [...] Bégayant, plus fort, et croyant résumer cette magnifique histoire dans un seul cri, il répéta : Puisque j'suis d'Pervençères !... Na !... (Mirbeau, 1890 : 746).

Si la parole de l'enfant est représentée par le *bégaiement*, elle l'est aussi par la *balbutie*³¹. On y retrouve la restitution du langage entendu, notamment l'argot, souvent conforme avec le milieu socioculturel auquel appartiennent les enfants mis en scène dans les romans (Vallès, 1879 : 209³²). D'ailleurs, ce constat peut être directement fait à partir de la remarque que l'abbé fait au petit Bob du roman de Gyp, reflétant une fonction métadiscursive chez l'enfant :

[Bob a vu une danseuse] « avec de jolies jambes rayées, dans autres costumes que l'autre fois, mais chic tout d'même, allez ! - L'abbé : -Bob, je vous prie de ne pas employer de pareilles expressions. Bob : - Y a du mal ? J'en entends pourtant des gens qu'on l'air très bien, qui l'disent « chic » (Gyp, 1882 : 71).

Il semble manifeste que l'enfant est particulièrement sensible au langage qui l'entoure, mais n'a pas encore conscience de sa valeur sociale. C'est précisément ce qui va distinguer l'*infans* du *puer*³³. Le langage de l'enfant est parfois qualifié de « désordonné », comme une suite de phrases « courtes, désordonnées, sans suite » (Mirbeau, 1890 : 810-811). Ce langage est alors ponctué d'erreurs proches de créations lexicales visant à combler le déficit langagier dont l'enfant fait l'objet, faute d'avoir assimilé suffisamment d'informations linguistiques de son contexte. Il existe à ce stade une parole encore insuffisamment structurée mais une pensée bien plus élaborée que ne le laisse entendre la parole qui l'exprime, au point de devoir recourir aux créations lexicales. Dans un premier temps, si l'émergence de la parole est décrite comme construite à partir du langage qui entoure l'enfant, l'*imitation* s'avère alors importante et prépondérante dans la parole de l'enfant (Vallès, 1879 : 176³⁴).

Si « des cris de bébé » (Duhamel, [1920] 1950 : 104), est fréquent, un seul « langage de bébé » a été retrouvé (Aragon, [1947] 2001 : 713). Concernant *babiller* et ses flexions, avec enfant, nous en avons relevé chez Balzac (Balzac, [1842] 1976 : 1147), ou encore chez Zola qui nous parle du « babil de l'enfant » (Zola, [1868] 1928 : 39). Les occurrences de babillage permettent de confirmer qu'il vagit au stade qui succède à celui des *cris*, mais précède celui

31 Ibid. 821 « Il cherchait des mots pour rendre ce qu'il avait ressenti, et ne les trouvant pas, il continuait de balbutier, montrant la place de son cœur. - C'est là. Ça m'étouffe quelquefois de ne pas savoir... parce que... Oh ! Je travaillerais bien... parce que... quand j'entends de la musique, alors... je comprends mieux, j'aime mieux... ».

32 Cf. pp. 260, 269, 285, 292, 293.

33 Vallès, 1879 : 301 « J'ai marché ce matin pieds nus, sur un *chose* de bouteille. (Ma mère dit que je grandis et que je dois me préparer à aller dans le monde ; elle me demande pour cela de châtier mon langage, et elle veut que je dise désormais : « *chose* de bouteille » et 336 ; cf. Gyp 1882 : 35 ; Goncourt 1884 : 42 et 254.

34 Cf. pp. 144, 150, 151.

de la balbutie : « Le babillage de l'enfant qui ne sait pas la valeur des mots » (Nodier, [1832] 1850 : 5). L'enfant est donc, à ce moment-là, celui « qui commence à balbutier » (Quinet, [1836] 1846 : 162).

Quant à l'usage du terme *bégayer*, il permet de cerner un stade qui intéresse la jonction entre les idées et la parole : « [...] un enfant bégaie ses premières idées, comme naguère il a bégayé ses premières paroles » (Balzac, 1844, 7 : 248). Parallèlement, les occurrences de langue révèlent surtout l'importance que joue le contexte dans l'émergence de la parole : « Il suffit donc à l'enfant d'apprendre sa langue maternelle par l'usage » (Bernardin de Saint-Pierre, [1814] 1840 : 306). Tout d'abord, la parole est montrée comme reposant sur l'acquisition de facilités articulatoires : « l'effet d'un enfant dont la langue se délie et qui commence à parler » (Hugo, [1832] 1994 : 204). Alors, telle qu'elle est décrite, la « langue de l'enfant » apparaît comme existant avant le stade des premiers mots, et caractérisée exclusivement par des propriétés articulatoires³⁵. C'est pourquoi, la *langue de l'enfant* est ainsi considérée comme étant la forme la plus simple et dépouillée de la langue :

Je suis tombé de surprise quand je me suis trouvé en présence de cette langue si simple, sans construction, presque sans syntaxe, expression nue de l'idée pure, une vraie langue d'enfant (Renan, [1883] 1908 : 287),

idée qu'on retrouve encore chez Renan³⁶, lequel précise que cette langue, l'enfant l'apprend (Renan, [1890] 1910 : 260). Mais il l'apprend jusqu'à quel âge ? Le moment de l'accès à la parole est peu représenté dans le corpus littéraire de l'époque. Cependant, nous trouvons une réponse dans un dialogue du début des *Souvenirs d'une petite fille*, de Gyp (1927), dans lequel la mère du personnage principal vient la voir après plusieurs années durant lesquelles la petite fille a été élevée par sa grand-mère :

- allons !.. Dis bonjour à bonne maman, espèce de grenouille !..

- hélas !.. Elle ne parle pas encore !.. -dit grand-mère désolée.

- comment, elle ne parle pas ?... à trois ans !.. qu'est-ce que c'est que cette histoire-là ! (Gyp, 1927, 1 : 11).

Au total, la fixation du vocabulaire pour désigner l'enfant et l'essor considérable de la représentation de l'enfance et des mises en scènes de paroles enfantines dans la littérature confirment l'hypothèse selon laquelle la véritable considération de l'enfance dans l'Histoire

35 Ménard, [1876] 1911 : 113 : « Elle sait d'instinct la langue enfant, elle en devine les secrets, le zéaiement, les consonnes liquides prodiguées, le redoublement des syllabes ».

36 Renan, [1890] 1910 : 302 : « La langue de l'enfant, en apparence plus simple, est en effet plus compréhensible et plus resserrée que celle où s'explique terme à terme la pensée la plus analysée de l'âge mûr ».

serait apparue au XIXe siècle. Il sera alors déterminant d'observer comment cet accroissement d'intérêt se traduit dans la pensée scientifique.

A ce titre, du côté de la littérature comme des observations scientifiques, une charnière a lieu avec l'article de Taine « L'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine » (Taine, 1876). Il reste toutefois difficile de déterminer si l'influence se fait de la science vers la littérature, ou inversement, si le développement de l'intérêt pour la petite enfance, peut-être influencée également par une évolution sociale et des mentalités, a fini par influencer la science. Des auteurs comme Renan et Taine ont une œuvre qui se situe à cheval entre art et science.

3.3. L'enfant et sa parole dans le corpus scientifique

Au début du XIXe siècle, divers courants scientifiques se sont intéressés à la question de l'émergence de la parole. Le renouveau de ce siècle s'exerce avant tout au niveau de la méthode de travail, et du recueil de données. Le XIXe siècle peut être considéré comme précurseur de la pensée scientifique, à la fois au niveau méthodologique et théorique, dans l'observation du développement de la parole. Cependant, ce même siècle peut être divisé en deux périodes distinctes, la période précédant 1876, qui marque les prémises de la réflexion sur le développement du langage, et la période d'après 1876, qui marque le début du foisonnement scientifique dans le domaine.

3.3.1. L'acquisition du langage avant les années 1870

Au début du XIXe siècle, un premier changement intervient avec Dietrich Tiedemann et Jean Itard. Tiedemann est un philosophe allemand (1748-1803) qui a eu pour originalité, dans la suite d'Héroard, de reprendre le procédé du journal de bord, mais, cette fois-ci avec la volonté, pour la première fois, d'en extraire une réflexion. Ce journal de 1787, assez court, recouvre les trente premiers mois du développement de son fils, au niveau moteur, cognitif et linguistique. L'expression langagière est précoce pour Tiedemann puisqu'il considère qu'à six mois son enfant était capable d'utiliser l'expression « ach ! » pour exprimer sa satisfaction (Tiedemann, [1787] 1971 : 14). Au septième mois, l'enfant répète des syllabes. A neuf mois, il serait en mesure, selon Tiedemann, d'associer une production sonore à un référent, et d'associer une exclamation à un pointage³⁷, ce qui constitue le début de la formation de signes. Le seizième mois est marqué par l'apparition des premiers mots, dont

37 Tiedemann, [1787] 1971 : 14 : « the pointing as well as the exclamation was adressed to others ».

papa et *maman*³⁸ mais ces productions ne seraient pas porteuses de sens. A dix-sept mois, l'enfant est capable d'associer des mots à un pointage³⁹. Ensuite, Tiedemann décrit l'acquisition de la prononciation de certains sons, à vingt mois la prononciation de mots de deux syllabes, et à vingt-deux mois des énoncés de plusieurs mots dans le style télégraphique⁴⁰ et à deux ans et demie de produire des énoncés correctement formés.

Pratiquant la prise de notes et le journal de bord, le médecin et physiologiste français Jean Marc Gaspar Itard (1774-1838), spécialiste de la surdité et de la médecine-pédagogique, a beaucoup contribué à l'étude de l'émergence de la parole, notamment avec le cas de Victor de l'Aveyron, enfant sauvage, probablement abandonné, découvert en 1800. Ne pouvant faire pleinement émerger le langage chez Victor, il a permis de dégager l'existence d'un seuil d'acquisition du langage. Son procédé de rééducation vise à faire en sorte que l'enfant arrive au moins au stade du bégaiement (Pinel, [1800] 1993 : 255), mettant l'accent sur l'imitation⁴¹. Ces efforts de rééducation ont fini par porter modestement leurs fruits quand Itard a entendu Victor prononcer spontanément, sans imitation, pour la première fois, dans le bon contexte, puis dans un usage répété et systématique, le mot *lait*⁴². Mais le médecin constate par ailleurs l'absence d'une autre fonction essentielle, celle de la symbolisation et de la nomination d'un référent absent :

Mais ce rapport qui existait entre la chose et le mot, n'était point assez immédiat pour être complètement saisi par l'élève. Il fallait, pour faire disparaître cette difficulté, établir entre chaque objet et son signe, une liaison plus directe et une sorte d'identité qui les fixât simultanément dans la mémoire (Itard, [1801] 1894 : 76).

Or, justement, pour Itard, Victor ne parvient pas à ce stade : « Il n'en sera peut-être ni plus ni moins que ce qui arrive à l'enfant qui d'abord balbutie le mot *papa*, sans y attacher aucune idée » (Itard, [1801] 1894 : 311). Ainsi, pour Itard la restitution d'un signe linguistique n'est identifiable qu'avec une production sans la présence de son référent. Par

38 Tiedemann, [1787] 1971 : « a few words he pronounced clearly on November 27th and kenw also their meanings exactly ; these were « Papa » and « Mama » though he did not use them to call persons, but merely by accident, without intending to say anything thereby ».

39 Tiedemann, [1787] 1971 : 15 : « Also he learned to pronounce certain words significantly, especially « take, take » ».

40 Tiedemann, [1787] 1971 : 16 : « on the 30th of July, he finally succeeded in uttering complete, though short sentences, for example *There he stands. There he lies...* ».

41 Itard, [1801] 1894 : 12 : « I've vue : Le conduire à l'usage de la parole, en déterminant l'exercice de l'imitation par la loi impérieuse de la nécessité ».

42 Itard, [1801] 1894 : 75 : « Je remarquai que Victor, au lieu de reproduire certains mots avec lesquels je l'avais familiarisé, pour demander les objets qu'ils exprimaient et manifester le désir ou le besoin qu'il en éprouvait, n'y avait recours que dans certains moments, et toujours à la vue de l'objet désiré. [...] Ce ne fut que lorsque la tasse parut que le mot *lait* fut formé. [...] et j'en conclus que la formation de ce signe, au lieu d'être pour l'élève l'expression de ses besoins, n'était qu'une sorte d'exercice préliminaire, dont il faisait machinalement précéder la satisfaction de ses appétits ».

ailleurs, Itard fait ce constat sur l'acquisition du langage en général, considérant qu'il existe un délais précis pour que l'enfant commence à parler :

Il faut dix-huit mois au moins d'une éducation soignée, pour que l'enfant bégaié quelques mots (Itard, [1801] 1894 : 31).

La problématique abordée par Tiedemann et Itard est celle qui va parcourir tout le siècle et autour de laquelle toute la pensée va s'organiser : l'accès au signe linguistique. Mais cette problématique va être longuement discutée par la suite, en mettant en avant une opposition entre deux camps : ceux qui pensent que l'accès au signe peut se produire avec des mots inventés, et ceux pour qui c'est impossible, la restitution des mots de la langue étant première dans l'accès à la parole.

En opposition avec les réflexions précédemment citées, certains penseurs vont considérer qu'il n'est pas possible de considérer une création lexicale comme un signe linguistique et comme de la parole. La pédagogie va s'occuper d'un domaine qui, indirectement, va influencer la pensée sur l'acquisition du langage : la prise en charge des enfants sourds⁴³. Ainsi, dans l'émulation concernant la rééducation des sourds, nous allons retrouver le même positionnement que chez Necker de Saussure ; le linguiste français Joseph-Marie De Gérando (1772-1842) va s'appuyer sur son expérience des sourds-muets pour donner des compléments à l'acquisition du langage. Ses chapitres 2 (pp. 32-57) et 3 (pp. 58-70) sont d'ailleurs dédiés à l'acquisition du langage : « Comment les enfants apprennent leur langue maternelle, par l'usage » (1827 : 32). Ainsi, Gérando utilise le terme de « dépendance⁴⁴ » pour définir la situation dans laquelle l'enfant se trouve s'il veut apprendre sa langue maternelle et évoluer dans un contexte social. D'abord, il considère les premiers cris comme le premier stade. Mais dans ce stade, l'enfant découvre déjà ce qui deviendra le jeu du manque et de l'absence comblée par le langage (Gérando, 1827 : 41-42). Il reproduira ce schéma jusqu'à ce qu'il soit en âge de prononcer ses premiers mots. Par ailleurs, Gérando place la fin de la première période de l'enfance au moment des premiers mots : « la première comprend le temps qui s'écoule jusqu'au moment où l'enfant devient capable d'articuler les mots » (Ibid. 42). Cet élément est d'importance car il s'agit d'une des premières fois où l'on trouve, dans le corpus scientifique, mention selon laquelle l'enfant parle non plus à un âge déterminé, mais à un moment précis, celui de ses premiers mots.

43 Il faudra attendre la fin du XVIIIe siècle pour voir apparaître véritablement une pédagogie à visée rééducative pour les enfants sourds, avec Samuel Heinicke (1729-1790) et l'Abbé de l'Épée (1712-1789).

44 Gérando, 1827 : 33 : « l'enfant remarque bientôt que, lorsqu'il a crié, on est venu à son secours ; il répète donc alors, à dessein, ces mêmes cris qui, dans l'origine, lui étaient échappés sans dessein ; il découvre un moyen de se faire entendre, de se procurer cette assistance d'autrui, sans laquelle il ne peut rien ».

C'est de la répétition d'éléments de ce langage adressé que l'enfant extrait ses premiers mots et accède à la parole, en apprenant, par exemple, les noms des choses qui l'entourent. Les nouveaux mots appris sont souvent généralisés au niveau sémantique : « d'abord l'enfant donne le nom de papa à tous les hommes » (Ibid. 46). De ceci va découler l'accès aux idées générales puis spécifiques qui vont pouvoir se développer de même que l'intelligence. Les deux apports importants de Gérando sont ici la localisation de l'émergence de la parole au stade des premiers mots, et l'importance du contexte langagier de la parole qu'on lui adresse, qu'il va imiter puis dont il va déduire un certain nombre de sens.

Les pédagogues continuent de fournir une réflexion nourrissant l'acquisition du langage, avec des personnalités telles que la pédagogue suisse Albertine Necker de Saussure (1766-1841). Elle considère que : « l'enfant n'invente pas les mots de lui-même, il ne fait que répéter tant bien que mal ceux qu'il a entendu prononcer » (Saussure, 1828, I, II : 2).

Durant la première moitié du XIXe siècle, une seconde évolution va avoir lieu dans le cadre de la médecine. Le physiologiste français Anthelme Richerand (1779-1840), considère que l'acquisition de la parole passe nécessairement par la maîtrise de l'ensemble des organes servant à la production d'une voix articulée. Par ailleurs, la maîtrise de ces organes passe, selon Richerand, par « l'habitude » (Richerand, 1837, I : 292), donc par l'exercice et la pratique. Dans la description de l'émergence de la parole, le cri est le premier élément mis en place, considéré comme naturel et spontané, d'ailleurs « préféré par le sourd de naissance » (Richerand, 1837, I : 297). Par la suite, l'acquisition de l'articulation des sons constitutifs de la parole est le seul élément, au niveau vocal, qui distingue l'homme de l'animal. La réflexion de Richerand est poursuivie par un certain nombre de physiologistes tels que Flourens (1794-1867), Gratiolet (1815-1865), Jouffroy (1796-1842), Leuret (1797-1851).

Mais la problématique majeure de la suite de cette période reste celle de l'accès au signe. Celle-ci réapparaît chez les partisans de la création de mots, et notamment chez Ernest Renan dans les années 1840, et plus tard Albert Lemoine (1824-1874), semble constituer la problématique fondamentale de l'accès à la parole. Pour Renan (1848) aussi l'enfant réinvente la langue, il recrée un système dont il ignore encore toutes les règles⁴⁵. Ceci renvoie à l'accès au signe et à son arbitraire, que discute Renan⁴⁶. Mais il n'est pas le seul à

45 Renan, 1848 : 147-148 : « Rien de plus admirable que la puissance d'expression de l'enfant et de la fécondité qu'il déploie pour se créer un langage propre, avant qu'on lui ait imposé la langue officielle ».

46 Ibid. 90 « Rien non plus d'arbitraire dans l'emploi de l'articulation comme signe des idées. Ce n'est ni par une vue de convenance ou de commodité, ni par imitation des animaux, que l'homme a choisi la parole pour formuler et communiquer sa pensée, mais bien parce que la parole est chez lui naturelle, et quant à sa production organique, et quant à sa valeur expressive. [...] L'homme a la faculté du signe ou de l'interprétation, comme il a celle de la vue et de l'ouïe ; la parole est le moyen qu'il emploie pour exercer la

développer cette réflexion, d'autres le font, tels que Bouchité, Niccolo Tommaseo (1802-1874), ou Eschricht⁴⁷.

Dans les années 1850, en Allemagne, des prises de notes sur le développement d'enfants sont effectuées par certains chercheurs, démarche qui sera également entreprise par Michel Bréal en France dans les années 1860. Le psychologue allemand I. E. Löbisch (1851) prend des notes sur le développement des sons, notamment des consonnes et en 1856, le pédagogue allemand Berthold Sigismund (1819-1864) prend des notes sur le babillage et les premières productions syllabiques.

Dans les années 1860, l'idée selon laquelle l'enfant n'invente pas des mots se poursuit. Ceci est basé sur le fait que, pour le philologue allemand Max Müller (1823-1900) par exemple, il est impossible que les enfants développent spontanément une langue⁴⁸ ; l'imitation est fondamentale. Cependant les pédagogues vont essentiellement s'intéresser au langage du *puer*.

Dans une synthèse des réflexions des scientifiques précédemment cités, le philosophe français Albert Lemoine reprend les étapes de l'acquisition telles qu'elles avaient été définies dans l'Antiquité, à partir de la matière du mot, qui est la voix⁴⁹. Il souligne l'aspect créateur de la période d'accès à la parole :

L'enfant a bien plus de part qu'on ne pense au langage qu'on lui enseigne ; il en est à moitié l'inventeur, quand on croit le lui donner tout à fait. [...] Le premier mot qu'il prononce et auquel il attache un sens n'est pas un mot de la langue maternelle qu'il tient de sa nourrice ; c'est lui en fabrique la matière informe, c'est lui qui y attache un sens ; c'est un mot de sa langue à lui, et sa nourrice apprend de lui cette langue avant de lui enseigner la sienne (Lemoine, 1865 : 148).

Le linguiste français Michel Bréal (1832-1915) a tenu un Journal intime dans lequel apparaît, sous forme de notes, la description du développement langagier de son fils. Cependant, cet ouvrage est peu connu et n'a pas été influent à l'époque de sa rédaction⁵⁰. Bréal a le souci du détail, effectue des relevés des productions phonétiques de son fils, comme « ging », « dadada » (Bréal, [1869] 2007 : 6, reproduit dans Ottavi, 2007). Bréal

première, comme l'œil et l'oreille sont les organes des deux autres » ; réflexion abordée également par Haeckel (1834-1919) ; Haeckel, 1874 : 505.

47 Auteurs mentionnés par Pavlovic, 1920 : 5.

48 Müller, 1861 : 290 : « It is useless to inquire whether infants, left to themselves, would invent a language ».

49 Lemoine, 1865 : 146 « Le cri inarticulé, poussé sans conscience et sans intention, c'est la matière du premier signe qui ne mérite ce nom que le jour où l'enfant le pousse avec une intention vague et une conscience obscure de ce qu'il signifie. Ce premier signe, le cri compris de celui qui le pousse, c'est à son tour la matière du premier mot ».

50 Il n'a fait l'objet d'une publication que récemment dans le Catalogue de l'exposition du 29 septembre au 12 octobre 1997 sous le titre « Mémoires de mon fils Edouard Auguste Bréal » et constitué dans les années 1860, ou encore dans *L'apprentissage du langage chez Michel Bréal*, de Dominique Ottavi en 2007.

perçoit la place de la créativité lexicale pour l'entrée dans le langage verbal, en relevant comme porteur de sens des créations de son fils telles que « ging » en avril 1869, ou encore « lodel lodel », lui permettant de faire la constatation suivante :

J'en conclus que le langage est bien chose naturelle à l'homme, mais non le langage varié. Un seul mot a suffi à l'origine. L'homme y mettait le sens qu'il voulait (Bréal, [1869] 2007 : 6).

Pour Bréal, l'enfant invente un mot, une production stable qu'il réutilise à diverses reprises et à laquelle il ajoute un sens spécifique. Mais chez Bréal, cet aspect créateur révèle un aspect inné du langage, coordonné à une redécouverte instinctive de la grammaire, pour laquelle Bréal cite l'exemple de la restitution que faisait son fils des irrégularités verbales.

Le linguiste et philologue américain William Dwight Whitney (1827-1894) est un penseur de première importance dans l'histoire de la linguistique. Sa contribution à l'acquisition du langage est loin d'être négligeable. Il voit dans l'émergence de la parole le moment clé où l'idée, qui précède le langage, s'associe arbitrairement à un mot, imité de l'environnement immédiat. Mais son apport central est de placer l'émergence des premiers mots comme élément déterminant et définitif de l'émergence de la parole. Cette idée lui permet de mettre en avant la question de l'accès à l'arbitraire du signe :

Le jeune sujet saisit jusqu'à un certain point l'idée, et ensuite y associe le mot qui n'a avec elle qu'un lien extérieur et qui aurait pu être jusqu'à un certain point l'idée, et ensuite y associe le mot qui n'a avec elle qu'un lien extérieur et qui aurait pu être tout autre. Il n'y a point pour l'enfant de lien interne et nécessaire entre le mot et l'idée, et il ne connaît point les raisons historiques qui peuvent avoir créé ce lien. [...] L'unique et suffisante raison d'employer le mot, c'est que d'autres personnes l'emploient (Whitney, [1875] 1880 : 15-16).

Toutefois, Whitney avance qu'il y a des traces de parole bien avant les premiers mots (Whitney, [1875] 1880 : 9). Il met ensuite en évidence consécutivement au langage instinctif et à l'imitation des sons (Whitney, [1875] 1880 : 11-12), l'invention de productions pourvues de sens, et met en doute la faculté pure d'imitation⁵¹, dans laquelle il voit une recherche de sens. Il considère alors l'acquisition de la langue comme un procédé de « reconstruction » de cette langue, par l'association conjointe de la faculté créatrice naturelle et de l'imitation par recherche de sens (Whitney, [1875] 1880 : 23-24). C'est alors et seulement alors que l'enfant commence à associer un sens à ses premières productions avant le stade des premiers mots :

51 Cf. Gérando, 1827 : 121 : « faculté d'imitation ».

Quand il le fait, c'est d'une manière vague, imparfaite, et le son qu'il forme n'est intelligible que pour ceux qui ont coutume de l'entendre. Cependant, à partir de ce premier effort, il a réellement commencé à apprendre à parler (Whitney, [1875] 1880 : 9).

La relation entre signifiant et signifié commence à s'établir, mais n'est pas encore aboutie. Par la suite, l'acquisition du sens passe par le même processus de généralisation que ses prédécesseurs avaient mis en évidence (Whitney, [1875] 1880 : 22). Whitney permet de situer le début de l'émergence de la parole avant le stade des premiers mots, lorsqu'il est possible d'attribuer un sens à des productions articulées et essentiellement expressives au niveau intonatif. La relation entre signe et idée s'établit clairement et définitivement : « Le langage, à la fois dans ses items et dans son ensemble, est essentiellement le signe de l'idée, le signe qui accompagne l'idée⁵² ».

Il s'est avéré que, dans la première partie du XIXe siècle, la pensée sur l'acquisition du langage a bénéficié de plusieurs apports : un changement dans la méthode de collecte des données, l'influence de la médecine et de la physiologie, l'influence de la pédagogie et de la rééducation des sourds. L'idée centrale débattue autour de la question de l'accès à la parole s'est révélée être, que ce soit chez Tiedemann, Itard, Renan ou Whitney, la question de l'accès au signe linguistique, ce questionnement se faisant dans l'opposition création lexicale-mot de la langue.

3.3.2. Les années 1870, l'acquisition du langage comme science dans les monographies

A partir des années 1870, un tournant s'amorce dans l'histoire de la pensée sur le langage de l'enfant. Au niveau scientifique, deux éléments se produisent : tout comme les romans, les publications psychologiques et linguistiques se développent. Selon Ingram (1989 : 7), cette période peut se découper en deux phases : la période des monographies de 1876 à 1926, la période des études sur un grand nombre d'enfants de 1926 à 1957. Si nous comptons moins d'une dizaine d'auteurs mentionnant cette problématique de 1800 à 1875, ce chiffre s'élève à plus d'une centaine répertoriés sur la psychologie du développement, de 1876 à 1957.

Mais au sein de la collecte de données, le questionnement concernant la transition prélinguistique-linguistique se poursuit avec un débat opposant les partisans de la création lexicale et les partisans des premiers mots comme accès au signe linguistique.

52 Whitney, [1875] 1880 : 16 : « Language, both in its single items and as a whole, is primarily the sign of the idea, the sign with its accompanying idea » (ma traduction).

Les travaux qualifiés de « scientifiques » vont commencer à se développer sur les bases de la collecte de données par la constitution de *monographies*. Les *monographies* constituent un procédé utilisé en sciences humaines visant à effectuer une étude approfondie d'un sujet, d'un objet ou d'un fait, par observation directe et par un relevé minutieux des informations observées. Cette pratique va être utilisée par nombre de linguistes et psychologues. Les analyses et les conclusions sur les bases de monographies vont donner lieu à des publications, dans des revues spécialisées, d'articles scientifiques de plus en plus nombreux consacrés à l'acquisition du langage (et non plus seulement de chapitres dans des ouvrages plus généraux). Parmi les intellectuels qui ont eu recours à la prise de notes, nous pouvons mentionner, entre autres, Taine (1876), Darwin (1877), Preyer (1882), Moore (1896), Shinn (1900), Stern et Stern (1907), Pavlovic (1920), Bloch (1921), Cohen (1924), Lewis (1936). Par ailleurs, la célèbre revue britannique *Mind*, toujours en cours de publication, est fondée en 1876 par le philosophe écossais Alexander Bain (1818-1903) et son disciple George Robertson (1842-1892). De grands contributeurs vont publier sur l'acquisition du langage dans cette revue. Nous y trouvons la traduction de l'article d'Hippolyte Taine en 1877, celui de Charles Darwin la même année, puis plus tard, James Sully (1876 ; 1882) ou Frederick Pollock (1878) entre autres et sur lesquels nous reviendrons.

Ainsi, l'année 1876 est une transition importante dans l'histoire de l'acquisition du langage. En effet, l'étude de l'acquisition du langage entre dans un cadre d'observation, de description et de théorisation scientifique à partir d'Hippolyte Taine (1876), puis de Charles Darwin (1877), qui va reprendre ses anciennes observations de son fils pour répondre à la publication de son prédécesseur. Le philosophe et historien français Hippolyte Taine (1828-1893) va être le premier à enclencher la dynamique scientifique qui aura trait à la psychologie du développement et à l'acquisition du langage. Ses premières constatations sur le sujet apparaissent dans un ouvrage majeur, *De l'intelligence*, publié en 1870. Cependant, en 1876, il publie un article mentionnant ses analyses faites d'après les observations effectuées sur sa fille. Sa contribution sera particulièrement influente et reprise par d'autres auteurs, notamment concernant la créativité lexicale. Il considère que l'invention d'un sens, voire d'un mot, est une donnée prépondérante lors de l'acquisition du langage :

Parfois il [l'enfant] invente non seulement le sens du mot, mais le mot lui-même. [...] Plusieurs mots inventés par lui sont des gestes vocaux naturels (Taine, 1876 : 14-15).

Concernant, sa propre fille, il remarque qu'elle crée des mots, comme *tem*, qui pourrait englober plusieurs sens (Taine, 1876 : 15), et dont Taine constate qu'il va disparaître du vocabulaire de l'enfant⁵³.

L'accès au signe linguistique et la production des premiers éléments porteurs de sens, qu'ils soient premiers mots ou créations lexicales, sont souvent mis en relation avec un processus de généralisation sémantique et référentiel caractéristique de l'accès à la parole. Taine, constate cette sorte de polysémie instinctive mais non liée au système de la langue puisque, souvent, ces généralisations disparaissent⁵⁴. La généralisation constitue le processus analogique commun à la création lexicale et aux premiers mots. Ainsi, pour Taine, l'imitation est en relation directe avec le processus de généralisation sémantique.

Également, pour Taine, déjà, l'imitation était une phase offrant la possibilité d'extraire des régularités phonétiques et des généralités, notamment sémantiques (Taine, [1870] 1900 : 50). Cependant, si cette notion d'imitation est présentée comme centrale par Taine, ce dernier ne décrit pas en quoi, exactement, elle permet l'accès à la parole.

Enfin, sans être immédiatement désignés comme tels, le *mot-phrase* ou *holophrase* et la notion de *pré-grammaire* vont constituer deux éléments majeurs mis en évidence au niveau de l'émergence de la parole, impliquant « ce sens complexe et actif, qui donne aux mots isolés la véritable valeur d'une phrase » (Bloch, 1921 : 711). Taine faisait déjà remarquer que les créations lexicales de sa fille recouvraient plusieurs catégories syntaxiques, au niveau modal et comme partie de discours (Taine, 1876 : 10).

En se basant sur les constatations de Taine, le biologiste et naturaliste anglais Charles Darwin (1809-1882), s'est lui aussi intéressé à la question de l'acquisition du langage. Instaurant une sorte de dialogue scientifique avec Taine, il publie, l'année suivante, en 1877, en réponse à Taine, « A biographical sketch of an infant ». Il y fait des constatations à partir des notes prises trente ans auparavant sur son propre fils, et reprises suite à la lecture de l'article de Taine. Au niveau du passage à la parole, Darwin constate lui aussi l'importance de la notion de créativité lexicale. Il avait déjà remarqué et noté que son fils inventait des mots,

53 Taine, 1876 : 14 « la cause en est sans doute que nous n'avons pas voulu l'apprendre ; il ne correspondait à aucune de nos idées [...], nous ne nous en sommes pas servi avec elle; par suite elle a cessé de s'en servir ».

54 Taine, 1870 : 247 : « L'enfant dit *oua-oua* à propos du chien de la maison ; au bout d'un peu de temps, il dit *oua-oua* à propos des caniches, des carlins et des terre-neuve de la rue. Un peu plus tard, ce que ne fait jamais un animal, il dit *oua-oua* à propos d'un chien en carton qui aboie par le jeu intérieur d'une mécanique, puis à propos d'un chien en carton qui n'aboie pas, mais qui marche sur des roulettes, puis à propos d'un chien de bronze immobile et muet sur l'étagère du salon, puis à propos d'un petit cousin qui marche à quatre pattes dans la chambre, puis enfin à propos d'un dessin qui représente un chien ».

comme par exemple le mot *mum*⁵⁵. Darwin donne tout de même à cette création la possibilité de renvoyer à un nom, à un verbe, à un déterminant (Darwin, 1877a : 293). L'enfant produira une extension lexicale (ou sur-extension) par l'ajout d'une syllabe ou d'un autre mot afin d'en modifier ou spécifier le sens du mot créé :

Cependant il utilisait aussi *mum* comme substantif de signification très étendue : il appelait le sucre : *shu-mum*, et un peu plus tard, après avoir appris le mot *black* (noir), il appelait le réglisse *black-shu-mum*, (nourriture-sucre-noir) (ibid.).

La constatation de l'importance de la prosodie est déjà présente chez Taine et Darwin (Darwin, 1877a : 294). Chez Darwin, justement, il est possible de relever l'importance accordée à des productions intonatives auxquelles il donne un sens à partir des caractéristiques mélodiques, permettant aujourd'hui de constater la valeur modale des paramètres intonatifs dans la relation prosodie/syntaxe :

Toutefois, j'ai noté qu'à une époque bien plus tardive, entre 18 et 21 mois, il modulait sa voix avec un geignement de défiance, quand il refusait de manière péremptoire de faire quelque chose, pour exprimer « ça, non, je ne le ferai pas ! (Darwin, 1877a : 294).

Cette considération de Darwin permet de constater le rapport entre le sens véhiculé par la prosodie et sa relation à une caractéristique syntaxique telle que la modalité de phrase, ici, impérative, et exprimant un refus ou une négation. Il remarque que le mot créé par son fils, *mum*, est indissociable de cette dimension intonative qui va constituer un élément d'accès à la parole :

L'enfant, à un an, invente aussi un mot, *mum*, pour désigner la nourriture. A la fois démonstratif, substantif et verbe, l'usage de ce mot ne se sépare pas de sa tonalité interrogative, ce qui met en évidence une continuité entre l'expression émotionnelle et le symbole du langage (Darwin, 1877a : 293).

A partir des publications de Taine et Darwin, l'intérêt scientifique pour le langage de l'enfant va se développer : la même année que Darwin, Holden publie « On the vocabularies of children under two years », l'année suivante, Compayré publie « La psychologie de l'enfant d'après des travaux récents », Pérez son *Etude de psychologie expérimentale. Les trois premières années de l'enfant*, Pollock « An infant's progress in language », et enfin, en 1879, Egger publie un ouvrage de synthèse, *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*, où il se livre à un exercice critique de ses prédécesseurs.

55 Darwin, 1877a : 293 : « A exactement un an, une grande avancée a été son invention d'un mot pour désigner la nourriture : *mum*, mais je n'ai pas pu découvrir ce qui l'y avait amené ».

Les travaux du mathématicien et astronome Edward Holden (1846-1914⁵⁶) ont porté sur l'étude du vocabulaire de trois enfants pendant 24 mois. Dans son protocole, il est assez minutieux comme le seront de nos jours Vihman et McCune dans leur article « When is a word a word » de 1994. En effet, Holden cherche à définir précisément ce qu'il va compter comme mot ; pour cela, une des avancées importantes est le protocole qu'il va proposer. Il exclue tout mot des comptines (« rhymes ») (Holden 1877 : 60) que l'enfant répète après la nourrice, à moins que ce mot ne soit utilisé dans un contexte indépendant des comptines. Ceci l'a conduit à exclure 500 mots pour les trois enfants étudiés. De plus, ce qui sera un critère inverse de Vihman et McCune, Holden exclut tout mot fréquemment utilisé dans l'entourage de l'enfant à moins que l'enfant ne soit capable d'employer ce mot « jusqu'à ce qu'il soit suffisamment employé spontanément⁵⁷ ». Il en est de même pour le nom des objets dans les images, fréquemment employés lorsqu'ils sont désignés par autrui, sauf si l'enfant est capable de les utiliser spontanément. Il a exclu tous les mots pour lesquels il avait un doute, ainsi que tous ceux prononcés dans une série, comme lorsque l'enfant compte de « un à quatorze » (Holden 1877 : 60) à moins qu'il ne soit capable de les utiliser indépendamment de la série. Ensuite, il s'est employé à classer les mots en parties du discours, noms, verbes, adjectifs, etc. Il note par ailleurs la facilité de prononciation de l'enfant pour chaque mot, puis effectue des ratios (rapports) en fonction des quantités obtenues en les classant par lettres initiales. Il essaie par là d'observer les lettres initiales favorisées par les enfants dans leur vocabulaire puis en fait la comparaison avec ses études sur les adultes : « En général, l'ordre de fréquence des lettres initiales est le même pour les adultes et pour les enfants⁵⁸ ».

L'année suivante, concernant l'émergence de la parole, les observations de Frederick Pollock (1845-1937), vont se centrer sur la question des onomatopées. Dans la monographie qu'il a esquissée, après un minutieux relevé phonétique, ne considérera jamais que les premières productions onomatopéiques de l'enfant, à 13 mois, sont des « sons imités pour représenter chien, chat, agneau, bruit d'horloge⁵⁹ ». Il ne considérera l'apparition d'un mot à 15 mois, qu'avec « bébé⁶⁰ ». Pour Pollock, les productions onomatopéiques imitées et les premiers mots sont constitués de deux syllabes mais il souligne le caractère de simplification phonologique (Ibid.). Puis les nouveaux mots sont listés mois par mois par Pollock et on peut observer qu'ils sont repérés selon des critères de réduction phonologique, toujours

56 Holden, 1877 ; cf. Tanner, 1915 et Thorndike, 1901 pour des études similaires.

57 Holden, 1877: 60 : « Unless they were often spontaneously used ».

58 Ibid. 62 : « In general, the order of frequency of initial letters is the same for adults and children ».

59 Pollock, 1878: 393 : « Imitative sounds to represent dog, cat, sheep, ticking of clock ».

60 Ibid. « This word was now formed with fair success, but soon dropped for a time ».

comportant une syllabe en commun avec le mot cible (critère phonologique et morphologique). Pollock remarque également les propriétés analogiques des mots *wa-wa* et *da-da* (Pollock, 1878 : 393), signifiant le développement de la pensée logique⁶¹. Ce rapport catégoriel va permettre ainsi de constituer des ensembles sémantiques, qu'on pourrait aujourd'hui inclure dans un rapport hypéronymique/hyponymique.

Le psychologue et pédagogue français Bernard Pérez (1836-1903), connu pour avoir étudié les principales activités mentales de l'enfant, va avoir une grande influence dans le milieu de la psychologie. Il va notamment contribuer à la redécouverte de la *monographie* de Dietrich Tiedemann (1787) par la traduction anglaise qu'il va effectuer⁶². Dans son *Étude de psychologie expérimentale. Les trois premières années de l'enfant* (1878), il va constater que l'imitation est l'élément qui permet à l'enfant d'extraire de son environnement linguistique ses premières productions contextualisées et reproductibles (Pérez, 1878 : 276). Il considère que l'enfant est doté d'une faculté innée d'expression qui se manifeste très précocement (Pérez, 1878 : 276). Pérez porte déjà une grande attention à la problématique de l'intentionnalité liée aux tout premiers mois du développement de l'enfant. Il considère qu'il existe une première phase dans l'émergence de la parole, qui est essentiellement fondée sur des paramètres instinctifs et héréditaires. A ce titre, il constate très tôt la sensibilité précoce de l'enfant à la voix et aux diverses intonations de sa mère, qu'il est capable de distinguer et reconnaître dès les premiers mois. Il met en avant l'existence d'un langage adressé à l'enfant particulièrement probant dans la stimulation du babil et des gestes qui l'accompagnaient. A neuf mois, sur un enfant, il constate l'imitation de certaines intonations, dans leur fonction d'appel, et à onze mois, la capacité de comprendre un très grand nombre de mots et de phrases qu'on lui adresse. Il constate ensuite la mise en place d'une gestuelle « intentionnelle » (Pérez, 1878 : 276). Il constate l'apparition de premières exclamations acquises, contextuellement déterminées et reproductibles systématiquement par l'enfant dans le même contexte, comme *hue ! hue !*, *broum ! broum*. Pour Pérez, la seconde phase sera donc centrée autour de la fonction mimétique qu'il observe comme fondamentale dans le processus d'acquisition. L'imitation est l'élément qui permet de faire le lien entre le caractère inné du langage, à partir du processus de création lexicale, et son caractère acquis. Ainsi, Pérez admet une période, lors de la restitution des premières productions articulées, aux alentours des premiers mots, mais il exclut que ces productions ne puissent pas avoir des

61 Ce point sera également développé par Baldwin (1894).

62 La traduction française de Michélan de 1863 dans le *Journal général de l'instruction publique et des cultes* (vol. 32) est passée inaperçue, d'autant plus que Tiedemann n'y est pas mentionné et que Michélan s'approprie le texte et signe comme s'il en était l'auteur.

éléments préalablement entendus par l'enfant dans le langage de son entourage : « il me paraît risqué d'affirmer, sans la moindre preuve expérimentale, qu'il n'y a pas un seul de ses besoins pour lequel il n'invente un ou plusieurs sons articulés, sans qu'aucun exemple volontaire ou involontaire lui soit proposé » (Pérez, 1878 : 304). Son jugement s'oppose aux réflexions de Taine et de Darwin concernant les créations lexicales. Pérez explique ensuite que les premiers mots sont des duplications d'une syllabe : *papa, mama* (Pérez 1878 : 254).

Synthétiseur et critique de ses contemporains, le psychologue et épistémologue français Victor Egger (1848-1909) a lui aussi travaillé sur la créativité lexicale comme révélateur d'une faculté innée, d'un principe créateur, d'une sorte d' « instinct grammatical » (Egger 1879 : 39) qui s'ajoute à la faculté d'imitation de laquelle prendra source la restitution des premiers mots de la langue adulte. Pour Egger, cette créativité sera productrice de sortes de « barbarismes » (Ibid.) reflétant une disposition innée, d'espèce, pour le langage, mais qui va se superposer provisoirement aux imitations qui constitueront la restitution des premiers mots de la langue adulte.

3.3.3. Les années 1880, méthodologie et esprit critique

Les années 1880 sont marquée par l'influence du psychologue William Preyer à la fois pour son apport considérable au niveau méthodologique (collecte des données) et par une dynamique visant à critiquer certains points des travaux de ses prédécesseurs. Comme avait commencé à le faire Pérez, Preyer, suivi par des intellectuels tels que Compayré ou Romanes sur lesquels nous reviendrons, remet en question la notion de créativité lexicale. Les travaux scientifiques gagnent ainsi en crédibilité au niveau méthodologique et les scientifiques eux-mêmes entrent dans une nécessité de de tenir compte, avec un regard critique, du travail de leurs contemporains. Un nombre croissant d'études faites à partir de prises de notes et de monographies sont publiées, comme celle de D. R. Wyma intitulée « The Mental Development of the infant of To-Day » (1882), portant principalement sur le babillage et l'imitation, l'ouvrage *Psychologische Pädagogik* du médecin allemand Ludwig Strümpell (1880) portant sur l'imitation des sons et les particularités phonétiques des premiers mots (celles d'utiliser un son pour un autre, comme [tapo] pour « chapeau »), les commentaires sur la composition phonétique des syllabes du babillage du physiologiste allemand K. Vierordt (1879), les notes sur l'acquisition des voyelles du psychologue allemand Charles Schultze dans son *Die Sprache des Kindes* (1880), ainsi que les notes du philosophe autrichien Gustav Lindner (1828-1887) sur le babillage de sa propre fille et

publiées dans la revue *Kosmos* (1882). La machine est en marche. L'acquisition du langage devient un objet d'étude à part entière.

Avec le psychologue et physiologiste anglais William Preyer (1841-1897) commencent à apparaître des protocoles scientifiques pour la collecte de données. Preyer a développé les principes fondamentaux de la méthodologie de la psychologie du développement : l'observation directe. Il en énumère le procédé. Toutes les observations sont consignées immédiatement et en détails ; les observations sont ininterrompues ; toute interruption de plus d'une fois doit nécessiter un remplacement de l'observateur principal. Un enfant doit être observé trois fois par jour et tout incident doit être consigné (Preyer, [1881] 1895 : 100-101⁶³). Dans les notes prises sur son propre fils⁶⁴, Preyer interroge la question du signe linguistique en réaction aux observations de ses prédécesseurs concernant la créativité lexicale, qu'il range uniquement dans des productions onomatopéiques ne véhiculant aucun sens et appartenant au babillage. Ceci l'amène à récuser les constatations de Taine et Darwin sur l'invention de *hamm* et *tem* par la fille de Taine (ibid. 116) et *mum* par le fils de Darwin (ibid. 118) et à ne pas les considérer comme des productions porteuses de sens. Selon lui, l'élément déterminant de l'accès à la parole repose sur le moment où l'idée est associée à une forme sonore de la langue (Preyer, [1881] 1895 : 351⁶⁵). L'accès au signe repose sur l'association de ces deux propriétés, pour en arriver au moment où « il exprime par des mots les notions qu'il a lui-même constituées » (Ibid. 371). Preyer cite également les productions *atta* (« *atta is varied* ») et *dada* que son fils se plaisait à répéter dans différents contextes à l'âge de 12 mois (Ibid. 18). Ces productions reposent, pour lui aussi, sur un mélange entre des propriétés d'imitation de sons et d'éléments créés (le sens), et correspondent également au processus de généralisation sémantique (désigne plusieurs sens, contextes ou référents). Preyer dit d'ailleurs, à ce sujet, que l'enfant essaie de former ce qui ressemble à des mots, « to articulate words likewise » (Ibid. 65), mais que ces productions, selon lui, comme selon

63 Par exemple, la seconde recommandation est : « Every observation must be entered in writing in a diary that is always lying ready ». La cinquième recommandation est : « Three times, at least, every day the same child is to be observed ». Ou encore, la quatrième recommandation : « Every interruption of one's observation for more than a day demands the substitution of another observer ».

64 Né le 23 novembre 1877, c'est-à-dire juste après la publication des travaux de Taine et Darwin (Preyer, [1881] 1895 : 69).

65 Dans ces passages, Preyer commente le statut des productions mentionnées par Taine et Darwin, y compris les onomatopées (ibid. 116), et critique les réflexions que ces deux auteurs ont faites sur ces types de productions : « In his reflections, attached to these and a few other observations of his own, Taine rightly emphasizes the great power of generalization and the peculiarity the very young had of associating with words it had heard other notions than those common with us ; but he ascribes too much to the child's inventive genius. The child guesses more than it discovers, and the very cases adduced (*hamm*, *tem*), on which he lays great weight may be traced, as I remarked above parenthetically, to something heard by the child ; this fact he seems to have himself quite overlook » (Ibid.).

Compayré, ne sont que d'ordre onomatopéique. Il ne peut y avoir donc de création lexicale. Preyer souligne qu'à 13 mois, *atta* et *dada* font partie des syllabes les plus répétées par son fils (Ibid. 18).

Pour expliquer l'émergence des premiers mots, Preyer développe un schéma d'analyse classique sur ce point. Il commence par considérer que l'enfant favorise les structures dissyllabiques, mais il indique que lors du passage aux structures à trois syllabes, il apparaît un élément neutre. C'est précisément dans la restitution de ces structures dissyllabiques et trisyllabiques qu'apparaît l'unité préverbale ou prélexicale destinée à devenir un déterminant, un auxiliaire ou un pronom, qu'on appelle aujourd'hui *filler* (Peters, 1997⁶⁶). Il est possible d'en retrouver les premiers constats chez les penseurs de la période étudiée dans ce chapitre. Le fait qu'il s'agisse du passage à trois syllabes est peut-être caractéristique de l'allemand dans la mesure où les études portant sur l'anglais et le français, que nous mentionnerons dans le prochain chapitre, ont mis en évidence le rôle des structures de deux syllabes dans ces langues pour l'émergence du *filler*. Élément important pour notre future comparaison des *proto-mots* et des *mots*, Preyer retranscrit une production (qui n'est pas un mot pour lui), construite sur ce modèle, *a-bwa-bwa* (Preyer, [1881] 1895 : 78). Suite à quoi « pour la première fois des mots de trois syllabes, correctement prononcés à son adresse, étaient rendus *a-mama* et *a-papa*, selon le modèle avec lequel il nomme ses grands-parents⁶⁷ ». Contemporain de cette structure, Preyer relève le pointage qui accompagne la production *papa*. Est-ce à dire que le pointage est à considérer comme la genèse pragmatique du *filler* ?

Hormis les critiques de la créativité lexicale, le biologiste anglais George Romanes (1848-1894) fait également le constat, lors de la transition vers les premiers mots, de propriétés analogiques et généralisées du sens des mots employés par l'enfant. Romanes donne l'exemple du mot « *star* », que son fils emploie pour désigner tout ce qui brille (Romanes, [1888] 1891 : 151). Ce type de production possède, selon Romanes, une fonction de prédication (Ibid. 189).

3.3.4. Les années 1890, premières approches quantitatives

Dans les années 1890, l'intérêt scientifique porté au langage de l'enfant est indéniable. Il y a tout d'abord le développement des revues scientifiques, comme *L'Année Psychologique*

66 Il faut noter à ce titre les importants travaux de Morgenstern 2009a et 2009b sur les origines du *fillers* dans la pensée sur l'acquisition, notamment les *monographies*.

67 Preyer, [1881] 1895 : 85 : « For the first time three-syllabled words also, plainly pronounced to him were correctly given back, viz., a-mama and a-papa, as the child names his grand-parents ».

(1894) créée par Binet, *Journal of Genetic Psychology* (1891, originairement *Pedagogical Seminary*) créé par Granville Stanley Hall (1844-1924), qui va développer par ailleurs la méthode des tests clinique. Dans cette revue, le psychologue H. Lukens (1894) effectue une synthèse des travaux des années précédentes. Le psychologue allemand Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) qui va aborder la question de l'imitation. Nous retrouvons la mouvance de Preyer dans *Notes of the development of a child* (1893), de la psychologue américaine Milicent Washburn Shinn (1858-1940), qui associe la faculté innée du langage à l'aspect acquis de la langue par confrontation à l'entourage. Cette faculté innée est identifiée par le philosophe et pédagogue français Jules-Gabriel Compayré (1843-1913) qui voyait dans l'imitation et la restitution des premiers mots une disposition qualifiée de « réelle spontanéité » (Compayré, 1895 : 214). Mais de façon générale, la constitution et l'étude de monographies restent les méthodes les plus employées par les linguistes et les psychologues traitant d'acquisition du langage.

Le linguiste Gustave Deville (1836-1867) s'intéresse aux conditions d'émergence de la parole, surtout au niveau des deux premières années. Ils avaient déjà rapidement abordé l'existence d'une syllabe prélexicale contemporaine des premiers mots, syllabe constituée d'une voyelle neutre, sans indication de genre, mais qui constitue un préalable à l'émergence de la syntaxe (Deville, 1890 : 38), et dont l'étude tendrait à mettre en évidence l'émergence, à un stade encore embryonnaire, d'un programme grammatical en œuvre dont il serait un révélateur. Dans la continuité de Preyer, Deville constate l'existence d'une syllabe prélexicale contemporaine des premiers mots. L'ajout de cette syllabe, le plus souvent un *a*, n'est pas systématique, mais constitue un préalable à l'émergence de la syntaxe⁶⁸. Ainsi, ces deux auteurs ont permis d'ajouter un élément marquant des conditions d'émergence de la parole. Si la détermination de la période se situe aux alentours des premiers mots, un peu avant si l'on tient compte de la quasi-totalité des auteurs à l'exception de Preyer, il existe un élément qu'on pourrait qualifier de pré-grammatical, et qui est contemporain des premiers mots. Cet élément pourrait donc éventuellement être mis en évidence par sa structure phonologique avant les premiers mots.

Le psychologue américain James Mark Baldwin (1861-1934) a lui aussi pris des notes sur ses enfants. Sur la question de l'imitation, il explique qu'elle est le produit, au niveau du processus du développement, de l'habitude organique, puis de l'accommodation, révélant à la fois une faculté d'adaptation et, consécutivement, une faculté d'apprentissage par l'adaptation

68 Cf. Morgenstern, 2009a : 38-39 pour développement historique de ce la question par les auteurs de cette période.

(Baldwin, 1894). Mais surtout, Baldwin perçoit une relation avec le développement de la pensée logique qui permet à l'enfant d'utiliser des mots pour exprimer les premières classes logiques et analogiques qu'il a mémorisées et conceptualisées. C'est la raison qui explique qu'il appelle *papa* (Baldwin, [1894] 1908 : 61) tous les hommes.

L'année 1896 est une année faste en matière de publications consacrées à l'acquisition du langage, avec notamment celles de Tracy et Stimpfl, de Moore et de Sully. Tout d'abord, de nombreux linguistes et psychologues, tout particulièrement Stern et Guillaume (sur lesquels nous reviendrons), traiteront, au XXe siècle, de l'imitation suite à Taine et Darwin. Mais il est intéressant de s'attacher à ceux qui, à la fin des années 1890, ont pu apporter quelques précisions complémentaires sur ce point, comme Victor Henri (1872-1940) :

L'enfant ne serait pas ce qu'il est, s'il n'imitait des gestes et des sons bien avant d'acquérir des concepts, et il n'apprendrait à parler que bien plus lentement, s'il attendait, pour proférer tant bien que mal un certain mot, qu'il éprouvât le besoin de communiquer une idée (Henri 1896 : 56-57).

Ayant une influence conséquente sur leurs contemporains, les psychologues allemands Frederick Tracy (1862-1951) et Joseph Stimpfl (1860-1920) vont considérer que l'environnement langagier et l'interaction de l'enfant avec ses proches est fondamental⁶⁹. Tracy et Stimpfl considèrent également que l'enfant se focalise sur une syllabe accentuée et la duplique⁷⁰. Les enquêtes de Tracy et Stimpfl vont porter sur le même procédé que celui abordé par Holden, en se basant sur la classification du vocabulaire de 12 enfants par parties du discours ; les mots sont classés par lettre initiale ; s'ensuit un calcul du ratio pour déterminer les éléments les plus employés (Tracy et Stimpfl, [1896] 1909 : 149).

Dans sa monographie, la psychologue américaine Katleen Carter Moore (1866-1920) va effectuer un dénombrement des syllabes du babillage. Puis à partir du 38e mois, il dresse la liste des 475 premiers mots, dont, indique-t-il, 238 vont subir des changements phonétiques progressifs jusqu'à atteindre leur forme cible⁷¹, et effectue des statistiques sur la qualité de la prononciation des mots. Il liste également les mots inventés⁷². Le développement syntaxique

69 Tracy et Stimpfl, [1896] 1909 : 121 : « But in spite of this, so inadequate is heredity alone, that the child will not learn the language of his parents, unless he be in the society of those who employ it. If brought up among savages, he will speak their language ».

70 Tracy et Stimpfl, [1896] 1909 : 135 : « Only the prominent part – the accented syllable, or the final sound – is reproduced ».

71 Moore, 1896 : 116 : « Each of 238 of the 475 words in the vocabulary passed through one or more transitional phonetic changes before its final form was attained ».

72 Moore, 1896 : 125 : « 1. Names invented and retained in use : lum = a cat ; bizz= his own shadow on the bathroom wall ; bahdiz= a figure of the ceiling of a bedroom ; Alah= a little girl, frequently seen from across the street. 2. Words invented, used only in one conversation and forgotten : babax=a hinge ; blebs= a very small ledge on the piano ; piece it= to beak a piece off, to break into pieces ».

abordé par Moore sera également abordé par Bateman (1916). Par ailleurs, Moore aborde également la généralisation sémantique, soulignant que celle-ci s'estompe au profit d'une catégorisation spécifique⁷³. C'est ce que soulevait déjà Condillac au siècle précédent. Les premiers mots que l'enfant va employer, par imitation, sont donc ceux de son entourage ou de son environnement immédiat, chaque mot ayant alors un unique référent, pouvant être, par la suite, généralisé à toute une classe, comme *toutou*, désignant un seul chien au départ, finira par désigner l'ensemble des chiens (Sully, 1896 : 225).

Le psychologue anglais James Sully (1842-1923) tient une place centrale dans l'histoire de l'acquisition du langage. Ses travaux nous aident à poursuivre la réflexion sur la transition du prélinguistique au linguistique. Se détachant des objections de Preyer et de Romanes sur la créativité lexicale, Sully note rôle que l'imitation joue entre les créations lexicales et l'accès au stade de la parole : « L'imitation joue un rôle considérable dans cette invention de signes quasi linguistiques » (Sully, 1896 : 298). Pour lui, le passage d'un *signe quasi linguistique* au signe linguistique tient uniquement à l'identification par l'entourage d'un élément de la langue adulte. Sully ajoute d'ailleurs que « parler est utiliser un son intentionnellement comme signe d'une idée⁷⁴ ». Cette intentionnalité peut prendre des formes diverses auxquelles, par exemple, certains associent précocement le geste de pointage :

Dès l'origine, même lorsqu'il balbutie simplement *da* en indiquant du doigt l'objet désiré, nous trouvons le germe de ce processus particulier (Sully, 1896 : 224).

Il relève que l'intentionnalité précède les mots au niveau du pointage, et qu'ensuite, les deux se combinent au moment du passage à la parole, en prenant l'exemple d'un enfant de un an à qui il arrivait « de montrer du doigt le feu pour exprimer qu'il voudrait voir le papier brûler » (Sully, 1896 : 195) ; ainsi, plus tard, « le son qui indique « donne-moi à manger » est bientôt accompagné du geste indiquant la nourriture » (Sully, 1896 : 198). La transition du *prélinguistique* au linguistique implique la mise en place d'une *pré-grammaire* qui commence d'abord avec des « gestes-signes »⁷⁵, qui se prolonge avec les premiers mots, comme avec le *da*⁷⁶.

Par ailleurs, concernant la période de transition, la structuration syllabique et prosodique intéresse également Sully :

73 Moore, 1896 : 122 : « In the forty-second week, papa and mamma were associated, though not exclusively with his parents [...] as late as the fifty-second week mamma had been used only under the following circumstances: 1. When his mother had gone, 2. When she reappeared. 3. When he was hungry ».

74 Sully, 1896 : 136 « It [babblings] amounts even to a rudiment of true speech. To speak is to use a sound intentionnally as the sign of an idea » (ma traduction).

75 Sully, 1896 : 139 « Gesture-signs ».

76 Sully, 1896 : 140 « The demonstrative sign da, which accompanies the pointing ».

Le développement d'un certain sentiment de la forme générale du mot, sentiment du rythme déterminé par le nombre de syllabes, comme aussi par l'accentuation et par des changements dans le timbre et le diapason de la voix. Nous trouvons d'excellents exemples des germes de ce sentiment dans les premiers essais pour imiter des sons tels que *good-bye* (adieu), *all-gone* (parti) ; ils sont rendus par des mots différents, mais conservant la même forme dissyllabique, le même accent, la même inflexion de la voix. Ainsi nous trouvons une tendance générale à reproduire le nombre de syllabes et à mettre l'accent à l'endroit voulu (Sully, 1896 : 209).

Sully nous livre, en substance, une analyse proche de l'analyse actuelle de l'émergence de la parole, au niveau dissyllabique. Il relève l'importance des réductions syllabiques et des simplifications phonologiques⁷⁷. Pour Sully, ainsi, « le langage est du son moulé dans des formes indéfinies et pour véhiculer des idées⁷⁸ ». Mais il note ensuite l'importance de ce processus dans les structures à plusieurs syllabes, et l'articule à la dimension accentuelle autour de laquelle s'organise le passage au mot : « la syllabe accentuée, en attirant le plus l'attention, est communément celle qui est reproduite⁷⁹ » ; elle ne subit pas ou peu la simplification phonologique. Puis Sully considère que les structures de deux syllabes donnent les patrons des futurs mots, où il existe une syllabe centrale, et une autre qui en est la répétition, pour constituer la forme source du mot *word-form*⁸⁰.

Ensuite, l'apparition des premiers mots implique nécessairement l'imitation des mots de la langue adulte : « L'enfant acquiert l'usage et la juste application d'un mot en associant le son entendu avec l'objet, la situation ou l'action à propos desquels il a entendu d'autres personnes s'en servir » (Sully, 1896 : 223). Sur le plan du développement langagier, Sully va même jusqu'à considérer que le statut de phrase des premières productions de l'enfant porteuses de sens précède les premiers mots :

Et pourtant, en réalité, chez les différentes races comme chez l'enfant, la phrase précède le mot. Il y a plus, chaque soit-disant mot du langage décousu de l'enfant représente une variété considérable de formes de phrases. Ainsi, dans le vocabulaire de l'enfant, bien des mots que nous considérons comme des substantifs, lui servent de verbe etc.[...] De même l'expression « par terre » veut dire « la cuillère est tombée par terre » ; « je suis par terre » ; « je veux qu'on me mette par terre ». La nuance du sentiment est indiquée par l'intonation et par le geste (Sully, 1896 : 297).

La monographie considérable et particulièrement détaillée menée par Hall, à l'image de celle de Shinn (1900), aborde également l'aspect méthodologique. Il y parle de sa méthode

77 Sully, 1896 : 148 : « Monosyllables if involving a complex mass of sound are usually reduced ».

78 Sully, 1896 : 133 : « Language is sound moulded into definite forms and so made vehicular of ideas » (ma traduction).

79 Sully, 1896 : 149 : « the accentuated syllable, by exciting most attention, is commonly the one reproduced » (ma traduction).

80 Sully 1896 : 156 : « the repeated syllable displaces the second original syllable and so serve to retain something of the original word-form » ; cf. Lewis 1936, Grégoire 1937 et Irwin 1941 pour les études sur l'ordre d'apparition des sons.

d'observation⁸¹. L'enfant n'est pas encouragé ; ses erreurs ne sont pas reprises. Peu de mots sont consignés comme spontanés et véhiculant une idée. Les noms propres sont utilisés pour les analyses de prononciation mais pas de vocabulaire.

C'est en effet le psychologue Albert Reynolds Taylor (1846-1929) qui va aborder cet aspect, avec une étude portant sur la période allant de 15 mois à deux ans (Taylor, 1898 : 89). Il considère alors que les mots de l'enfant se divisent en deux catégories : les sons imités et les signes arbitraires, mais non les mots inventés⁸². L'aspect créateur est également alloué, comme pour Preyer, à la dimension sémantique, par le fait qu'il existe une capacité, pour l'enfant, de découvrir le sens de nombreux mots⁸³. Pour Taylor, c'est ce symbolisme qui rend le langage possible⁸⁴.

Par ailleurs, Sully n'est pas le seul à développer la structure syllabique des premiers mots. La monographie particulièrement détaillée de la pédagogue Louise Eleanor Hogan (1855-1929) publiée en 1898, fournit un relevé minutieux de ces processus de simplification phonologique, associés à des structures dissyllabiques (Hogan, 1898 : 24 et 30) tandis que l'année suivante, Charles Roussey (1899), se livre à un commentaire des travaux de Preyer.

3.3.5. Les années 1900, l'influence de la psychologie

Au début du XXe siècle, l'influence impliquée par la psychologie a pu montrer un prolongement de la dynamique amorcée à partir de Taine. L'intérêt porté au langage enfantin et à l'émergence de la parole impliquait donc de continuer de s'intéresser aux éléments constitutifs et contributifs de la transition vers l'âge de parole. Il ne s'agissait pas encore de développer un moment précis, mais d'expliquer comment et selon quelles caractéristiques cette parole apparaît : évolution phonologique, intention de communication, pré-grammaire, faculté de symbolisation. Le début des années 1900 est également marqué par l'essor des méthodologies dans ce domaine ; on peut en trouver une présentation exhaustive dans l'ouvrage de Norsworthy et Whitley, *The Psychology of Childhood* (1918), passant en revue introspection, questionnaires, observation, expériences qualitatives et quantitatives, tests, méthodes statistiques, comme le faisait aussi Claparède (1916).

81 Hall, 1897 : 586 : « Each idea to be conveyed to the child was couched in the fewest possible words ».

82 Taylor, 1898 : 84 : « Many of these words originated in an effort to imitate sounds made by animals or by bodies in motion ; others are purely arbitrary forms agreed upon to represent ideas ». « if children who have not learn to use language were left alone, they would easily invent a language of their own ».

83 Taylor, 1898 : 86 : « He apprehends the meaning of hundreds of them intuitively ».

84 Taylor, 1898 : 84 : « Symbolism makes language possible ».

Par ailleurs, dans le courant de pensée qui se développe en psychologie expérimentale, notamment en Amérique du nord sous l'impulsion de philosophes et de psychologues⁸⁵, considérer qu'un enfant parle c'est avant tout se reposer sur son lexique puis ses énoncés. Il ne s'agit plus de comprendre ce qui conduit un enfant à parler, mais comment on peut mesurer quantitativement et qualitativement l'apparition de sa parole. De fait, les études liées à cette école de pensée auront toutes un rôle dans le recensement de la taille et de la richesse du vocabulaire, ainsi que de la taille des énoncés.

Exemple 1 : Tableau du classement du relevé de vocabulaire de Hall 1907

8th, 9th and 10th Month					14th Month				
Date	WORD.	Pronunciation.	Part of Speech	Signals Intro. ducesl.	Date	WORD.	Pronunciation.	Part of Speech.	Signals Intro. ducesl.
Day					Day				
228	bye-bye	bī-bī	interjection	b-i	14th Month				
291	boo-oo	bōō-ōō	noun	ōō	399	fall	gh a, f a	verb	f
294	ah-ah	ā-ā	interjection	ā	399	choke	chō	verb	ch
	11th Month				399	hook	kōok	noun	
309	papa	pā-pā	noun	p	401	dish	dīsh	noun	
314	tick-tick	tīk-tīk	noun	t-i-k	411	back	bāk	adverb	
314	kitty	tī-ē	noun	ē	411	Fitch	Fīsh	P.noun	
321	bath	bā	noun		412	bird	bērd	noun	ēr
321	box	bō	noun	ō	417	stick	tīsh	noun	
326	shoe	shōō	noun	sh	417	pull	pōol	verb	l
328	gone	g a	verb	g-a	417	card	ār	noun	
333	paper	pū	noun	ū	418	Starkey	Tār	P.noun	
335	doll	dō	noun	d	419	Ayres	Yār	P.noun	
	12th Month				422	lady	yā-ē	noun	
339	boy	b a	noun		423	dear	dē-ā	adjective	ā
342	peek-a-boo	ī-bōō	interjection		423	bed	bēd	noun	ē
342	mam-ma	mā-mā	noun	m	424	coat	tō	noun	
343	soap	p	noun		424	eye	yī	noun	
343	pipe	pī	noun		424	egg	yēg	noun	
350	ball	bā	noun		424	Tillie	Tī-yē	P.noun	
350	book	bōō	noun	ōō	426	bag	bā	noun	
351	spoon	pōō	noun		426	tree	chē	noun	
362	all	gā	adjective		426	hot	hōt	adjective	h
363	pug	pū	noun		426	tick-tock	tīk-tōk	noun	
364	spool	pōō	noun		426	home	h m, hōm	noun	
364	scissors	sīz-ē	noun	s-z		15th Month			
	13th Month				427	Anna	Yā;yā	P.noun	
367	man	mā	noun	ā	428	ear	yē-ā	noun	
364	no-no	nyō-nyō	interjection	s-y-ō	428	nose	nyō	noun	
385	baby	bā-bē	noun	ā	428	pretty	pīt-tō	adjective	
387	moo	mōō	noun		428	broom	mōōm	noun	
389	black	bā	adjective		431	shirt	shāt	noun	
391	see	sē	verb		433	ring	nīng	noun	ng
391	brush	bū	noun		433	come	kū	verb	
393	snow	nyō	noun		434	teeth	tē	noun	
393	machine	shēn	noun		435	Albert	Bā-bā	P.noun	
394	block	bō	noun		435	apple	pāp-ā	noun	
395	car	ār	noun	r	436	dinner	dīn-nē	noun	
396	bottle	bī-ōō	noun		436	tail	tā-yā	noun	
397	coal	fō	noun		436	top	pōp	noun	
					437	cup	pūp	noun	
					437	hand	hēnd	noun	
					437	poker	pō-pē	noun	

85 Nous pouvons citer Hale (1888), Hall (1907), Holden (1877), Shinn (1900), Dewey (1910), Nice (1915 ; 1925), Lewis (1936) entre autres.

Ainsi, la méthode des tests clinique va se développer, par exemple, avec le psychologue américain Granville Stanley Hall (1844-1924), élève du psychologue allemand Wundt (1832-1920) et influencé par Freud (cf. Chapitre 3.3.7.), un des pionniers de la méthode expérimentale en psychologie

Au tout début de cette période, et dans la continuité des réflexions de Sully sur la structuration syllabique des premiers mots et des réflexions de Preyer sur le phonème prélexical (*filler*), le linguiste et phonéticien français Maurice Grammont (1866-1946) apporte une certaine précision quant à ce domaine en précisant justement que c'est pour préserver la structure dissyllabique des premières productions de l'enfant qu'apparaît cet élément prélexical :

L'enfant évitant les monosyllabes, ce qui est assez général, soude l'article au substantif pour obtenir le dissyllabe dont il a besoin ; du sucre devient donc chez lui *dü-tüic* (Grammont, 1902 : 65).

Mais surtout, c'est l'imitation qui est un des centres majeurs de la réflexion, au début du XXe siècle, développée notamment par les réflexions de William Stern⁸⁶ dans sa très riche « et peut-être une des plus intéressantes » monographie élaborée avec sa femme Clara sur leurs enfants. Leur intérêt pour l'imitation est majeur, tout comme est l'intérêt du psychologue français Paul Guillaume (1878-1962), ou bien du linguiste autrichien Rudolf Meringer (1859-1931) comme en témoignent ses notes et son journal (1908), ou encore du linguiste Daniel Barbelenet dans son *Sur l'apparition d'un son nouveau dans le langage infantin* (1916). Étudier l'imitation, c'est étudier un élément qui sert généralement, pour les linguistes et psychologues de l'époque, de transition entre le prélinguistique et le linguistique dans la mesure où les éléments que l'enfant va imiter vont débiter durant le babillage et conduire, par leur restitution de plus en plus précise, à reproduire les éléments de la langue, donc amener à la parole. Ces réflexions sont appuyées par les nombreuses réflexions de Chamberlain (1904 ; 1905 ; 1906).

Le psychologue allemand William Stern (1871-1938), aidé de sa femme Clara (1877-1948) cherche à montrer le passage à une production *autonome* dotée d'un sens. Le couple Stern va livrer une des observations les plus minutieuses, les plus pertinentes et les plus influentes de l'histoire de l'acquisition du langage (Stern et Stern, 1907). Ils vont montrer le rôle de la *gestualité*, comme le pointage, annonce de la nomination, et privilégier la notion d'*intentionnalité* pour déterminer les productions, avec les premiers mots, qui

86 Chez lui on note l'influence, sur ce sujet, des travaux sur le langage de l'enfant de Wundt (1900), de Oltuszewski (1897) et Meumann (1903).

relèvent déjà de la parole. Ils confortent alors l'existence d'une « pré-grammaire » par la combinaison d'une production vocale intentionnelle et d'un geste de pointage prouvant l'intentionnalité. A ce sujet, le pédagogue américain Frederick Douglass How (1907) a la même réflexion, mettant en évidence cette particularité imitative en soulignant que l'imitation provient d'abord de l'usage des parents. L'imitation commence tôt avec « des expressions et des gestes imités⁸⁷ ».

Les Stern se sont penchés sur leurs propres enfants, observés avec minutie sur de longues années, prenant des prises de notes avec une grande régularité et précision. Leurs observations les portent tout particulièrement vers le stade des *mots-phrases* auquel ils consacrent un chapitre entier, et qui, pour eux, indique le point d'origine et de départ de la parole, lorsque l'enfant est capable de produire spontanément, selon sa propre intentionnalité, sans que ce soit le produit d'une imitation (Stern et Stern, 1907 : 180).

Ils contestent ainsi un certain nombre de travaux qui font remonter l'émergence de la parole à une période bien plus tardive, comme Compayré (1895⁸⁸). Pour les Stern, l'accession à la parole est la réunion de fonctions originaires distinctes. En effet, à l'origine, l'enfant babille, a des productions spontanées exprimant un affect, puis imite mais n'est pas encore capable de comprendre ou d'associer un sens ni un référent à ce qu'il produit. De fait l'enfant parle lorsqu'il associe chacun de ces paramètres, c'est-à-dire qu'il peut attribuer un sens à ce qu'il produit et qu'il imite⁸⁹. La production de son devient une production de mot (Stern, 1907 : 157), ceci peut englober des productions phonologiquement pas encore assimilables à un mot de la langue adulte. C'est également l'acquisition de l'aspect conventionnel du signe linguistique qui est discutée dans cette réflexion :

L'enfant produit donc du langage lorsqu'il associe un contenu subjectif à *maman* – il n'est pas important, dans ce contexte, s'il s'agit d'un contenu conventionnel (la mère) ou d'un autre type de contenu (comme par exemple la faim) (Stern et Stern, 1907 : 157).

Ils vont ensuite inscrire le développement langagier de l'enfant dans l'acquisition d'une faculté de dénomination généralisable à plusieurs natures et fonctions grammaticales, lui permettant de diviser la réalité qui l'entoure en différents concepts et catégories, comme cela avait été développé dans la partie sur l'accès au signe linguistique et la généralisation (Stern,

87 How, 1907 : 96 « Some imitative expressions and gestures » et 98.

88 Cf. Feldmann (1833) pour une approche physiologique de la question.

89 Stern, 1907 : 179 : « [ce phénomène apparaît] sous une forme provisoire qui comprend la multiplicité concrète des exemplaires identiques, mais qui ne tient pas compte de la généralité abstraite des caractéristiques ».

1907 : 179). Les Stern, avec qui la terminologie de *mot-phrase* apparaît, diront, à ce sujet que :

C'est ainsi que s'explique le fait qu'une même unité linguistique puisse être utilisée de manière variable. L'unité *mama* ne peut être traduite en langage ordinaire par « Maman », mais par des unités phrastiques telles que : « Maman, viens ici », « Maman, donne-moi », « Maman, mets-moi sur la chaise », « Maman, aide-moi » etc. Pour ces raisons, on a qualifié les premiers niveaux langagiers de l'enfant de « mots-phrases » (Stern et Stern, 1907 : 165).

L'émergence de la parole se situe alors à ce stade, lorsque l'enfant n'est capable d'extraire que la même unité de plusieurs productions différentes, puis de restituer cette seule production avec les sens divers qu'il a entendus :

Dans nos productions langagières, le mot « biberon » peut s'inscrire dans diverses structures (« Tu veux le biberon ? », « Tu veux que j'aie chercher le biberon ? », « Voilà le biberon »), mais l'enfant ne saisit que l'unité sonore « biberon », ce qui lui suffit largement. [...] L'enfant n'est pas encore capable de faire correspondre à la complexité de ses sensations psychiques la diversité nécessaire sur le plan de l'expression langagière. [...] En règle générale, le mot-phrase que l'enfant a décelé dans le chaos des sons correspond à une suite sonore que nous qualifierions de « un mot (Stern et Stern, 1907 : 167).

Le développement langagier va alors permettre, par la nomination, de diviser la réalité qui l'entoure en différents concepts et catégories. Ces concepts et catégories vont passer par l'étape transitoire de la généralisation avant de se spécifier. L'enfant pourra donc être capable de combiner des sens spécifiques, et ajouter un verbe, marquant le début du « stade de l'action » (Stern et Stern, 1907 : 179), permettant l'extension du *mot-phrase*. L'enfant peut entrer dans son développement syntaxique. Ainsi, leur approche s'est articulée autour de trois points successifs : le rôle central de l'imitation, l'acquisition de l'aspect conventionnel du signe et la notion de *mot-phrase*.

Une fois le débat réamorcé, par les Stern, autour de l'accès au signe linguistique, aucun avis ne prendra le pas sur un autre et la question ne sera pas tranchée. Le linguiste suisse Albert Sechehaye (1870-1946), quant à lui, va insister sur l'aspect conventionnel du système de signes que doit acquérir l'enfant⁹⁰ :

Bientôt il commence à parler en se servant de nos mots et en y attachant un sens analogue à celui que nous leur donnons (Sechehaye, 1908 : 86).

Autrement dit, l'aspect conventionnel permet l'acquisition de ce qui est stable dans la langue⁹¹. Sechehaye en vient à opposer la création d'un signe à l'acquisition du signe

90 Sechehaye, 1908 : 82 : « Entre objectiver l'idée d'un signe et s'accommoder avec ses semblables pour adopter un signe commun à tous, il n'y a qu'un pas, et ce pas est nécessairement franchi ».

91 Sechehaye, 1908 : 81 : « Etant fixes, ils sont nécessairement dans une certaine mesure conventionnels, et ils

conventionnel, dans la mesure où seul ce dernier reflète un mouvement de pensée⁹². Selon lui, c'est d'abord au niveau de la communication que se situe l'émergence de l'intentionnalité, comme pivot entre l'affect et le signe :

Au fur et à mesure que l'intelligence s'ouvre, que les idées se précisent, et que l'enfant conçoit une notion claire des êtres qui l'entourent et qui lui parlent, le besoin de communiquer cette pensée devient plus impérieux. Cela se lit dans les regards de l'enfant, dans ses gestes démonstratifs, dans les inflexions de sa voix (Sechehaye, 1908 : 85).

Cette analyse le conduit à considérer alors l'importance de la faculté de symbolisation comme critère d'émergence de la parole. Sechehaye complète en considérant que ce stade transitionnel est le reflet d'une pré-grammaire : « Quant au lexique lui-même, il porte encore beaucoup des caractères propres aux signes du langage prégrammatical » (Sechehaye, 1908 : 87). Il ajoute que les mots ont déjà des fonctions ou correspondent à des parties du discours : « patatras » est pour lui un véritable prédicat, et « wawa » un substantif » (Sechehaye, 1908 : 87). Le *pseudo-mot* devient, selon cette approche, une production porteuse de grammaticalité⁹³.

A la même époque, le linguiste français Antoine Meillet (1866-1936) aussi s'est un peu intéressé au langage de l'enfant (Meillet, 1909). Il est surtout appliqué à des questions pertinentes sur la possibilité de variations dans le développement langagier issues du milieu socio-culturel ou du passage à une autre. Par ailleurs, pour considérer ces éventuelles variations culturellement et socialement conditionnées, Meillet renforce l'idée de l'importance de l'imitation et du rôle de l'entourage linguistique immédiat dans lequel l'enfant va évoluer, ainsi que du facteur psychologique. L'apprentissage d'une langue pourrait être influencé par le rapport positif ou négatif que l'enfant aurait vis-à-vis de cette langue.

peuvent l'être tout à fait ».

92 Sechehaye, 1908 : 81 : « Le sujet a deux manières de s'exprimer. Ou bien il crée son signe, ou bien il se sert d'un signe déjà connu dont il se souvient, et qu'il accepte comme le signe consacré d'une certaine idée. Quand il crée son signe, il obéit aux impulsions des mouvements instinctifs. [...] Il en est tout autrement quand le sujet emploie un signe qu'il reproduit. Reconnaître ou admettre qu'un geste, qu'un son déjà observé chez d'autres ou simplement déjà habituel au sujet parlant, a une valeur significative, cela suppose un acte intellectuel, une fonction active de celui qui règle ainsi son langage. A la pensée qu'il exprime, celui qui parle joint une pensée relative au signe qu'il emploie ».

93 De son côté, à partir des notes prises sur un de ses enfants, le sociologue américain Charles Horton Cooley (1864-1929) travaille sur la relation entre le pointage et l'acquisition du système pronominal (1908) ; cf. Morgenstern, 2009a : 45.

3.3.6. Les années 1910, l'influence de la linguistique et les méthodes statistiques

Les années 1910 sont marquées par l'influence de deux approches : la linguistique qui recentrera l'émergence de la parole sur la problématique de l'accès au signe, du rôle de l'imitation et de la question de l'unité prélexicale (*filler*), et les méthodes quantitatives et statistiques, traitant un grand nombre de données, et dont les préoccupations vont être le développement phonologique, lexical et syntaxique.

Sur la période d'émergence des premiers mots, le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925) va poser le problème en deux points, en affirmant que les premiers mots intelligibles sont obligatoirement le fruit de l'imitation (Ronjat, 1913 : 41⁹⁴), et le second, que l'imitation, précisément, est l'élément constitutif de la transition au linguistique et de l'accès à la parole :

Suit une courte période où les débuts du langage articulé conscient (imitation, répétition de mots entre les 11e et 13e mois) coexistent avec des exercices, d'ailleurs de plus en plus rares, où il est parfois difficile de faire la différence entre le Krähen [gazouillage] et l'imitation⁹⁵.

Ronjat développe également la fonction de socialisation que jouait l'imitation, celle-ci en étant le premier élément, en tant que restitution par l'enfant d'un élément de la langue, et non plus comme simple signal, comme un cri ou des pleurs (Ronjat, 1913 : 3).

En 1913, c'est la problématique du signe linguistique qui intéresse le philosophe Gabriel Compayré. Concernant les productions de l'enfant, Compayré en distingue trois, celles où l'enfant émet une production sans sens mais à laquelle les parents vont en donner un, les productions entièrement inventées par l'enfant, et les productions où ce sont les parents qui fournissent la forme et l'enfant qui y met le sens⁹⁶. Quoiqu'il en soit, la problématique principale repose sur l'acquisition de la capacité à former un signe linguistique (Compayré, 1913 : 239).

L'année suivante, un autre linguiste français, Joseph Vendryes (1875-1960), place l'imitation comme élément central de l'acquisition, mais récuse toute possibilité de création : « Il accomplit un travail d'imitation, non de création ; toute spontanéité en est bannie » (Vendryes, 1914 : 18).

94 Cf. aussi, à la même date, les réflexions sur la relation entre imitation et gestualité (Barnes, 1914 : 23).

95 Cf. Baldwin, [1894] 1897 : 238 : « La forme originelle en est l'imitation organique ; il s'agit d'une « réaction sensori-motrice caractérisée par ce seul fait qu'elle imite ».

96 Compayré, 1913 : 218 : « Trois cas à distinguer : a. L'enfant fournit le son et les parents lui donnent un sens. b. L'enfant invente à la fois le son et le sens. c. Les parents fournissent le son et l'enfant donne à ce son des sens variés. L'enfant généralise la signification des mots ».

Par ailleurs, dans une monographie de son propre fils particulièrement détaillée, le linguiste français Julien Vinson (1843-1926) observe, dans des structures dissyllabiques, dès les premiers mots *aba* (« à boire ») et *apa* (« chapeau ») (Vinson, 1915-16 : 5) l'émergence de productions avec un *filler* déjà structuré (proto-morphologique, voire morphologique⁹⁷), au stade ultérieur de celui mis en évidence par Preyer ou Grégoire : « il commence à employer des propositions : *dilo* « de l'eau », *dülé* « du lait », *dupê* « du pain » » (Vinson 1915-16 : 22). Cet aspect plaide pour une continuité entre le babillage et les premiers mots, les premiers moules de mots prenant source dans le babillage. Ces productions apparaissent dans des structures dissyllabiques semblent être privilégiées malgré la présence de simplification phonologique, comme le confirment les réflexions du psychanalyste autrichien Hermine von Hug-Helmuth (1871-1924 ; 1919 : 29).

La seconde moitié de la décennie est marquée par le développement des approches statistiques. Grande pionnière concernant les mesures du développement langagier, Margaret Morse Nice (1883-1974) a beaucoup contribué aux études longitudinales et statistiques du développement de l'enfant. Elle se fonde sur un certain nombre de travaux antérieurs, comme ceux de Hall, d'Holden, de Shinn, de Tracy et Stimpfl, mais également de Brandenburg (1915), Bateman (1914 et 1916) pour une approche statistique du développement phonologique, lexical et syntaxique, de Drever ou encore Pelsma (Drever, 1915 ; Pelsma, 1910) pour ceux qui ont travaillé sur le développement du vocabulaire et de la taille des énoncés.

Les études quantitatives et qualitatives vont conduire également le psychologue américain Charles Wilkin Waddle (1875-1961) à considérer qu'il existe six stades du développement langagier : le stade réflexe, des cris et des gestes, du babillage, de l'imitation, stage plateau incluant les premiers mots jusqu'au style télégraphique, et le stade de l'expression (Waddle, 1918 : 159-161). Dans son système, contrairement à Holden, Waddle inclut les mots inventés et insiste beaucoup sur cet aspect. Il va ensuite chercher à mesurer les parties de discours les plus employées, et va s'employer à développer des critères, dans les analyses de vocabulaire et de longueur des énoncés, qui vont permettre de déceler les enfants avec retard. L'influence de Waddle est importante en matière de tests (Waddle, 1918 : 174). Par ailleurs, Waddle rejoint Shinn (1900) sur la question des premières créations de l'enfant (il choisit de commenter la même production *da*), notamment

97 Cf. Peters (1997).

accompagnées d'un pointage. Le *da* est une forme embryonnaire du « là » (*there*) à tous niveaux : pragmatique, sémantique, syntaxique⁹⁸.

3.3.7. L'influence de la psychanalyse au début des années 1920

Très influente dans le monde de la philosophie et la psychologie dans la première moitié du XXe siècle, la psychanalyse va, au début des années 1920, traiter du développement de l'enfant. L'enfant se développerait selon cinq stades distincts, oral (0 à 18 mois), anal (18 mois à 3 ans), phallique (3 à 7 ans), latent (7 à 8 ans) et génital (adolescence). A partir des travaux de Freud, ces données vont être complétées ou critiquées par l'ensemble des psychanalystes ayant de près ou de loin traité de l'enfance, comme Mélanie Klein (1882-1960), Anna Freud (1895-1982), Donald Winnicott (1896-1971), Bruno Bettelheim (1903-1990), Jacques Lacan (1901-1981), Françoise Dolto (1908-1988) ou encore René Spitz (1887-1974) dans son ouvrage *De la naissance à la parole* (1993). Mais dans l'ensemble de leurs travaux, en réalité peu ont travaillé spécifiquement sur l'acquisition du langage.

A propos de la fonction de symbolisation et d'autonomisation du signe, le neurologue autrichien Sigmund Freud (1856-1939), fondateur de la psychanalyse, propose, dans l'article « Au-delà du principe de plaisir » ([1920] 1971), une étude d'un enfant de dix-huit mois et de ses productions linguistiques. Un jour, l'enfant s'amusant avec une bobine de bois attachée à une ficelle, la jeta sous son lit d'où un rideau tombait, empêchant de voir la bobine. Il prononçait *o-o-o-o*. Freud et l'entourage de l'enfant conviennent que la production *o-o-o-o* que faisait l'enfant lorsqu'il jetait les objets qui lui tombaient sous la main signifiait *Fort* (loin). Mais lorsqu'il tirait sur la ficelle pour ramener la bobine et qu'elle réapparaissait dans son champ de vision, il prononçait *Da !* (voilà) accompagné d'une expression de joie. Un an plus tard, Freud constata que lorsque l'enfant jetait un objet qui ne lui plaisait pas, il prononçait la phrase « Va-t-en à la guerre » (Freud, 1971 : 18). On lui avait dit alors que son père était parti à la guerre. C'est pourquoi l'enfant recréait métaphoriquement une scène psychologique qui lui permettait de se soulager du départ ou de l'absence et d'éprouver du plaisir lors d'un retour. Ainsi, Freud met en évidence, dans le cadre d'émergence de la parole, la constitution d'une fonction symbolique de substitution du manque et de l'absence.

A partir de cette relation présence-absence, Lacan va parler de l'existence d'un « ordre de la symbolité » (1956-1957 : 91). Dans ce sens, il corrobore, avec la position freudienne, les idées concernant la pré-grammaire, en soulignant que « la structure grammaticale est

98 Waddle, 1918 : 158 : « « Da » the protean forerunner of our « there » ».

absolument corrélative des toutes premières apparitions du langage » (Lacan 1964-1965 : 41 ; cf. Dolto, 1981 : 10). Celle-ci ne serait pas seulement l'association de productions sonores spontanées puis imitées à un référent ou à l'idée de ce référent, mais surtout à une autonomisation des productions dans leur fonction désignative. Cette autonomisation serait due à l'attribution d'un sens stable et applicable systématiquement à la même production sonore.

Suite au travail de Freud, la psychanalyste russe Sabina Spielrein⁹⁹ (1885-1942), est la première psychanalyse à traiter véritablement du langage de l'enfant. Elle étudie plus particulièrement l'acquisition de la dimension sociale corrélée au développement langagier. Selon Spielrein, l'enfant entre dans une ère socialisée propre au « langage parlé » (Spielrein, 1922 : 319). L'enfant adopte la faculté autonome de produire du sens dans une dynamique socialisée.

La psychanalyse va commencer à influencer un certain nombre de psychologues, qui ne sont pas psychanalystes, mais dont les travaux sont marqués par le courant freudien. C'est le cas des premiers travaux du psychologue français Henri Wallon (1879-1962), tout comme cela sera le cas du psychologue russe Lev Vygotski et du psychologue suisse Jean Piaget¹⁰⁰. Concernant l'acquisition du langage, Wallon est un des premiers à livrer un découpage de l'enfance en stades développementaux. Dans la lignée de Freud et de Piaget, Wallon (1924) va tenter de rapprocher les deux théories (psychanalyse et *constructivisme*¹⁰¹) dans le cadre du développement langagier. Un des aspects qu'il développe est l'importance de l'*holophrase* comme phase transitionnelle pour l'accès à la parole. La propriété de l'*holophrase* est d'exprimer plusieurs notions en une. Pour ceci, il cite l'exemple d'un enfant regroupant les notions d'hier et d'aujourd'hui en un seul mot : « heut-gestern » (Wallon, 1924 : 171). Dès lors, cette expression unique par l'intermédiaire de l'*holophrase* va commencer à se développer en plusieurs catégories extraites de l'environnement linguistique, et que l'enfant, pour les exprimer, va coordonner avec le développement syntaxique et lexical. Mais l'extraction de ces notions, par le caractère affectif de la parole, ne se fait pas sans le besoin

99 On note chez elle l'influence des travaux de Ament (1899), Francke (1895) ou encore Mauthner (1901).

100 L'influence de Piaget et de son *constructivisme* s'exerce dès les années 1920. Cependant, les réflexions de Piaget concernant l'émergence de la parole et tout particulièrement la période d'apparition des premiers mots est peu développée par ce dernier. Les quelques travaux qu'il y a consacrés sont publiés dans les années 1930. Nous y reviendrons alors à ce moment-là.

101 Le *constructivisme* est un courant psychologique développé par Piaget (1923) considérant que la connaissance de la réalité n'est qu'une reconstruction de celle-ci en fonction du fonctionnement de la pensée et des fonctions logiques qui la sous-tendent, fonctions étroitement dépendantes du développement de l'intelligence chez l'enfant.

de les utiliser, présupposant donc l'évolution de l'interaction de l'enfant avec son environnement immédiat.

3.3.8. L'influence de la linguistique au début des années 1920

L'année 1920 est marquée par le travail du linguiste serbe Milivoje Pavlovic (1891-1974). En effet, il livre un ouvrage tout à fait original, *Le langage enfantin: acquisition du serbe et du français par un enfant serbe* (1920) dans lequel il est le premier à avoir une approche historique en mentionnant un certain nombre d'auteurs ayant parlé d'acquisition du langage depuis l'Antiquité (Hérodote, Condillac, Rousseau, et plus proche de lui, Taine, Darwin ou encore Stern), il réactualise le débat phylogénétique/ontogénétique, et livre des réflexions sur le bilinguisme à partir des notes prises sur son fils bilingue (serbe et français). En matière d'acquisition, sur la période d'émergence des premiers mots, il étudie surtout la structure de la syllabe et met en avant l'importance de l'imitation.

L'année suivante, à partir des notes prises sur ses trois enfants, le linguiste et lexicologue français Oscar Bloch (1877-1937) apporte des précisions concernant l'accession au signe linguistique à partir de l'imitation, en se basant sur les observations de ses trois enfants (Bloch, 1921). Il attribue l'émergence de la parole au moment où l'enfant produit des mots conformes aux productions de l'adulte : « quand il se met à parler, c'est-à-dire à employer des mots imités du langage des adultes, et que les adultes comprennent comme des mots » (Bloch, 1921 : 670). La prosodie sert alors de cadre structurant, de guide à l'apparition de ces formes de ces productions pré-grammaticales et annonce, pour Bloch, la période grammaticale : « Il est certain que l'enfant comprend comme si ce n'était qu'un seul mot beaucoup de groupes dont les adultes distinguent les divers éléments » (Bloch, 1921 : 19). Les premiers mots de l'enfant, selon Bloch, se définissent alors selon deux caractéristiques : la généralisation sémantique (extension d'une production à d'autres référents ou contextes) et la valeur grammaticale du bloc que constitue le *mot-phrase*. Les productions de l'enfant ne sont alors pas décomposables par lui, constituent un seul bloc délimité par un tout prosodiquement marqué (Bloch, 1924 ; cf. Morgenstern, 2009: 49-50). Ce stade est explicitement qualifié de « pré-grammaire » (Bloch, 1924 : 21) et les mots peuvent avoir des sens totalement différents :

Le langage de l'enfant est constitué par des mots employés isolément, qu'on a appelés mots-phrases, en raison du sens complexe que ces mots présentent souvent (Bloch, 1924 : 18).

Ces *mots-phrases*, Bloch les considère comme des « blocs figés » dans la mesure où l'enfant n'est pas encore capable de les décomposer, comme les exemples qu'il fournit, « apu » et « yé », respectivement « il n'y en a plus » et « ça y est » (Bloch 1924 : 19).

De son côté, dans un ouvrage de 1922, le linguiste danois Otto Jespersen (1860-1943) s'intéresse tout particulièrement à l'imitation, au statut des premières productions de mots et au développement de la première syntaxe. Il a le souci de décrire précisément chaque étape d'évolution et de transition durant le processus d'acquisition du langage :

Le développement linguistique d'un enfant comprend trois périodes – la période des cris, celle du chant et du babil et celle de la parole. Cette dernière est très longue et peut elle-même se subdiviser en deux autres – celle du « petit langage », celui que s'est forgé l'enfant, et celle du langage commun ou langage de sa communauté. Durant la première, l'enfant est individualiste du point de vue de la linguistique, dans la seconde, il se socialise de plus en plus (Jespersen, 1922 : 101).

Jespersen considère ainsi que l'évolution de « la période des cris » au « petit langage » se situe à la fin de la première année, tout particulièrement lors des premières imitations faites par l'enfant : « quand il essaie d'imiter ce qu'on lui dit (généralement aux environs de la fin de la première année) »¹⁰². Les premiers modèles de mots sont de l'ordre de l'interjection. La question est en définitive de savoir si l'acquisition se déroule vers des productions de plus en plus simples ou de plus en plus complexes (Jespersen, 1922¹⁰³). Par ailleurs, une de ses grandes avancées repose sur le fait qu'il traite de l'élément prélexical ou préverbal qui n'a pas encore réellement de fonction syntaxique (*filler*). Il apparaît, selon Jespersen, que la relation à la structuration prosodique et syllabique permet de révéler la mise en place d'une pré-grammaire à travers l'existence d'un élément corrélatif des futurs *shifters* (Jespersen, 1922 : 119).

Dans ses premiers travaux, le linguiste français Marcel Cohen (1884-1974) inclut les « erreurs » de l'enfant comme des éléments nécessaires et révélateurs de phases transitoires de stabilisation des éléments nouvellement acquis (notamment pour la période des premiers mots). En effet, Cohen s'implique dans le désir d'étudier beaucoup plus profondément ces moments transitoires qui « limitent et éclairent les états stables » (Cohen, 1924 : 35). Pour ce faire, il commence par analyser ce qu'il nomme le « gazouillis » qui « commence en général vers 2 mois ½ » (Cohen, 1924 : 12).

102 Jespersen, 1922 : 114 : « When it tries to imitate what is said to it (generally towards the close of the first year) » (ma traduction).

103 Cf. Dewey (1935) ; Nobel (1888).

La même année que Cohen, le psychologue français Henri Delacroix (1873-1937) publie également sur l'acquisition du langage. Bien que psychologue, son travail se détache de celui des autres psychologues par l'influence majeure qu'y exerce la linguistique. Sa contribution porte essentiellement sur la problématique de l'accès au signe linguistique (notamment de son aspect conventionnel). Il résume le processus en considérant que la langue est un système logique dont l'émergence suppose une continuité entre les premières productions de l'enfant et ses paroles structurées¹⁰⁴. L'enfant effectue une association entre les unités sonores et un objet ou une action qu'il symbolise¹⁰⁵ : « Il associe les sons perçus et les actes dont ils sont les signes » (Delacroix, 1924 : 273).

Deux ans après Cohen et Delacroix, dans un nouvel ouvrage, Sechehaye traite d'acquisition du langage. Cette fois, ses préoccupations principales, concernant la transition vers les premiers mots se centrent sur les *mots-phrases*. Il appelle ces *mots-phrases* des « monorèmes » (Sechehaye, 1926 : 28) en tant qu'ils servent de pivot entre le prélinguistique et les productions de « dirèmes », c'est-à-dire la juxtaposition de mots. Sechehaye donne une description rapide de l'ensemble des stades de l'acquisition du langage :

Quand l'enfant quitte les vagissements et les balbutiements du premier âge pour commencer à parler, il s'exprime d'abord par des termes isolés : ses énoncés sont « monorèmes ». Il dit par exemple : « mama, papa ou bobo, etc. » Il serait naturellement faux d'expliquer, comme on a pu le faire, ces phrases à un seul terme en les assimilant aux énoncés elliptiques des adultes (Sechehaye, 1926 : 9).

Les *monorèmes* remplissent les conditions de communication d'une véritable phrase¹⁰⁶. Ce stade sert de transition entre une phase pré-grammaticale et une phase grammaticale. Ce sont ensuite ces éléments qui vont se combiner pour mettre en œuvre le développement grammatical. Sechehaye confirme que les « monorèmes » sont de véritables phrases dans la mesure où la fonction expressive et le but de communication sont remplis :

Ce sont de véritables phrases, dans ce sens que chacun d'eux constitue un acte d'expression et de communication achevé (Sechehaye, [1926] 1950 : 10¹⁰⁷).

104 Delacroix 1924 : 285 : « il [le langage] est une méthode pour former des idées ; il engage des concepts, schèmes opératoires de découpage et de combinaison du monde des perceptions. Il est nomenclature : nomenclature jamais arrêtée, jamais définitive, jamais close : qui se poursuit aussi avant que se construit un univers mental. Les mots dépassent donc le stade des signaux sonores et par le concept qu'ils engagent, et par le caractère indéfini du système de signes qu'ils constituent, et par les lois mêmes du système de ces signes. Mais le langage n'est pas seulement nomenclature. Il y a, nous l'avons vu abondamment, un système linguistique, un code des signaux, une règle du jeu » (début de la citation).

105 Cette particularité a également été mentionnée par Pavlovitch (1920).

106 Sechehaye, 1926 : 10 « Ce sont de véritables phrases, dans ce sens que chacun d'eux constitue un acte d'expression et de communication achevé ».

107 Cf. Jakobson, [1941] 1969 : 18.

3.3.9. Le développement de la psychologie clinique et expérimentale dans le courant des années 1920

La seconde étape des années 1920 englobe tous les travaux portant sur les analyses quantitatives du vocabulaire, faisant considérer, pour les chercheurs, que l'enfant parle seulement lorsqu'on peut analyser le développement de son lexique. Ces études connaissent une influence importante de la psychologie expérimentale et de la psychologie du développement. Alfred Binet (1857-1911) contribuera également au changement en ayant, comme Hall, développé un test pour mesurer le niveau de développement intellectuel des enfants, aidé par Théodore Simon, ce qui donnera le test Binnet-Simon. Binet pratique à la fois la monographie sur sa propre fille et parmi les premiers tests quantitatifs sur des élèves. Son ouvrage majeur est *L'étude expérimentale de l'intelligence* (1922). Ses travaux vont consister à étendre les corpus d'investigation. Il est le premier à avoir développé un questionnaire à grande échelle pour effectuer des tests de connaissance et de comportement sur des élèves en passe d'entrer à l'école primaire. La psychologie va dès lors être marquée par le domaine expérimental. Certains des psychologues influencés par la méthode expérimentale vont tout de même continuer à effectuer des monographies de leurs enfants, comme Bühler par exemple, quand d'autres vont exclusivement s'adonner aux méthodes expérimentales, comme Wallon. Mais que ce soit chez Wallon ou Hall, un courant de pensée se développe et influence à la fois les adeptes de la monographie et ceux des protocoles expérimentaux : la psychanalyse qui commence à imprégner le champ d'étude de la petite enfance. Dans le courant du XXe siècle, la réflexion sur l'acquisition du langage sera nourrie de courants plus théoriques en linguistique et en philosophie. Des allusions à l'acquisition du langage peuvent être trouvées dans le *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (1857-1913) au sujet de l'analogie, et dans les *Problèmes de linguistique générale* d'Emile Benvéniste (1902-1976), ou les études de Aleksandr Nikolaevitch Gvozdev (1892-1959) en 1949 sur les enfants russes.

L'approche d'Holden (1877) va contribuer au développement d'études quantitatives. Sur cette ligne, inspiré également des enquêtes démographiques, le psychologue norvégien Vilhelm Rasmussen (1869-1939) va développer des études du vocabulaire année par année, de 3 à 10 ans, et se baser sur les tests d'intelligence et les méthodes de dessins de figures géométriques (Rasmussen, 1922 : 114).

Vers la même période, dans la seconde partie de son œuvre, Margaret Morse Nice a exploité les données extraite de son travail sur ses propres enfants, et s'est tout

particulièrement intéressée à l'accroissement de la taille du vocabulaire et à la longueur des énoncés. Elle a fait l'inventaire, chaque mois, du nombre de total mots et du nombre de mots nouveaux ; puis elle en établit le ratio (rapport)¹⁰⁸. Puis elle catégorise les parties du discours, et effectue le même type de ratio. Ce même calcul est appliqué aux catégories sémantiques (animaux, gens, etc.), aux pronoms, aux adjectifs, aux adverbes, aux interjections et aux prépositions. Elle a par ailleurs développé un calcul, MLR (Mean Length of Response) qui est (plus ou moins l'ancêtre du MLU [Mean Length of Utterances] actuel) (Nice, 1925; 1915; 1917¹⁰⁹).

Les méthodes en psychologie expérimentale prennent un nouveau tournant avec le psychologue américain Arnold Gesell (1880-1961) qui va d'abord utiliser une méthodologie comparative. Il se situe dans la tradition du pédagogue polonais Jan Wladyslaw Dawid (1859-1914) qui a développé la méthode du questionnaire pour recueillir quantitativement des données auprès d'enfants (520 enfants mais indépendamment de préoccupations linguistiques). Dans son ouvrage principal, Gesell expose les méthodologies d'enquête et de collecte des données. Son approche privilégiée est celle des tests provoqués. À un an, il suggère une interview simple avec étiquetage des mots selon leur nombre de syllabes. Il est d'ailleurs le premier, ce qui nous intéressera pour notre expérimentation, à proposer de mesurer le développement linguistique par une échelle syllabique. Ensuite, il propose divers tests de nomination, nomination d'images, d'objets¹¹⁰. Ses études transversales vont porter sur des analyses année par année.

Les deux années suivantes, la psychologue américaine Madorah Elizabeth Smith (1887-1965 ; 1926) et le psychiatre écossais William Boyd (1898-1984 ; 1927) vont, eux, s'attacher à mesurer le développement du lexique, de la phrase, l'évolution des modalités de phrase. Smith, avec une étude sur 124 enfants, note 54% de déclaratives à 2 ans dans un groupe de plus de 20 enfants, 30% d'interrogatives, 6% d'exclamatives. A 4 ans, la proportion passe à 60% de déclaratives, 26% d'impératives, 11% d'interrogatives et 3% d'exclamatives (Smith, 1926 : 22). Par ailleurs, Smith formule des critiques envers la méthodologie de Nice (1924), soulignant que « la longueur de la phrase, comme mesure du développement linguistique de la phrase, n'a pas de signification après 4 ans ou 4 ans et demi » (Smith, 1926 : 17).

108 Nice, 1924 : 147 : « T.W. Means Total Words. N.W. Means New Words ».

109 Cf. Brown (1973).

110 Gesell, 1925 : 91 : « Procedure : use a key, penny, closed knife, watch, and ordinary pencil, and say in turn for each object, « what is this ? ».

Nous assistons ainsi au développement d'un débat méthodologique concernant les approches expérimentales de l'acquisition. La méthodologie relative au développement des constituants du babillage, de la longueur de la phrase (length of sentences) ou encore de l'observation de variables individuelles ou socio-économiques apparaît dès les premières recherches de la psychologue américaine Dorothea McCarthy (1906-1974) dont les travaux seront tout particulièrement influents à partir des années 1940 (McCarthy 1929 ; 1949 ; 1954).

Exemple 2 : relevé de McCarthy du nombre moyen de mot par énoncé par mois et par genre

	18 mo.	24 mo.	30 mo.	36 mo.	42 mo.	48 mo.	54 mo.
Boys	0.96	1.38	3.18	3.09	4.18	4.34	4.55
Girls	1.33	2.14	3.09	3.81	4.41	4.41	4.74
Sexes combined	1.16	1.82	3.13	3.41	4.27	4.38	4.63

Le psychologue allemand Karl Bühler (1879-1963) a également été influencé par la psychologie expérimentale, bien qu'il se soit adonné à la constitution d'une monographie sur ses fils. En revanche, Bühler (1926) s'intéresse tout particulièrement aux conditions d'apparition du langage verbal. Pour lui, le passage transitionnel vers le langage verbal se situe entre la fin de la première année et au début de la seconde. L'accès à la parole, avec ses premières formes, sert « à la manifestation de l'émotion et satisfaction du désir » (Bühler, 1926 : 599). Dès lors, l'enfant développe cette faculté de nommer, qui met en place la fonction représentative et symbolique du langage. Sur le plan de la notion de pré-grammaire, il complète la remarque des Stern sur la question de l'acquisition « d'une fonction de dénomination » (Bühler, 1926 : 599) :

Quand un *Lallwort* comme *maman* devient significatif, il peut comprendre dans son sens tout ce qui appartient au complexe de l'alimentation de l'enfant, l'action de téter aussi bien que le biberon ou la mère. Il serait complètement arbitraire de vouloir le qualifier comme substantif, ou comme verbe. Il n'est encore ni l'un ni l'autre, et il en est vraisemblablement ainsi très longtemps pour beaucoup de mots-phrases (Bühler, 1926 : 607).

Spécialiste de la psychologie de la forme (*Gestalt Theorie*) et de l'enfant, le psychologue français Paul Guillaume (1878-1962) repère que, dans le stade d'*holophrase*, se constitue le développement lexical, puis les productions pré-syntaxiques sous forme de *blocs*

grammaticaux où l'enfant ne distingue pas les parties du discours, de « phrases toutes faites » comme *a pu* (il n'y en a plus), *a bu* (ça brûle), *a ba* (à boire), etc. Lorsqu'ils sont juxtaposés, ces éléments « n'offrent aucune unité grammaticale » (Guillaume, 1927b : 16), les apparentant alors toujours à de la *pré-grammaire*. Par ailleurs, Guillaume voit dans l'imitation le pivot entre compréhension et production (Guillaume, 1927a). Il met en avant l'implication d'une phase transitionnelle entre perception, compréhension et production. Cette phase pivot s'insère dans la période de l'association des « idées » et des « mots » (Guillaume, 1927b : 2). Mais il repère, dans cette phase transitoire, que l'intonation, le rythme, l'accent, le timbre jouent un rôle fondamental de repérage et de focalisation dans les productions de l'adulte (Guillaume, 1927b : 5).

3.3.10. Les années 1930

Hormis les travaux du psychologue belge Decroly, les années 1930 sont essentiellement marquées par la psychologie, que ce soit avec deux grands piliers de la psychologie du développement, Piaget et Vygotski, ou par le développement de plus en plus important de toutes les méthodes d'analyse du développement phonologique, lexical et syntaxique.

Le début des années 1930 est marqué par les travaux des psychologues américains Florence Laura Goodenough (1886-1959) et John Anderson (1893-1966), qui, en se basant sur les travaux de Smith (1926), vont introduire la notion de calcul de la longueur moyenne des phrases¹¹¹, et de diversité lexicale¹¹². Leurs travaux, durant cette décennie, seront complétés par les différentes études longitudinales d'ampleur, comme celle de Mary Shirley (1933), Myrtle McGraw (1935) sur des jumeaux, Hillgard (1933), Jersild (1935), Pressey, Janney et Kuhlen (1939¹¹³). Mais l'étude longitudinale la plus importante et influence de la décennie est celle du psychologue anglais Morris Michael Lewis (1898-1971) qui va tout particulièrement développer les approches concernant l'étude du développement syntaxique à partir de sa monographie particulièrement détaillée (1936).

Au milieu de cet ensemble d'études sur le développement lexical et la longueur moyenne des phrases, on trouve les réflexions du psychologue belge, inventeur de la méthode globale, Ovide Decroly (1871-1932), pour qui tout l'enjeu de la problématique de l'époque repose sur la détermination du moment où l'enfant parle. Decroly résume ce moment ainsi, en citant, pour son argumentaire, ses prédécesseurs Stern et Delacroix :

111 Goodenough et Anderson, 1931 : 217 : « Mean length of sentence ».

112 Goodenough et Anderson, 1931 : 217 : « The mean total number of different words ».

113 Qui poursuivent le travail de Hollingworth (1922).

Avec Stern faut-il supposer que le langage commence seulement avec la connaissance que le mot est un signe ? Faut-il admettre avec Delacroix que l'enfant ne commence vraiment à se mettre au langage que lorsqu'il se rend compte de sa valeur ? (Decroly 1934 : 43-44).

Decroly considère que les premiers mots apparaissent dans la dynamique du processus de généralisation sémantique : « C'est par analogie que la majorité des formes s'acquièrent » (Decroly, 1934 : 47¹¹⁴). Il existe alors, selon lui, une faculté de symbolisation que permet le mot, représentant permanent d'un objet, même en son absence¹¹⁵. Ensuite, lorsque les premiers mots apparaissent, Decroly considère qu'ils correspondent à des *mots-phrases*. Il inscrit la dynamique du *mot-phrase* dans la signification d'une intention, d'un caractère volitif de l'enfant, et non plus seulement, comme Bühler ou Wallon, un caractère dénotatif :

Ces mots ont le sens des phrases comme intention ; ces mots signifient en fait des désirs, des besoins, des ordres, des sentiments. [...] En général, d'ailleurs, l'enfant acquiert d'autant plus facilement des mots, des expressions ou des tournures de phrases lorsque ceux-ci s'associent à des sensations vives et particulièrement à celles qui provoquent de la joie, de la douleur, de la crainte, du désir ou un autre sentiment (Decroly, 1934 : 14¹¹⁶).

Si nous suivons la pensée de Decroly précédemment évoquée, le statut de *mot-phrase* est indissociable de la notion d'intentionnalité qui sous-tend alors les productions de l'enfant. Cette notion d'intentionnalité émerge essentiellement au XXe siècle malgré quelques remarques éparses à la fin du XIXe siècle. Par ailleurs, Decroly (1934), tout comme le sociologue américain Read Bain (1893-1972) deux ans plus tard, va mettre en évidence l'importance de l'auto-désignation comme facteur d'accès à la parole, lorsque l'enfant est capable linguistiquement de manifester sa dissociation des éléments contextuels (1936). L'élément d'auto-désignation est, lorsqu'il s'agit d'un pronom personnel pré-verbal, apparenté au *filler*¹¹⁷.

Premier des deux grands piliers de l'époque (l'autre c'est Piaget) en psychologie du développement (par l'influence qu'exercera son œuvre) à traiter de la période d'émergence de la parole, le psychologue russe Lev Vygotski (1896-1934) met tout d'abord en avant l'intentionnalité de communication. Il considère que cette intentionnalité repose sur un mouvement volontaire de la pensée vers l'expression langagière pour assouvir le désir (Vygotski, 1934 : 84) d'établir « la communication avec les adultes » (Vygotski, 1934 : 212).

114 Cf. Saussure, [1916] 1973.

115 Decroly 1934 : 45 « le mot est le symbole de l'objet ; il lui sert d'étiquette, de signe ».

116 Cf. Decroly, 1934 : 45 « Papa ne veut pas dire « c'est papa », mais signifie « donne-moi un bonbon papa, porte-moi papa, viens promener papa, etc. ; « ato » ne veut pas dire « c'est une auto », mais « je voudrais aller en auto, viens en auto, l'auto n'est pas là, etc. ».

117 Cf. Morgenstern, 2009 : 67, 70 et 73.

Cet élément de socialisation est au centre de la réflexion de Vygotski, comme cela a déjà été souligné, dans la mesure où l'accès à la signification, la mise en relation de la pensée et du langage intervient pour établir « la communication avec les adultes » (Vygotski, 1934 : 212), cette communication pouvant être le produit de la dynamique de désir qui sous-tend l'envie de communiquer.

Par ailleurs, l'émergence de la parole repose sur l'acquisition d'un processus de signification, que soutient Vygotski. Sur la même ligne que Freud et Wallon, il considère que le mot possède une fonction d'objectivation signifiante consécutive à une « pensée verbale » (Vygotski, [1934] 1985 : 27) conséquence du signe. C'est-à-dire que, selon Vygotski, le signifié et le signifiant reposent, à l'origine, sur deux systèmes différents et autonomes, et que l'émergence de la parole dépend de cette mise en relation :

L'enfant accède à la maîtrise des unités sémantiques particulières, des significations de mots isolés, en décomposant sa pensée d'un seul tenant, exprimée dans une phrase d'un seul mot, en une série de significations verbales isolées, liées entre elles (Vygotski, [1934] 1985 : 429).

C'est pourquoi la question du signe linguistique est directement en rapport avec la question de la généralisation sémantique des premières unités lexicales et avec la notion de *pré-grammaire* sous forme d'*holophrase*.

De son côté, dans ses réflexions des années 1930, Delacroix ajoute que cette fonction de symbolisation est directement consécutive de l'intelligence, « de l'intelligence fabricatrice de symboles » (Delacroix, 1934 : 10), idée que Piaget soutiendra également (Piaget, [1936] 1970 : 136¹¹⁸).

Second pilier (par l'influence qu'exercera sa théorie sur ses contemporains) de cette période en psychologie du développement, le psychologue Jean Piaget (1896-1980), lui aussi, attribue à l'imitation, dans la période d'émergence de la parole, le rôle premier, signe de socialisation, comme produit de l'intelligence et comme faculté d'adaptabilité au contexte interactionnel (Piaget, 1937 : 304-305). L'imitation se manifeste avant tout au niveau de la voix et des sons (Piaget, 1937 : 304-305). La conception piagétienne s'appuie sur la primauté de la pensée et des opérations logiques de l'intelligence sur le langage dans le développement des fonctions et pratiques sociales chez l'enfant. En effet, pour lui, les

118 Preyer défendait la thèse d'une préexistence du signifié sur le signifiant ou inversement, mais pas un développement conjoint ou un développement parallèle et autonome des deux systèmes, contrairement à Vygotski. Ainsi, la jonction au niveau du signe linguistique se ferait par la génération de l'un sur l'autre. cf. Preyer, [1889] 1895 : 65 : « In the first case, the idea is first present, and only needs to be expressed (through hearing the appropriated word). In the second case, the word comes first, and the idea has to be brought in artificially. Later, the word, not understood, awakens curiosity, and thereby generates ideas ».

échanges, la communication, ne sont que le résultat d'opérations logiques subsumant une faculté argumentative (Piaget, 1972 : 34-35). Car c'est sa faculté d'intelligence qui permet à l'enfant de s'adapter à son environnement et de produire de l'interaction.

3.3.11. Les années 1940

Les années 1940 marquent une transition entre la période initiée par Taine et qui semble s'achever, et la période des années 1950 qui va être marquée par l'essor et l'influence des principaux courants théoriques (socio-interactionnisme, constructivisme, « révolution » chomskyenne), et du développement technologique relatif à la collecte de données (bandes magnétiques, enregistrements audio, etc.). De plus, cette décennie connaît tous les anciens courants d'influence : la linguistique structuraliste est représentée par Jakobson, la psychologie est marquée par la continuité des travaux sur les études du développement syntaxique et de la longueur moyenne des phrases et les travaux de Wallon, et surtout, cette période va connaître l'influence de deux philosophes d'importance, Wittgenstein et Merleau-Ponty, sur lesquels nous reviendrons¹¹⁹.

Le premier thème abordé à l'époque est celui de l'imitation. De leur côté, Miller et Dollard (1941) considèrent que l'enfant n'imité pas par nature : il apprend à imiter. Ce processus s'inscrirait dans ce qui, chez Skinner (1969), prendra la forme de la théorie du renforcement¹²⁰.

Sur le même sujet et la même année, le linguiste russe Roman Jakobson (1896-1982) va considérer, sur l'émergence de la parole, dans *Langage enfantin et aphasie* (1941), qu'il existe une période durant laquelle l'enfant allie conjointement création lexicale et imitation à partir du matériau linguistique de sa langue maternelle :

Si la création chez l'enfant n'est en aucun cas une création ex nihilo, une pure découverte, ses imitations ne sont pas pour autant des copies mécaniques et passives. L'enfant crée en empruntant. [...] L'emprunt n'est pas une copie conforme ; chaque imitation nécessite un choix et donne ainsi lieu à un écart créateur par rapport au modèle, certaines parties de celui-ci étant éliminées, d'autres largement remaniées (Jakobson, [1941] 1969 : 16).

Certains emprunts, produits de l'imitation, deviendront stables. Ceux nécessitant l'accommodation restent plus longtemps approximatifs. Alors la faculté de mémorisation se

119 Avant ces deux philosophes, les représentants de la philosophie ayant traité d'acquisition du langage sont peu nombreux et peu influents. Nous avons par exemple relevé les réflexions de Compayré.

120 C'est-à-dire du processus qui favorise la répétition d'un comportement par, soit un renforcement positif avec un stimulus agréable, soit un renforcement négatif avec l'omission d'un stimulus désagréable, soit le gain d'une récompense suite à un comportement approprié.

met en place pour ce qui n'est pas issu de l'habitude, et repose ainsi sur l'assimilation. Ainsi, après Pérez et Baldwin, Jakobson considère également que création et imitation sont liées, c'est-à-dire que toute création ne se fera pas sur des bases nulles et purement spontanées, mais à partir d'un matériau linguistique déjà existant (Jakobson, [1941] 1969 : 16), élément que Cohen (1962) considérera comme se mettant en place vers neuf mois (Cohen, 1962 : 12¹²¹), date à laquelle, pour lui, le langage débute vraiment. De fait, Jakobson penche pour une discontinuité entre le babillage et la période des premiers mots. Selon lui, toute création apparaissant pendant la période du babillage n'est pas un mot, ni même un signe linguistique (Jakobson, [1941] 1969). Avec ce positionnement, il s'inscrit dans un courant de pensée opposé à celui de Taine et Darwin, mais dans la continuité de Stern et Compayré.

Moins centré sur cet aspect purement affectif dans la seconde partie de son œuvre, Wallon abonde toutefois dans le sens de Freud en considérant que l'émergence de la parole suit un mécanisme qui conduit au « rapport de signifiant à signifié » (Wallon, [1941] 1990 : 151) et à l'expression symbolique de la pensée. Il explique ainsi que cette fonction symbolique de production autonome, de désigner un objet absent, ne peut pas mettre en œuvre simplement le fonctionnement biologique de l'enfant et le comportement réflexe et imitateur des stimulus environnementaux. Le comportement vocal spontané, pour Wallon, n'est autre qu'un « signal » (Wallon, [1941] 1990 : 156) n'impliquant aucune compréhension ni symbolisation. Or, l'association du signifiant au signifié va présupposer un rapport de symbolisation, de substitution d'un objet du réel par un signe vocal. Mais la condition de cette association va être la mise en fonction conjointe des productions instinctives de signal, de l'imitation, de l'intelligence et de l'environnement social, notamment de ces deux derniers points dans la mesure où l'interaction sociale va permettre aux fonctions de l'intelligence d'extraire des représentations, la fonction de symbolisation étant le seul véritable élément constitutif de la parole. Cette évolution, selon Wallon, cette faculté d'extraire de l'entourage linguistique, serait corrélée au développement de l'intelligence, l'intelligence conduisant alors le langage à servir de « substitut symbolique » (Wallon, [1941] 1990 : 176) à la réalité¹²².

121 Cf. « Passons maintenant au langage véritable, qui commence à peu près au moment où le gazouillis, sans cesser complètement, n'a plus qu'un rôle restreint, en général vers 9 mois. L'aboutissement est l'acquisition du langage des adultes qui se fait dans l'ensemble par l'imitation, en partie imposée par le dressage. L'imitation est le propre de l'homme dès un âge tendre [...] ; elle fait partie du comportement du tout petit, naturellement pas pour le langage seulement » (Cohen, 1962 : 14).

122 Wallon, [1941] 1990 : 175 : « Pour que le mot remplisse tout son rôle, il lui faut acquérir une existence propre qui le fasse en toute circonstance accessible à nos émotions, comme l'objet extérieur l'est à nos investigations sensorielles ».

En récapitulant, Wallon définit le cri comme premier signe, instinctif et produit d'une fonction réflexe biologique et motrice (Wallon, [1941] 1990 : 163). La présence de l'autre va conduire l'enfant à ses premières productions expressives, comme le souhait ou l'ordre, dont le but est de mettre en fonction le langage pour assouvir le désir ou le besoin. Par la suite, le langage devient « expression de l'acte » (Wallon, [1941] 1990 : 164). S'ensuit l'imitation puis l'apparition de représentations plus précises et variées issues de l'interaction avec l'environnement, où la prosodie joue un rôle important dans la compréhension que l'enfant a des productions qu'on lui adresse. Wallon place ainsi l'étape du *mot-phrase* comme centrale pour l'émergence de la parole et de sa fonction de symbolisation. Pour lui, « les mots qu'il [l'enfant] énonce sont un condensé de l'objet et des actions ou des désirs qui y répondent. Ce sont, pour commencer, des vocables isolés, c'est le mot-phrase, d'abord composé de deux syllabes semblables ou légèrement différentes : *dodo, lolo, papeau* (pour chapeau) » (Wallon, [1941] 1990 : 165). L'étape suivante consiste alors à apprendre à développer la parole dans le temps, à recourir à la linéarité signifiante et à structurer temporellement la pensée.

La branche de la psychologie du développement traitant plus spécifiquement des méthodologies et des questions de développement syntaxique fournit des travaux dès le début des années 1940. La même année que Jakobson et Wallon paraissent les réflexions des psychologues américains Orvis Irwin et Han Chen (Irwin, 1941 ; Irwin et Chen, 1941 ; 1943 ; 1946) qui conduisent à remettre en question toutes les pratiques précédentes. Ces auteurs dénoncent l'absence de méthode fiable, l'utilisation d'échantillons trop peu représentatifs. Ils s'intéressent tout particulièrement à l'acquisition des unités phonétiques et plaident pour une standardisation des données, par exemple avec l'usage de l'IPA (International Phonetic Alphabet) pour les normes de transcription phonétique. Ils souhaitent également l'utilisation de corpus longitudinaux plus larges ; Irwin a établi une étude longitudinale sur le développement phonologique de 1 à 30 mois sur 95 enfants. C'est sous l'impulsion de leur méthodologie que vont se développer d'autres études à grands échantillons, comme celle de Templin (1957) sur 480 enfants, Velten (1943) et Burling (1959) vont également se charger du développement phonologique.

Exemple 3 : Tableau récapitulatif de Ingram (1989 : 14) des principales études sur des échantillons importants

Table 2.2 *Some general characteristics of some of the major large sample studies conducted between 1926 and 1957*

Study	Sample characteristics	Topic
Smith (1926)	124 children between 2 and 5; one-hour conversations	Length of sentences and general aspects of sentence development
McCarthy (1930)	140 children between 1;6 and 4;6 50 sentences each	Length of sentences and general aspects of sentence development
Day (1932)	160 children between 2;0 and 5;0 50 sentences each	Study of language in twins
Fisher (1934)	72 children between 1;6 and 4;6 three-hour samples	Study of gifted children
Davis (1937)	173 singletons, 166 twins, all between 5;6 and 6;6 50 sentences each	Comparison of twins with singletons
Young (1941)	74 children between 2;6 and 5;5 six hours of conversation	Comparison of lower- and middle-class children
Templin (1957)	430 children between 3;0 and 8;0 50 sentences each	Length of sentences and general aspects of sentence development

Les travaux mettant en relation tests mentaux et acquisition du langage se développent (Spence, 1942 ; Kuenne, 1946¹²³). Quant aux études sur le développement du vocabulaire, elles vont être poursuivies et approfondies par Hull (1939), et Dollard et Miller (1950). Par ailleurs, certains chercheurs commencent à considérer que les études expérimentales peuvent contribuer à l'enrichissement de la théorie et non la théorie orienter l'expérimentation (Birge, 1941 ; Shepard, 1958).

A partir de 1947, c'est de nouveau au tour des linguistes de participer à la réflexion sur l'émergence de la parole avec le linguiste belge Antoine Grégoire, puis le linguiste germano-américain Werner Leopold. Commençons par d'ailleurs l'importance des monographies et des notes de Grégoire sur ses deux enfants (1947). Son intérêt pour le développement phonétique le pousse à considérer l'existence de régularités phonétiques qu'il suppose universelles avant de constituer le système phonétique de la langue maternelle. Ces régularités sont attribuées à des raisons physiologiques communes à tous les enfants, sur des bases de facilité articulatoire : « Dans le langage du bébé, le groupe *areu*, très fréquent au début, continue à être employé en raison de sa facilité » (Grégoire, 1947 : 377 ; cf Velten, 1943). Par la suite, le centrage sur la langue maternelle va conduire à la production de régularités syllabiques souvent dupliquées. Ces réduplications vont donner lieu à des productions de plus en plus proches d'unités se trouvant dans la langue de l'adulte, à des unités non seulement proches phonétiquement, mais porteuses d'un sens : « Il restait à voir si *ta*, en passant par le stade *sa*, acquerrait la valeur significative de *ça* et constituerait une sorte de démonstratif, c'est-à-dire un mot de valeur générale et au fond très abstraite »

123 Ils ont été suivis, dans cette démarche, par plusieurs chercheurs, comme McCarthy (1929 ; 1954).

(Grégoire, 1947 : 381). Cette production, lorsqu'elle est dupliquée, conduit l'enfant à produire des dissyllabes puis des trisyllabes constituant des unités prosodiquement délimitées et constituant, depuis le stade précédent du *ta*, des mots-phrases « sous leur aspect rythmique¹²⁴ ». Ce qu'il imite du langage, l'enfant l'associe à un contexte, à une action, pour constituer une forme qu'il mémorise et qui devient autonome par sa faculté de symbolisation.

Le linguiste allemand Werner Leopold (1896-1984) va travailler sur ses propres enfants (ses deux filles) et sur leur bilinguisme. Par ailleurs, son intérêt se porte sur la multiplicité des éléments impliqués par les *holophrases* : « Il n'y a aucun doute sur le fait qu'une occurrence d'un mot pour le petit enfant constitue une expression complète de pensée et de sentiment¹²⁵ ». A ce stade, on constate l'existence de productions pouvant avoir plusieurs sens et plusieurs fonctions. Leopold considère que les premiers mots, en tant qu'*holophrases*, ont déjà des fonctions grammaticales appuyées par le pointage et l'intonation.

Dans le domaine de la philosophie, au tout début de son *Cahier Brun* (1933-1935, publié avec le *Cahier Bleu* en 1958), le philosophe allemand Ludwig Wittgenstein (1889-1951) considère qu'acquérir sa langue maternelle c'est acquérir un principe d'organisation permettant de réguler l'usage des mots. Mais pour lui, l'apprentissage de la langue repose sur ce qu'on en montre à l'enfant. C'est-à-dire, en reprenant les réflexions d'Augustin dans les *Confessions*, Wittgenstein met en avant le fait que l'apprentissage des règles de régulation des mots repose sur une procédure appelée « enseignement démonstratif des mots » (Wittgenstein, [1969] 1996 : 138). Wittgenstein apportera beaucoup d'éléments approfondissant cette considération. Pour lui, l'acquisition du langage implique l'apprentissage du jugement (Wittgenstein, [1949] 1965 : 55 §128) et d'un état de fait. La connaissance de cet état de fait repose sur une certitude acquise, celle de la foi en l'existence de l'objet connu. Une expression verbale implique alors nécessairement l'apprentissage de la notion évoquée par cette expression. La parole est à la fois conditionnée par la possibilité d'associer un mot à un sens, et par le fait que le sens a forcément été appris contextuellement et ne peut pas être inventé (Ibid. 62 §167). C'est pourquoi la faculté de parler repose sur l'apprentissage d'une notion qu'il sera possible d'exprimer (Ibid. 116 §477). Mais l'élément central, pour Wittgenstein, est que l'émergence de la parole implique avant tout l'apprentissage de l'usage. L'enfant n'apprend ainsi pas seulement à exprimer une notion, il

124 Grégoire, 1947 : 389 : « On peut y voir des essais d'imitation des phrases entendues par l'enfant, du moins dans leur allure générale, ou plutôt sous leur aspect rythmique ».

125 Leopold, 1939-1949 : 3 : « There can hardly be any doubt that the one-word sentence constitutes for the small child a complete expression of thought and feeling ».

apprend à en posséder l'usage. Ainsi, la connaissance de la notion et de son usage sont les deux éléments centraux de l'apparition du langage verbal : « Nous disons : Si l'enfant maîtrise le langage – et donc son application – il doit forcément savoir ce que signifient les mots » (Ibid. 124 §521). Il en est ainsi de la relativité du signe, par son changement éventuel de forme et de notion d'une langue à l'autre, ce qui prouve, selon Wittgenstein, que l'apprentissage d'un mot nécessite l'apprentissage de son emploi. L'usage précède même la connaissance du mot car : « L'enfant peut employer des noms de personnes longtemps avant de pouvoir dire, sous quelque forme que ce soit : « Je sais comment s'appelle cette personne-ci ; je ne le sais pas encore pour celle-là » (Ibid. 128 § 543).

Influencée par la phénoménologie et la psychologie de la forme, la réflexion du philosophe français Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), permet, dans son cours donné à la Sorbonne entre 1949 et 1952 et publié sous le nom de *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, d'apporter quelques précisions supplémentaires sur cette période (vers 9 mois) dans laquelle il observe l'émergence de la parole, c'est-à-dire avant la période de la restitution des mots de la langue adulte. Les productions plus structurées de douze mois, il va les appeler « pseudo-mots » (Merleau-Ponty, [1949-1952] 2001 : 18), pour réconcilier l'opposition entre Taine et Darwin d'un côté, et Preyer et Jakobson de l'autre sur le plan de la créativité lexicale. Ces « pseudo-mots » sont déjà constitutifs de la parole, et donc que les premiers mots eux-mêmes sont souvent sans rapport avec la langue adulte sinon une certaine ressemblance phonologique :

Les premiers mots sont souvent distincts des mots de l'adulte : souvent, il s'agit d'onomatopées (donc d'un rapport de ressemblance). Mais, même si l'enfant se sert du mot de l'adulte le sens en est toujours plus fuyant : souvent, un seul mot sert à désigner tout un ensemble de choses ayant trait à une situation semblable (Ibid. 20).

Merleau-Ponty considère ensuite que le passage entre le prélinguistique et le linguistique « est fortement mélangé d'imitation » (Ibid. 15), et qu'il traduit la transition d'une période innée et héréditaire à une période acquise et sociale, l'évolution « d'une activité quasi biologique à une activité non biologique » (Ibid.). Il complète cette réflexion en indiquant que les premières productions de mots de l'enfant impliqueraient la mise en place de fonctions intellectuelles développées et à visée interactionnelle (Ibid. 16).

Citée en dernier, la seconde partie de l'œuvre de Marcel Cohen concernant l'émergence de la parole apparaît comme une synthèse de l'ensemble des travaux des décennies précédentes, notamment dans l'ouvrage *Etudes sur le langage de l'enfant* (1962) auquel participent de nombreux linguistes faisant l'état de la recherche. Mais c'est également avec

l'article « Sur l'étude du langage enfantin » (1952) à partir des observations sur son propre fils que Cohen présente ses dernières réflexions sur l'acquisition du langage. Il y aborde une grande partie des sujets développés par ses prédécesseurs sur la période d'émergence de la parole, à commencer par l'intentionnalité. Il considère que l'intentionnalité est reliée à l'expression de la dimension affective pour « tout ce qui sert à s'exprimer volontairement, en extériorisant une volonté, une constatation, un récit du passé, une anticipation, une fiction, des sentiments variés, de manière compréhensible ou au moins voulue telle, à l'adresse de l'interlocuteur ou des interlocuteurs » (Cohen, 1952 : 213). Cohen mentionne alors le pointage (Ibid. 213) comme élément de communication. Cet élément de communication détermine le fait que l'intentionnalité repose sur le désir de communiquer et en est indissociable¹²⁶. A ce sujet, Cohen d'ailleurs, utilise la terminologie d' « élécom » à propos des blocs grammaticaux, ou éléments de communication, et de « gestcom » associé, tel que le pointage (Ibid. 213). Le linguiste poursuit sa réflexion en soulignant, à propos des premières productions porteuses de sens, qu'« il s'agit généralement d'éléments mal compréhensibles, soit créations enfantines soit termes adultes très altérés » (Ibid. 182). La différence qui intervient avec le premier est que celui-ci traduit l'accès à une faculté de catégorisation par l'intermédiaire du procédé de généralisation sémantique :

Il est important de noter quel est le premier mot véritable désignant précisément un objet, ou plusieurs objets rangés par l'enfant dans un même ensemble, ou éventuellement une action ou une situation (Cohen, 1962 : 16; cf. Gheorgov, 1912).

Les premiers mots, Cohen les considérera comme dénotatifs, comme renvoyant à une notion particulière, ou à un élément auquel la production sonore sera associée¹²⁷, et ils ont le statut de *mot-phrase*. En effet, pour Cohen, une seule production est une phrase : « *tō* est une "conversation" » (Cohen, 1952 : 217).

Ce chapitre a contribué à mieux situer la période d'émergence de la parole et quels en sont les critères déterminants. L'étude des dictionnaires a révélé l'existence d'une période de la balbutie, qui précède les premiers mots, et qui relèverait déjà de la parole. Par la suite, le corpus littéraire a largement contribué à montrer, au niveau de l'usage terminologique, la période et les conditions de mise en place de cette parole. De plus le corpus scientifique a tenu un rôle de premier plan. Au milieu des perspectives théoriques variées, de nombreux

126 Cohen, 1952 : 213 : « Du même coup, l'enfant accomplit encore un autre genre d'exercice : il s'exerce à la sociabilité ».

127 Cohen, 1962 : 16 : « il est important de noter quel est le premier mot véritable désignant précisément un objet, ou plusieurs objets rangés par l'enfant dans un même ensemble, ou éventuellement une action ou une situation ».

éléments ont été mis en évidence quant aux critères d'émergence de la parole, permettant d'apporter des précisions à la question « quand peut-on dire d'un enfant qu'il parle ? ».

Une question fondamentale a été, dans un premier temps, celle de l'accès au signe linguistique. S'en est suivie, avec Taine et Darwin, la considération de la créativité lexicale ; ainsi, il y aurait signe avant d'y avoir mot. Que ce soit la distinction de deux phases, une première phase instinctive suivie d'une phase sociale, la notion de créativité spontanée, l'importance du rôle du contexte linguistique, la plupart de ces éléments ont permis de mieux situer le stade transitionnel entre neuf mois et un an, avant la restitution des premiers mots conformes à la langue de l'adulte. Sur cette base, les critères avancés impliquent le passage à un langage social, la mise en relation affectivement dirigée du mot et du concept, l'importance de l'intentionnalité. Ces critères impliquent également l'expression la mise en œuvre d'une fonction symbolique qui permet de substituer au réel une représentation stable, la production conjointe de paramètres prosodiquement marqués, d'une gestuelle de désignation, et de productions qui, bien qu'encore éloignées du langage adulte, révèlent une intentionnalité de communication, constituant une pré-grammaire (augmentée de l'observation d'une syllabe prélexicale dans des cadres dissyllabiques au moment de l'émergence de la parole, parole souvent déterminée comme effective lors de la restitution des mots de la langue, de l'usage conventionnel et social, du *logos* en somme). Dernier point mis en évidence à propos de cette période, le développement des méthodes expérimentales, des études longitudinales et des calculs sur divers éléments de développement, vocabulaire, modalités de phrase, longueur des énoncés, fréquence des phonèmes. Cependant, ne pourrait-on pas dire que pour les chercheurs attachés à ces mesures, finalement, l'enfant parle lorsque ses productions atteignent une forme qui n'intéresse plus ces chercheurs ?

4. La représentation de l'émergence de la parole de 1950 à nos jours

Cette période va connaître de grands changements concernant l'acquisition du langage. La recherche scientifique verra à la fois l'apparition de nouvelles théories marquantes, telles que le générativisme, et l'amélioration technique de collecte de données, avec les bandes magnétiques puis la vidéo, ainsi que le développement d'instruments et de logiciels, permettant l'analyse acoustique et phonétique. Enfin, les développements de la neurologie, des techniques d'observation du cerveau et des réflexions sur l'intelligence artificielle auront aussi une influence importante quant au traitement des données collectées sur le développement de l'enfant. Concernant les représentations, le rapport à l'enfant et à son langage va continuer de changer, que ce soit dans l'emploi du vocabulaire attribué à ce domaine, l'évolution des mœurs et des considérations sur les conditions et l'âge de l'accès à la parole, dans l'imaginaire collectif dont la littérature peut témoigner, ou dans le domaine scientifique, lequel va, définitivement mais sans preuve absolue, se ranger à l'idée que l'accès à la parole se situe aux premiers mots.

4.1. Enquête sur l'usage des termes

Pour rester cohérent avec l'étude des siècles précédents, qui ont amené à aborder en premier la problématique au regard du lexique, que nous apprend celui-ci sur le langage de l'enfant ? Après 1950, en français et dans les langues étudiées dans cette thèse, notons qu'une stabilisation du vocabulaire dédié à l'acquisition du langage a lieu, hormis quelques modifications d'importance en français.

Les langues peuvent toujours être scindées en deux groupes, celles qui utilisent l'acception latine d'*infans* pour désigner la période allant de la naissance à l'accès à la parole, comme l'anglais, et celles qui utilisent un vocabulaire de substitution à cette notion, comme l'allemand.

Concernant la toute petite enfance, en allemand, le terme *Baby* (bébé) fait son entrée, comme c'était le cas pour le français, venu de l'anglais du XIX^e siècle¹. Le terme *Kindersprache* (langage de l'enfant) ne se retrouve pas dans tous les dictionnaires mais est

¹ <http://www.dwds.de/?qu=baby>

présent dans le *Wortschatz*² ou dans le *Farlex*³. Les productions prélinguistiques du tout petit sont désignées non pas par *Plappern*, « babiller », mais uniquement par *Lallen*, « gazouiller⁴ ».

Avec l'anglais, l'apport se situe au niveau de la période prélinguistique : les dictionnaires *Cambridge* et *MacMillan* nous donnent les deux définitions les plus intéressantes hormis celle de l'enfant qui vient de naître, considérant que ce terme désigne un enfant qui ne marche pas ou ne parle pas encore :

A very young child, especially one that has not yet begun to walk or talk⁵.

Certains dictionnaires mentionnent trois termes désignant les productions langagières de l'*infant*, les termes *to prattle*, *to babble*, *to gurgle* (babiller, bredouiller, gazouiller). Si les deux termes précédents renvoyaient plutôt à du babillage, le verbe *to gurgle* renvoie à la période antérieure au gazouillis comme le souligne le dictionnaire de traduction Anglais/Français *Larousse*⁶. D'ailleurs, le *Oxford advanced learners dictionary* en donne cette définition :

If a baby gurgles, it makes a noise in its throat when it is happy⁷.

En espagnol, néanmoins, la référence au langage de l'enfant n'est plus mentionnée. A propos du langage de l'enfant, ses productions sont désignées par deux synonymes, *balbucear* et *balbucir* (balbutier) dont la différence n'est pas précisée⁸.

Pour l'italien, le même cas de figure se présente. Cette langue a le mérite de préserver, dans son lexique, un découpage précis de l'enfance, faisant se succéder l'*infanzia* (petite enfance), la *fanciullezza* (seconde enfance), la *puerizia* (âge de raison), puis l'*adolescenza* (adolescence). Au niveau de la parole, les productions de l'enfant sont définies comme *ciangottare* (babiller). Ce mot se situe au début des premiers mots comme dans le *Gabrielli* :

Pronunziare a fatica, confusamente, spec. di bambini che imparano a parlare⁹.

2 Dictionnaire d'analyse morphologique, base de données de l'université de Leipzig, <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>

3 <http://de.thefreedictionary.com/Kindersprache>

4 <http://de.thefreedictionary.com/lallen> ; <http://www.dwds.de/?qu=lallen>

5 http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/baby_1?q=baby : « un tout petit enfant, spécialement lorsqu'il n'a pas encore commencé à marcher ou à parler » (ma traduction).

6 <http://www.larousse.fr/dictionnaires/anglais-francais/gurgle>

7 <http://www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com/dictionary/gurgle> : « si un bébé gazouille, il fait un bruit dans sa gorge quand il est heureux » (ma traduction) .

8 <http://www.diccionarios.com/detalle.php?>

palabra=balbucear&dicc_51=on&dicc_51=on&Buscar.x=0&Buscar.y=0

9 <http://dizionari.repubblica.it/cgi-bin/italiano/trova> : « Prononcer à l'épuisement, confusément, se dit surtout de l'enfant qui apprend à parler » (ma traduction).

En français, comme pour les langues précédemment abordées, au regard de la stabilisation terminologique au sujet de la petite enfance, seuls les éléments marquants seront relevés.

Dans le *Petit Robert* ([1967] 1996), il y a une différence entre la définition courante « Être humain dans l'âge de l'enfance » (Ibid. 760) et la définition scientifique « Enfant à la naissance et peu après » (Ibid.). Concernant le *petit enfant*, dans cette même définition, les synonymes « bébé, nourrisson, tout-petit » (Ibid.) sont donnés. En revanche, l'*Encyclopédie Larousse* apporte quelques précisions quant au découpage de l'enfance. Elle ajoute en effet « seconde enfance : période qui va de la scolarisation au début de l'adolescence¹⁰ » et « petite enfance : période qui va de la naissance à l'acquisition de la marche » (Ibid.). Quant au *nourrisson*, il est défini, dans son acception médicale, dans l'*Encyclopédie Larousse* ou le *Petit Robert*, comme un « Enfant dont l'âge se situe entre 29 jours (fin de la période néonatale) et 2 ans¹¹ ». Pour *babiller*, le *Petit Robert* propose « Émettre des sons peu articulés, en parlant d'un petit enfant » ([1967] 1996 : 1006). Enfin, la nouveauté réside dans l'emploi du mot *lallation*¹² pour référer à ces productions prélinguistiques. La définition du *Petit Robert* s'avère intéressante par son aspect technique et par sa datation des productions avant le *babillage* :

Émission de sons plus ou moins articulés par l'enfant, avant l'acquisition du langage.
→ gazouillis. La lallation précède le babillage (Ibid. 1253-1254).

Nous pouvons alors constater son apparition, désormais, dans l'usage courant et dans les dictionnaires non spécialisés. Cependant, en guise de conclusion, nous pouvons relever que dans les langues étudiées, peu de changements significatifs sont apparus, la majorité des changements s'étant effectués dans le courant du XIXe siècle. En français, le découpage entre la petite enfance et l'enfance tend à s'estomper au niveau terminologique, et on trouve de moins en moins l'émergence de la parole comme critère distinctif sauf dans les ouvrages spécialisés.

10 <http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-nom/enfance/47761>

11 <http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/nourrisson/14840>

12 Le *TLFI* nous indique que le terme *lallation* est une forme dérivée du latin savant *lallare*, verbe formé à partir de *lalla*, vocalisation chantée pour endormir les enfants (chanter en faisant *lalalala*). La forme *lallation* est attestée en anglais dès 1647, et apparaît dans la langue française en 1803 dans le sens de « vice de prononciation ». La référence aux productions enfantines apparaît en 1912 dans la 5^{ème} édition du *Dictionnaire des termes techniques de médecine* de Garnier et Delamare (ed. Maloine). La définition en est « balbutiement infantile ».

L'étude du corpus littéraire à partir de la base de données Frantext¹³ montre que hormis de célèbres récits d'autobiographies de l'enfance, comme ceux de Sartre ou Sarraute pour ne citer que les plus connus, les romans ou les œuvres de fiction consacrées à l'enfance sont en nombre moindre par rapport au XIXe siècle. Dans la majorité des catégories, aucune évolution générale n'est à relever ; il ne semble y avoir, tout comme dans les autres langues étudiées, aucun de changement marquant. Aucun usage du mot *gazouillis* n'a pu être relevé dans nos recherches, seul le verbe *gazouiller* est employé deux fois en rapport avec les productions de la petite enfance (Tournier [1975] 1995 : 15). Le verbe *bégayer* n'est employé qu'une seule fois en rapport avec le petit enfant (Huguenin, [1993] 2001 : 89). Deux occurrences du verbe *balbutier* ont été relevées (Queffélec, [1985] 1989 : 38). Ensuite, trois cooccurrences des mots *enfant* et *babiller* ont été trouvées, comme « L'enfant babille » (Yourcenar, [1974] 1991 : 890). M. Tournier emploie ces cooccurrences avec le terme de *bébé* assimilant ainsi le *babillage* à la période désignée par le *bébé* : « As-tu déjà entendu un bébé babiller dans son berceau ? » (Tournier [1975] 1995 : 406). Les cooccurrences du mot *langue* avec *enfant*, *bébé* ou *nourrisson* renvoient systématiquement à l'organe et non à une dimension langagière.

Cependant, l'association avec le mot *langage* est un peu plus productive. Sur ce point, les cooccurrences désignent clairement une période d'avant l'accès à la parole, celle du *bébé* :

Il n'a que six mois, mais je lui parle en français, et non pas en langage bébé (Montferrand, [1990] 2008 : 334).

L'expression « parler bébé » est beaucoup plus fournie et employée. 12 cooccurrences ont été relevées. Son usage renvoie d'abord au le langage adressé à l'enfant : « Je la couve, la berce, je lui parle bébé, je me sens très grand mâle protecteur » (Cavanna, 1979 : 184). Puis à son caractère universel : « le parler bébé n'a pas de nation... » (Céline, [1961] 1991 : 103). Ce *parler bébé* porte certaines caractéristiques essentiellement basées sur leur prosodie si particulière : « Et il lui parle, comme à un enfant, d'une voix chantonnante et berceuse » (Genevoix, [1959] 1983 : 490). Enfin, le terme technique *lallation*, relevé dans la partie sur les dictionnaires, fait son apparition, une seule fois dans la base de données Frantext, chez le linguiste français Claude Hagège (1936-) (Hagège, [1985] 2002 : 177-178).

13 Selon la même méthodologie que celle présentée dans le chapitre précédent, nous avons effectué la définition d'un corpus de travail par dates, après 1950, et en effectuant des recherches d'occurrences par flexion de mot ou de verbe (*babiller*, *bégayer*, *enfant*, *infant*, *bébé*, *nourrisson*, etc.) et de cooccurrences (*langage de l'enfant*, *langue de l'enfant*, etc.).

Ces représentations indiquent clairement que les termes de *babil*, *gazouiller*, *balbutier*, *langage de l'enfant* impliquent une période antérieure aux premiers mots. Puis l'apparition d'un terme d'origine médicale dans le vocabulaire littéraire, *lallation*, permet de mieux circonscrire une période précédant le babillage, à laquelle succéderont les premiers mots. C'est ce que l'étude du XXe siècle a permis de relever.

En effet, l'accès à la parole n'est représenté, dans le corpus littéraire, que par quatre occurrences trouvées sous une seule expression, celle des *premiers mots*. Ils sont considérés comme des énoncés dont les mots sont déjà intelligibles et reconnaissables par l'adulte : « je serai le « cœur de pierre » que mes premiers mots d'enfant ont, paraît-il, mis en évidence » (Groult et Groult, 1994 : 79). De même, on retrouve une formulation claire chez Carrère : « Patrice raconte, lui, que ses premiers mots ont été : où est Maman ? » (Carrère, 2009 : 309). Ils sont toujours désignés sous la catégorie de *balbutiements* en tant que premières tentatives de bien formuler les productions : « les premiers mots sont des balbutiements » (Chaix, 2005 : 116).

La *balbutie* reste cette étape de transition qui désigne les débuts du langage, mais postérieure au *babillage*. Ainsi, on trouve tout d'abord les *gazouillis*, puis la *lallation*, puis le *babillage*, et enfin la *balbutie* qui renvoie aux débuts de la parole. Durant cette époque, peu de changements significatifs ont été relevés au niveau de l'usage terminologique sur le langage de l'enfant. Nous avons noté un terme médical qui permet de mieux cerner la période en question. Mais nous soulignons surtout, à la fin du paragraphe précédent, l'opposition qui naît des représentations que les auteurs se font de l'accès à la parole. Pour Groult et Groult comme pour Carrère, l'accès à la parole repose sur des formulations construites clairement identifiables par l'adulte tandis que pour Chaix, les premiers mots sont encore de l'ordre du babillage.

4.2. L'apport et le développement des grandes théories linguistiques de 1950 à nos jours

Dans la continuité de la dynamique amorcée à la fin de la période suivante, dans la première moitié du XXe siècle, le premier changement historique important consiste en l'apparition de corpus transversaux, d'une certaine ampleur, qui commencent à être collectés, comme celui de McCarthy en 1952, Brunet et Lézine en 1951, de Griffiths en 1954, ou encore comme celui de Templin, en 1957, constitué de 430 enfants et centré sur l'étude du nombre de mots moyen par énoncé. Ces données visent essentiellement à extraire des

tendances moyennes du développement langagier de l'enfant, comme l'âge des premiers mots ou des énoncés à deux mots par exemple. Ces études permettent à McCarthy de remettre en question la pertinence des catégorisations qui sont faites pour l'adulte lorsqu'elles sont appliquées à l'enfant¹⁴, d'observer que le langage de l'enfant se rapproche véritablement de celui des adultes à 3 ans, et de mesurer la vitesse et la quantité de productions de l'enfant (Ibid.). Les études de vocabulaire et de syntaxe s'approfondissent avec Miller et Ervin (1964). Les études sur le développement vocal issues de Nobel, Schultze, Dewey, Irwin, Lewis, Grégoire, Ombredane, Velten et Léopold également, et se prolongent avec Mowrer et Jakobson (auteurs dont nous avons parlé au chapitre précédent). La question du premier mot abordée par Shirley et par Cattell, ou encore par Bayley (1933¹⁵) concernant la structure dissyllabique (avec duplication de la même syllabe) est poursuivie.

Quant à l'enquête de Brunet et Lézine, elle leur a permis de développer une échelle de développement de la petite enfance, faite auprès de 19 groupes d'enfants en fonction de tranches d'âges différentes allant de 1 mois à 5 ans. Cette échelle vise à catégoriser la maîtrise d'un certain nombre d'items par l'enfant en fonction de son âge, et de déterminer son quotient de développement (Brunet et Lézine, 1965 : 108). Elle a été constituée autour d'un corpus de 725 enfants français, et celle de Griffiths autour de 604 enfants anglais. Bien que nouvelles, ces méthodes transversales et quantitatives ont été vivement critiquées, notamment par Chomsky (1957), qui a considéré que ces tendances moyennes ne révélaient rien des lois et des stratégies du développement langagier et cognitif.

A cette époque, le *behaviorisme* qui s'est développé avec l'influence des travaux de Pavlov à partir du principe de stimulus-réponse qui anime le comportement animal, commence à toucher l'acquisition du langage avec les travaux de Skinner en 1957. Skinner s'inspire à la fois des travaux sur l'effet de stimulus-réponse et des travaux des théoriciens de la psychologie de la forme au niveau de l'imitation. L'enfant associerait, selon Skinner, ce qui provoque le langage et la réponse langagière adaptée ; ceci permettrait la constitution d'une habitude. Par la suite, Skinner va ajouter à ses travaux la théorie du renforcement (1969), selon laquelle l'adulte récompense l'enfant lorsque celui-ci fournit des productions proches de celles de *l'input*, mais ne le fait pas lorsque l'enfant fournit des productions trop éloignées ou devant être corrigées.

14 McCarthy 1946 : 104 : « si un mot a la forme d'un nom, ça ne signifie pas qu'il fonctionne toujours comme un nom ».

15 Cf. aussi Miller, 1956 ; Dewey, 1935 ; Nobel, 1888 ; Schultze, 1880 ; Irwin, 1941 ; Lewis, 1936 ; Grégoire, 1937 ; Ombredane, 1935 ; Velten, 1943 ; Léopold, 1939 ; 1948 ; Mowrer, 1950 ; Jakobson, 1941 ; 1963 ; Shirley, 1933 ; Cattell, 1960.

A la même période, et largement en réaction au *behaviorisme*, le *générativisme* naît sous l'impulsion de Noam Chomsky en 1957 avec la publication de *Syntactic Structures*. Le générativisme, en acquisition du langage, est fondé sur des remarques spécifiques, comme par exemple la question de la pauvreté du stimulus (Chomsky, 1984), qui interroge le fait qu'un enfant parvient à générer des énoncés inédits parfaitement bien construits à partir d'un input incomplet et imparfait. En reprenant Quine ([1960] 1999), qui cependant était affilié au *behaviorisme*, Chomsky avance l'argument du « scandale de l'induction » afin de justifier ce paradoxe. Dans sa mouvance, en acquisition du langage, le *générativisme* a surtout traité des causes et conditions d'émergence du langage, mais ne s'est pas beaucoup préoccupé de la question de l'accès à la parole. Parmi les linguistes pouvant être classés comme *générativistes*, en acquisition, on peut noter Lenneberg, Pinker, Fodor, ou plus spécifiquement McNeil (1970), à qui l'on doit, avec Chomsky (1965), la notion de LAD (Language Acquisition Device), impliquant l'existence, dans le cerveau (Fodor, 1983), de catégories grammaticales universelles. Acquérir une langue est alors basé sur l'assimilation de valeurs obligatoires et facultatives selon les langues (opposition masculin/féminin/neutre, flexions verbales, etc.). McNeil va inventer la notion de *grammaire pivot*, et considérer, à propos l'émergence de la parole, que « les premiers énoncés seraient la combinaison d'un mot de classe ouverte avec un mot pivot, le mot pivot étant facultatif » (McNeil, 1966 : 109). Autre générativiste, Dan Slobin, avec une étude interculturelle publiée en 5 volumes en 1982, montre que les enfants ont une préférence pour l'ordre canonique sujet-verbe-objet, ou encore la proximité de ce que désignent les 50 premiers mots des enfants selon différentes langues. Il souligne ainsi une universalité de certains paramètres entrant en jeu dans le processus d'acquisition du langage.

Mais les années 1950 débattent de la période d'émergence de la parole. C'est une question que nous retrouvons cependant dans les années 1960, et presque essentiellement dans le milieu français. Le philosophe français Jacques Derrida (1930-2004) accorde une place à l'acquisition du langage dans son ouvrage *De la grammatologie*. Il considère que l'étape précédant la parole exige « le regard et la gestualité pour véhiculer du sens » (Derrida, [1967] 1985 : 335). Cette question se retrouve également dans diverses publications, notamment des recueils de textes sur l'acquisition (Cohen, 1962 ; Tabouret-Keller, 1966 ; Coyaud, 1967). Cette problématique de la transition est développée sous deux angles, celui de Derrida (entre autres) au niveau de la continuité entre le geste et la parole, et celui du signe linguistique. Par exemple, l'accès à la parole est décrit comme accès au signe

linguistique dans le recueil de textes publié sous la direction d'André Martinet, *Le Langage*, paru dans la collection de « La Pleiade ». La partie sur l'acquisition du langage est écrite par Emilio Alarcos Llorach (in Martinet, 1968 : 323-365) et cette problématique se retrouve dans la partie intitulée « Apparition du signe » (in Martinet, 1968 : 333). Au début de cette partie, il définit tout l'enjeu de la problématique :

C'est environ à cet âge [9 mois] qu'on peut enregistrer son premier « mot » doué d'une intention signifiante, et qui est reconnu comme tel par les adultes. Cependant, il est difficile de déterminer avec précision le moment où l'enfant découvre le signe (Ibid.).

La distinction est clairement faite entre le mot et le signe linguistique. Mais la réponse est apportée plus loin en soulignant que « les faces signifiantes des signes peuvent être tout aussi bien des mimiques ou des gestes » (Ibid.). Au niveau phonique, le signe existe, à cette période, sans tenir compte de la forme du signifiant et du sens du signifié. Autrement dit, ces signes ne sont pas forcément des mots de la langue, ni même nécessairement des productions phoniques, mais ils sont pourvus d'une intentionnalité.

Dans les années 1970, le dernier type de corpus est favorisé par le développement technologique, avec l'apparition des bandes audio, puis de la vidéo. Ces corpus sont longitudinaux et proposent de suivre peu d'enfants (formant une sorte d'échantillon représentatif) mais régulièrement et sur une longue période de leur vie, souvent plusieurs années. Les données sont donc collectées une à deux fois par mois le plus souvent, à intervalles réguliers et pour une période déterminée, entre une demie-heure et une heure, selon certains chercheurs et protocoles. Les données audio et vidéo font ensuite l'objet d'une transcription orthographique puis, parfois, phonétique, ajoutant certains repères de codage, notamment au niveau de la syntaxe ou de la phonologie, feed-back et autocorrections, par exemple. Parmi les premières études longitudinales représentatives avec données enregistrées, nous comptons celle de Braine sur trois enfants pendant 4 mois pour l'établissement de grammaires et du développement des parties du discours, celle de Miller et Ervin sur cinq enfants pendant 3 mois (1964 : 14-15) pour établir des grammaires (surtout à partir d'énoncés de deux mots, l'ordre des mots et le rôle des mots grammaticaux), celle du groupe Brown, Fraser et Bellugi (qui va essayer d'établir des grammaires conformes aux concepts générativistes¹⁶) sur des enfants à partir de 18 mois, celle de Bloom sur trois

16 Cette approche est critiquée par Weskel 1965 qui juge l'établissement de grammaires inutile.

enfants, celle de Brown (1973¹⁷). Ces auteurs, notamment Brown (1973), critiquent la notion de *grammaire pivot* (McNeil, 1966).

Exemple 4 : Récapitulatif de Ingram (1989 : 22) des études longitudinales des années 1960-1970

Table 2.5 General information on four major studies using longitudinal language sampling

Investigator	Children (age range in months)	Sampling schedule
Braine (1963a)	Andrew (19-23) Gregory (19-22) Steven (23-24)	parental diary of all multi-word utterances produced. For Steven, there were tape-recordings for four hours over a four-week period (12 sessions.)
Miller & Ervin (1964)	Susan (21-) Lisa (24-) Christy (24-) Harlan (24-) Carl (24-)	initially weekly in 45-minute sessions; later every two months for 2 or 3 sessions for 4-5 hours. Sampling over a two-year period.
Brown (1973)	Adam (27-44) Eve (18-27) Sarah (27-44)	two hours every two weeks; two observers present. half-hour every week.
Bloom (1970)	Eric (19-26) Gia (19-27) Kathryn (21-24)	eight hours over three or four days, every six weeks.

Les enquêtes longitudinales commencent à donner lieu à des analyses plus spécifiques. Par exemple, en 1973, Brown livre un travail central dans l'histoire de l'acquisition. Il calcule, sur trois enfants enregistrés de 15 à 44 mois, la longueur des énoncés, autrement dit, combien de mots compte un énoncé de l'enfant, ce qui permet de déterminer le facteur de croissance morphologique. Brown met en évidence le calcul du MLU (Mean Length of Utterances), basé sur le calcul du nombre de morphèmes par énoncés. Cette mesure est assez fiable et permet de mesurer non plus le développement par âge ou stade, mais en fonction du développement linguistique de l'enfant. Le stade 1 a une MLU qui va de 1 à 2, le stade 2 une MLU qui va de 2 à 2,5, le stade 3 de 2,5 à 3, le 4 de 3 à 3,5, et le 5 de 3,5 à 4. La fiabilité de cette mesure est répertoriée jusqu'à l'âge de 36 mois¹⁸. Le travail de Brown (1957) le conduira par ailleurs à chercher à établir des relations entre le développement des parties du discours, le processus de généralisation sémantique et des classes sémantiques (objets, jouets, animaux, personnes).

Ensuite, théories très influentes de ces dernières décennies, le *socio-interactionnisme* et le *sociocognitivism* issus de la théorie socioculturelle de Lev Vygotski et du constructivisme de Piaget¹⁹, ont mis au centre l'importance de l'interaction de l'enfant pour le

17 Cf. aussi Braine 1963 ; Miller et Ervin 1964 ; Brown et Fraser 1964 ; Brown et Bellugi 1964 ; Brown, Fraser et Bellugi 1964 ; Bloom 1970.

18 Se reporter aux remarques de Smith (1926) du chapitre précédent.

19 La théorie constructiviste est poursuivie dans les années 1960 par des travaux comme ceux de Menyuk (1963), notamment sur la notion d'erreur grammaticale et la reconstruction du langage de l'adulte à travers

développement cognitif et certaines de ses facultés, dont le langage, où se situerait la Zone Proximale de Développement (ce qu'un enfant peut maîtriser et ce qu'il ne peut pas maîtriser selon son âge) (Vygotski, [1934] 1985 : 270). Ce courant de pensée s'est structuré autour de plusieurs points, comme la critique du *générativisme* avec les travaux de Catherine Snow à partir de la fin des années 1970 (Snow, 1977 ; 1995), qui montrent, sur la question de la pauvreté du stimulus, que ce stimulus n'avait rien de pauvre, d'imparfait et d'incomplet. Nous pouvons également mentionner un autre point d'opposition, celui qui considère que les capacités innées et universelles du langage, notamment au niveau syntaxique (Slobin, 1982) ne suffisent pas si l'on ne tient pas compte du développement simultané d'un certain nombre d'autres facteurs, comme la mémoire, l'intelligence, etc. (Bowerman, 1994), ce qui implique une considération, dans ce courant de pensée, des réflexions de Piaget. Dans l'histoire contemporaine de la pensée sur l'acquisition du langage, l'apport de Bernstein (1975) et celui de Bruner, en socio-interactionnisme est primordial (1977 ; 1983). Ce dernier réaffirme la relation entre interaction et développement cognitif. Il travaille essentiellement sur la structuration de l'interaction parents-enfant, avec les routines, les reformulations parentales, les corrections, les validations, etc. La réflexion de Bruner est poursuivie avec la mise en évidence, au début des années 1990, de l'importance du décodage de l'intentionnalité, c'est-à-dire que l'enfant s'avère tout particulièrement doué pour deviner l'intention (de communication) de l'adulte, ce qui lui permet d'associer des productions à ces intentions et d'acquérir plus facilement les mots et les catégories syntaxiques (Tomasello et Krueger, 1992).

Dans les années 1970, la question de l'accès à la parole regagne l'espace scientifique anglo-saxon, mais évacue la question du signe linguistique. Les années 1975 et 1976 sont particulièrement marquantes et productives : des chercheurs comme Elizabeth Bates (Camanioni et al., 1976 ; Bates, 1976 ; Bates et al., 1979) ou Halliday (1975), travaillent sur la période prélinguistique qui précède les premiers mots, que ce soit au niveau de leur structuration, ou de l'accompagnement gestuel comme le pointage. La notion de *proto-mot* apparaît chez Halliday (1975), celle de *prelexical forms* chez Bates, et celle de *phonetically consistent forms* chez Dore et al., et constitue l'ensemble des productions qui ressemblent à des mots mais qui n'en sont pas (Halliday, 1975 ; Bates, 1976 ; Dore et al., 1976). De plus, Bruner (1975) ou encore Bates (1976) travaillent sur le pointage et l'attention conjointe (l'adulte pointe un objet du doigt en le nommant, et l'enfant regarde l'objet désigné).

l'erreur.

Le pallier historique suivant se développe surtout à partir du début des années 1980 avec une mention particulière, comme point de départ, pour la question des corpus. Sur la question des corpus, plusieurs types de données sont à évoquer. Tout d'abord, la collecte sous forme de journal de bord ou de monographie se poursuit²⁰, par exemple chez Tabouret-Keller (1963), Malrieu (1956), Halliday (1973), Brigaudiot et Nicolas (1990) ou Tomasello (1992). Mais en 1984 est créé, sous l'impulsion de Brian MacWhinney et Catherine Snow, le projet CHILDES (1985) qui vise à développer une base de données internationale fédérant divers projets nationaux et corpus longitudinaux d'enfants, dans des langues différentes, avec des spécificités différentes (comme la présence de corpus sur les troubles du développement langagier). Parallèlement, un certain nombre de courants théoriques vont se développer chez les chercheurs réunis autour du projet CHILDES. Parmi les principales théories impliquées, nous en comptons trois : le connexionnisme, les théories dynamiques et l'émergentisme.

Affilié aux réflexions de Piaget, le connexionnisme est un des courants ayant le plus influencé les théories contemporaines de l'acquisition (Rumelhart et McClelland, 1986). Ce courant théorique présuppose l'existence de dispositions innées du langage avec des zones qui vont se développer en interdépendance, par l'intermédiaire du développement du réseau neuronal et de la mise en relation de différentes zones cérébrales, le développement parallèle et relié de fonctions cognitives différentes. Dans un premier temps, le connexionnisme, en acquisition du langage, a influencé le développement du modèle de compétition, qui suppose la mise en relation de forme/fonction (Bates et MacWhinney, 1989) à la fin des années 1980, et au début des années 1990, l'apparition de théories dynamiques (Van Geert, 1991), apportant une dimension supplémentaire à la relation entre diverses fonctions cognitives entre-elles, et avec le contexte : l'ajout de l'interdépendance des différents plans du langage (phonétique, syntaxe, sémantique, pragmatique, etc.). Dans un second temps, le connexionnisme a surtout influencé l'apparition d'une théorie qui fait en grande partie la synthèse de l'ensemble des théories de l'acquisition, l'émergentisme. Dans la lignée de la théorie fonctionnaliste de la fin des années 1970 et du début des années 1980 (Bruner, 1975 ; 1981 ; Bates et MacWhinney, 1982 ; MacWhinney, 1999 ; Bassano, 1998) qui mettait en avant l'importance de l'assimilation des contraintes de la langue, l'émergentisme reprend l'idée du développement non linéaire parallèle et inter-relié de différents systèmes cognitifs en y ajoutant la place centrale de l'interaction avec l'environnement pour le développement de ces systèmes cognitifs (MacWhinney, 1999 ; Tomasello, 1999 ; 2003). Du côté du générativisme, Chomsky (1981) développe la *Théorie des Principes et des Paramètres* dans

20 Cf. François (1977) pour un état de la question.

laquelle il considère l'existence d'une structure profonde, basée sur des *Principes* universaux déterminés par l'aspect modulaire auquel ils répondent, et d'une structure de surface, basée sur des *Paramètres*, dont la valeur est sélectionnée pour chaque langue. Cette théorie va déboucher sur l'*hypothèse de continuité* (Chomsky, 1981 ; 1986 ; Wexler et Culicover, 1980 ; Grimshaw, 1981 ; MacNamara, 1982 ; Pinker, 1984 ; 1987), qui elle-même va influencer, dans les années 1990, en phonologie, la *Théorie de l'Optimalité* (Prince et Smolinsky, 1993 ; McCarthy et Prince, 1993). Selon les principes de continuité, il existerait des contraintes universelles, et des règles pouvant être optionnelles ou violées en fonction de la langue. Le principe de continuité et d'évolution progressive, relatif à la langue, a également été abordé au niveau morphologique par les études consacrées au *filler*, dont l'évolution suivrait les stades prémorphologique, protomorphologique et morphologique (Peters, 1997 ; Lleò et Demuth, 1999). Mais le côté contraint, au niveau phonétique, dans la théorie *Du Cadre et du Contenu* (*Frame/content Theory*, MacNeilage et Davis, 1990 ; 1993), repose plutôt sur un aspect articulatoire et purement physiologique, neuronal et moteur.

A partir de la seconde moitié des années 1980, dans le cadre émergentiste, la question de l'accès à la parole se centre sur la période de transition entre le prélinguistique et le linguistique. McCune et Vihman (1987) développent l'hypothèse des *Vocal Motor Schemes* (VMS), selon laquelle les premiers mots seraient choisis par l'enfant en fonction de certaines routines articulatoires qui existent dans le babillage. Vihman et McCune poursuivent dans cette lignée et analysent les *proto-mots* au niveau prosodique et phonologique. La question qui les préoccupe donnera lieu, en 1994, à un article fondamental dans notre bibliographie, « When is a word a word ? » publié dans *Journal of Child Language*. Cet article établit un certain nombre de critères servant à définir ce qu'est un mot par rapport à un *proto-mot*. La question de l'interprétation que l'adulte en fait est centrale, mais nous détaillerons beaucoup plus ces éléments dans la sous-partie suivante. Son approche permet d'inscrire une rupture définitive avec le courant de pensée représenté par Jakobson qui considérait qu'il n'existe pas de relation entre le babillage et la période des premiers mots. L'approche de Vihman s'inscrit dans une démarche de continuité dans l'acquisition. Quant au contexte français, moins représentatif à ce niveau, Hagège effectue une synthèse de la question en considérant l'étape de transition prélinguistique comme étant caractéristique du concept de *lallation* (Hagège [1985] 2002 : 177-178). Nous soulignons qu'un peu plus tard, le *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* de 1999, de Ducrot et Schaeffer, se dote d'un article

sur l'acquisition du langage alors que l'acquisition était absente du *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, de 1979, de Ducrot et Todorov.

Parallèlement au modèle émergentiste aujourd'hui dominant, le connexionnisme a également conduit à l'apparition des théories statistiques (Aslin et al., 1998 ; Saffran et al., 1996) et probabilistes (Seidenberg et McClelland, 1989) dans les années 1990. Ces théories considèrent l'importance de la fréquence de certains éléments dans l'input parental, au niveau phonétique, lexical, syntaxique, et de la mise en relation de ces éléments (Naigles et Hoff-Ginsberg, 1998 ; Lieven et al., 1997).

Enfin, au tout début des années 2000, les théories *behavioristes* ont été réactualisées dans ce qui est appelé Relational Frame Theory (Hayes et al., 2001). Cette théorie considère l'existence d'éléments contextuels spécifiques qui vont agir comme stimulus, comme moteur de l'acquisition du langage selon un conditionnement opérant et des principes de renforcement.

Aujourd'hui, la question de l'accès à la parole n'est plus formulée telle quelle ni centrée autour de la question de l'accès au signe linguistique. Il s'agit plus d'un travail de réflexion sur la façon dont l'enfant passe du prélinguistique au linguistique, d'un *comment*, et non plus d'un *quand*?. Les travaux sont peu nombreux²¹ et se décomposent essentiellement en plusieurs aspects constitutifs de la période de transition des *proto-mots* aux *mots*, comme le pointage, les *proto-mots*, le *filler*, la prosodie, etc. mais rarement en associant ces divers éléments pour répondre à notre problématique, laissant la place pour notre travail d'analyse.

4.3. Les caractéristiques de l'accès à la parole aujourd'hui

La problématique que nous avons soulevée repose pour beaucoup sur la nature de ce qu'on appelle un *mot*, et de l'ensemble des éléments cognitifs, linguistiques et contextuels que cela implique, tout particulièrement au niveau de la transition entre le prélinguistique et le linguistique. Nous explorerons cette transition à plusieurs niveaux : interaction, intentionnalité, pointage, prosodie/phonologie, pré-grammaire, *proto-mot*, *filler*, *mot*. A ce niveau, la question centrale est de savoir quels sont, parmi ces éléments, ceux qui permettent d'observer le passage entre le pré-morphologique et le morphologique, entre la pré-grammaire et les fonctions grammaticales. Si une telle approche est vérifiée, alors nous nous situons dans la démarche de Vihman, sur la continuité du développement du langage. Un des premiers éléments de continuité sur lequel nous reviendrons est la continuité référentielle,

21 Nous citons par exemple Laakso et al. (2010).

déjà soulevée par Taine et Darwin, qui soulignaient que certaines productions inventées par l'enfant désignent systématiquement le même référent, caractéristique que l'on va retrouver également avec le développement des premiers mots.

Dans le cadre théorique récent, pour expliquer cette transition continue, nous pouvons considérer les théories sociocognitives, au niveau, à la fois, de la maturation cognitive et de la mise en relation de divers systèmes cognitifs, et de la présence de l'attention conjointe et de l'acquisition du décodage de l'intentionnalité (Akhtar et Tomasello, 1998). Ainsi, cette transition pourrait être facilitée par la présence de la relation interpersonnelle entre les parents et l'enfant (Estigarribia et Clark, 2007).

De nos jours, les approches fonctionnalistes et socio-interactionnistes issues de Halliday et Bruner dans les années 1970 mettent en avant l'importance des besoins de l'enfant de communiquer et d'employer la dimension pragmatique du langage lorsqu'il se trouve en interaction sociale. La transition vers les premiers mots serait le produit de l'association d'une dimension développementale (ce qui constitue le lexique, comme la morphologie, la phonologie) et d'une dimension spontanée, naturelle et stable entre le prélinguistique et le linguistique : la dimension pragmatique (Adamson et al., 2010 ; Markson et al., 2008) fondée sur la notion d'intentionnalité de communication de l'enfant et sur sa compréhension de l'intentionnalité de l'adulte lors des phases d'interaction par l'intermédiaire, tout particulièrement, de l'attention conjointe, lorsque l'adulte pointe un objet en le nommant pendant que l'enfant regarde l'objet (Woodward et Needham, 2009).

Les approches cognitives considèrent que le développement langagier et que l'accès aux premiers mots ne sont que le produit du développement cognitif général de l'enfant, associant le développement simultané et conjoint de plusieurs systèmes, permettant, par exemple, la catégorisation lexicale (Gopnik et Nazzi, 2003 ; Clark, 2003) et la représentation symbolique. Il existerait alors une base innée suivant un processus de développement cognitif et contraint par les particularités du système linguistique et conceptuel, qui permettrait, à un moment donné, à l'enfant, de comprendre puis de restituer certaines particularités, comme le sens d'un mot (Waxman, 2009 ; Booth et al., 2005). Cette considération se rapproche des thèses générativistes en mettant de côté l'importance que pourrait avoir l'interaction et l'attention conjointe dans le processus d'acquisition. Le nouveau postulat repose sur le fait que la faculté de symbolisation, ou la faculté conceptuelle, serait du domaine de l'inné et dépendrait seulement du développement cognitif. Cette particularité permettrait alors de répondre au « scandale de l'induction »

repris par Chomsky, en considérant que cette possibilité innée permettrait plus facilement de relier une forme, un mot, à un référent (Waxman et Gelman, 2009 ; Waxman et Lidz, 2006).

Contre cette thèse fondée sur la problématique de l'induction, les théories associationnistes reprennent l'importance de l'attention de l'enfant, de sa perception pour trois éléments : saillance, fréquence, association (Samuelson et Smith, 2005 ; Kruschke, 2003). A ce niveau, l'attention conjointe semble jouer un rôle prépondérant. Cette théorie pense justifier la généralisation sémantique par le procédé associationniste (Yoshida et Smith, 2005) lors de l'association entre forme et sens par le biais de l'attention conjointe et de l'attention ordinaire de l'enfant (où s'exercent saillance et fréquence). Le regard alterné entre l'objet et l'adulte, ainsi que le pointage de l'adulte vers l'objet, sont des caractéristiques qui vont alors marquer la période et les conditions d'émergence des premiers mots (Houston-Price et al., 2005 ; Smith, 1999). Mais ce modèle est critiqué par son absence de considération pour le décodage de l'intentionnalité qui caractérise l'enfant (Tomasello et Akhtar, 2003).

Le modèle émergentiste pense allier équitablement le développement interdépendant de différents systèmes cognitifs et l'importance de l'interaction sociale où prennent place les dimensions intentionnelles et attentionnelles dans la phase d'émergence de la parole (Golinkoff et al., 2000 ; Hirsh-Pasek et al., 2004). Le rôle de l'input est central dans cette théorie car c'est de lui que l'enfant, en interaction, déduit les caractéristiques de la parole (Golinkoff et al., 1994 ; Reilly et al., 2007).

Les théories développementales, au sujet du passage au linguistique, considèrent être plus larges que le modèle émergentiste, en considérant qu'il vaut mieux tenir compte de l'aspect progressif de l'acquisition du langage, et qu'il faut y inclure d'autres facteurs associés, comme le niveau social, la dimension affective, la stabilité familiale, le développement moteur et cognitif. Les théories développementales considèrent alors que le passage du prélinguistique aux premiers mots marquerait un changement qualitatif dans les diverses phases du développement de l'enfant, dans divers domaines simultanés, par exemple lorsque mémoire, attention, affect, perception, production phonologique, intentionnalité, motricité, etc. ont atteint le même seuil de développement pour que, conjointement, ils marquent une étape significative (Dromi, 2008 ; Akhtar, 2005 ; Hirsh-Pasek et al., 2004 ; Pruden et al., 2006). C'est également le cas pour le développement réciproque d'un certain nombre d'éléments linguistiques, que nous avons retrouvés dans le modèle de compétition (MacWhinney, 2008 ; Bates et MacWhinney, 1987). Nous retrouvons

ici l'importance de l'influence du modèle connexionniste que nous avons mentionné précédemment²². Ces notions impliquent l'existence de petits paliers successifs dans le processus d'acquisition (Bloom, 2004 ; Fenson et al., 1994) ainsi que l'existence de phases de restructuration du système ou de certains de ses éléments constitutifs (Dromi, 1999 ; 2008). Malgré tout, sur ce qui oppose les divers courants théoriques, les confrontations cherchent à déterminer ce qui est le plus prédominant, l'aspect cognitif ou l'aspect social ; et dans ce cadre, ce qui intéresse notre problématique n'est absolument pas traité par les chercheurs actuels. Nous allons toutefois tenter de relever ces éléments un par un.

En termes de généralités sur le développement langagier de 0 à 3 ans, nous pourrions le catégoriser ainsi : les 6 premiers mois sont centrés sur la perception et l'attention, avec la sensibilité à la voix et aux paramètres prosodiques. L'enfant produit des émissions vocales diverses. A partir de 4 mois, sa voix commence à se structurer conformément à la prosodie de la langue. A 6 mois, le babillage commence. La structuration vocale se poursuit, de même que l'acquisition des sons de la langue. L'enfant pratique la reduplication syllabique. Entre 12 et 13 mois l'enfant produit ses premiers mots. C'est également la période d'apparition des *fillers*. Dans le courant de la deuxième année, l'enfant apprend à dire « non », produit beaucoup de mots avec simplification phonologique et réduction syllabique. Son vocabulaire s'enrichit. A la fin de la seconde année, il commence à produire des juxtapositions de mots. Dans le courant de sa troisième année, le « je » émerge ; l'enfant commence à produire des phrases. Les déterminants et les pronoms commencent à être d'usage courant.

4.3.1. L'intentionnalité

Développée dans l'article fondamental de Bates et al. en 1975, l'expression de l'intentionnalité a été une constante dans les préoccupations des chercheurs sur le prélinguistique dans les 30 dernières années. Cette intentionnalité a été observée à travers la manifestation de plusieurs éléments : l'attention conjointe est un des meilleurs indicateurs de l'intentionnalité, de l'accès au sens avant les premiers mots. Il s'agit d'un comportement prototypique et universel observé tout particulièrement dans les années 2000 avec des chercheurs comme Tomasello (2003²³). Cet élément sert de transition vers le signe linguistique en tant qu'usage de symbole et de communication. Il est un précurseur des premières créations de l'enfant porteuses de sens. Au niveau de la relation entre intentionnalité et signification, Michael Tomasello propose comme explication, une relation

22 Plus récemment, nous citons le modèle connexionniste de Kent et al. (2001).

23 Cf. aussi Watt, Wetherby et Shumway (2006).

conditionnelle entre le développement cognitif et le contexte, et comme une des caractéristiques essentielles de l'accès à la parole. Non seulement l'enfant manifeste ses intentions, mais dans un cadre sociocognitif, il comprend que l'autre a également des intentions envers lui, notamment au niveau de la communication. Les intentions qu'il décode, il va également les imiter, les restituer, ce qui générera l'apparition des conventions linguistiques par l'identification, l'imitation et la restitution d'intentions référentielles. Ceci permet la relation entre la forme linguistique et le monde (Tomasello et Bates 2001 : 126-127).

La question de l'accès au sens se joue donc au niveau de l'intentionnalité, avec la jonction de trois caractéristiques, l'attention conjointe (*joint attentional frames*), comprendre les intentions communicatives d'autrui, et l'imitation dans le but d'acquérir des symboles conventionnels de communication. Pour certains chercheurs, ce dernier point est particulièrement important car c'est celui-ci qui déterminerait si l'enfant accède au symbolique ; et si cela se produit dans les mois qui suivent le premier anniversaire, personne ne tranche la question de savoir si ce sont forcément les premiers mots qui déterminent ces productions de symboles (Tomasello, 2003 : 41).

Les enfants commencent par faire l'expérience des signes linguistiques en interaction, d'où ils extraient plusieurs éléments, la forme sonore, le référent, l'intentionnalité de l'adulte, leur propre intentionnalité associée, et en créant des rapports au niveau de leur représentation. L'intentionnalité de l'adulte apparaît comme un élément déterminant que l'enfant doit décoder et comprendre. Qu'est-ce que l'adulte signifie, désigne à travers la forme sonore qu'il emploie dans ce contexte ? Cette caractéristique est essentiellement utilisée, à la fin de la première année, pour restituer ou produire des mots nouveaux lorsque l'intentionnalité de l'adulte usant de ce mot a été décryptée par l'enfant. Dès lors, il est capable de restituer de nouveaux mots, puis de développer une syntaxe. La théorie socio-pragmatique analyse particulièrement cette approche selon laquelle le point central de la formation du signe linguistique est le décodage de l'intentionnalité de l'adulte derrière une production sonore associée à un contexte spécifique et à un référent particulier. Le décodage d'intention (*intention-reading*) se place comme travail prélinguistique d'accès à la formation du signe, et serait, dans la perspective des deux structures parallèles *perception/production*, la condition de la réunion de ces deux systèmes, pour aboutir progressivement à des productions qui ressemblent à celles de l'adulte. Ce processus est long, et implique que les premières productions sont encore instables au niveau phonologique, certains sons

manquent, d'autres varient ou sont irréguliers (Schwartz et Leonard, 1983). Leurs productions incluent des patterns phonologiques qui dépendent de leurs capacités de représentation perceptuelle et articulatoire, qui, précisément, sont en train de se joindre et de se développer (Gerken, 1994 ; Lewis, Antone et Johnson, 1999 ; Esteves-Gibert et Prieto, 2011 ; 2012).

Quant à l'intention de communication, son apparition est contemporaine du début de la compréhension de mots et de l'attention conjointe, à partir de 9 mois environ (Bates et al., 1975 ; Nelson, 1991). Cet aspect a particulièrement été développé par Bates dans les références que nous citons, à partir de 1975, et fait partie des préoccupations de chercheurs jusqu'à présent. Les enfants expriment leur intention de communication à travers différents outils tels que le regard dirigé, le pointage, l'intonation (qui commence à correspondre à des modalités de phrase), les vocalisations (Bates et al., 1975 ; Drew et al., 2007). Ces éléments sont déjà catégorisés par certains comme ayant des fonctions pragmatiques, comme la requête, la demande d'explication, l'injonction de l'apport d'un objet ou la demande de nourriture, voire grammaticales (proto-grammaticales), avec l'association à des proto-modalités ; on parle alors d'énoncé proto-déclaratif, proto-impératif, proto-interrogatif lorsqu'il y a un pointage traduisant une intentionnalité spécifique ou une intonation reflétant une modalité de phrase (Bates et al., 1975 ; Bates et al., 1979 ; Bruner, 1981 ; Bloom et Tinker, 2001). Des gestes (pointage mais pas seulement, tendre les bras pour être porté, etc.), des vocalisations traduisent déjà une intention de communication, des fonctions performatives et/ou proto-grammaticales (Bates et al., 1979 ; Greenfield et Smith, 1976). Sur ces considérations, au niveau de la période de transition du prélinguistique au linguistique, nous allons nous concentrer sur l'analyse des éléments comme le pointage et les modalités pré-grammaticales.

4.3.2. Le contexte social

Pour beaucoup de linguistes, aujourd'hui, l'émergence de la parole est favorisée par les interactions sociales dans lesquelles l'enfant évolue au stade prélinguistique (Bloom, 2000 ; Gopnik et Meltzoff, 1997). L'interaction constitue un élément stable entre les deux périodes, notamment au niveau des activités partagées et de la coordination sociale, comme le jeu par exemple, où les premiers mots vont apparaître (Nelson, 2007 ; Snow, 1999). L'interaction permet à l'enfant d'identifier un certain nombre d'éléments contextuels, de référents, qu'il associera ensuite à une forme linguistique. La fréquence des unités perçues dans l'input y est

de grande importance (Akhtar et Montague, 1999). Dans ce cadre, les bases de l'émergence des premiers mots sont déterminées essentiellement par la présence de l'attention conjointe (Baldwin, 1993), où le regard, le pointage, la gestuelle, les vocalisations, l'intonation (Mundy et al., 2009 ; Tomasello, 2007) traduisent le fait que l'enfant commence à déduire un certain nombre de sens qu'il associe à des formes linguistiques (Meltzoff et Brooks, 2009 ; Sabbaghet al., 2007). L'association de l'ensemble de ces éléments est appelée attention conjointe triadique, lorsqu'ils sont présents dans le maintien d'une interaction (Charman, 2003).

Lorsque l'enfant est en âge d'initier une interaction avec la présence de l'attention conjointe, alors il est possible de considérer son approche de la période linguistique, en tant que témoin d'une intentionnalité de communication, et d'une séquence de communication plus structurée (Mundy et al., 2010).

4.3.3. Le pointage

Plus précisément, un des éléments indicateurs de l'approche de la période linguistique et pouvant soulever la question de l'antériorité du signe linguistique aux premiers mots, le pointage, constitue un indice essentiel, au même titre que l'attention conjointe (Schaffer, 1977). Nous pouvons alors considérer que l'accès au sens et à la parole commence avant les premiers mots, dans la mesure où cet accès au sens est repéré dans les éléments de l'*attention conjointe*, le regard et le pointage (Bates et al., 1975), ainsi qu'avec un certain nombre de gestes accompagnant les productions orales.

Présentée à partir de l'article de Bates et al. en 1975, la question du pointage a surtout été développée à partir de la fin des années 1990 et dans les années 2000, avec là encore, Tomasello. La question du geste symbolique est révélatrice d'une intentionnalité de communication universelle, y compris chez les primates (Tomasello, 1995), geste particulièrement présent lors de l'interaction avec l'adulte (Moore et d'Entremont, 2001) en tant que symbole d'intention de communication. Il est possible alors que l'enfant, avant de pointer spontanément, repère chez l'adulte ce geste de pointage et se le représente comme symbole de communication, l'enfant décelant avant tout les intentions de l'autre avant de manifester ses propres intentions. Le geste de pointage est ainsi à associer à un référent, même métonymique ou iconique. Ceci constitue, sous couvert d'intention de communication, un geste référentiel (Goodwyn et al., 2000 ; Pizzuto et Volterra, 2000). Ce geste joue, en étant imité par les enfants, le rôle d'un symbole linguistique conventionnel

pour représenter une intention de communication et désigner un référent (Iverson et al., 1994 ; Marcos, 1991).

A l'origine, le développement gestuel est étudié comme un système distinct du développement vocal (Sowden et al., 2008). L'utilisation du geste et d'une vocalisation en même temps constitue déjà un palier dans le développement sémiotique de l'enfant en tant qu'il est l'association de deux systèmes originellement séparés pour un usage désormais identique. Il ne serait donc pas surprenant que le geste constitue une transition stable entre le prélinguistique et le linguistique en ce sens qu'il commence par accompagner des vocalisations, puis, de la même manière, des mots (Goldin-Meadow et Butcher, 2003 ; Esteves-Gibert et Prieto, 2011). A ce stade, le pointage a un usage de cohérence sémantique. La modalité gestuelle est établie (*proto-déclaratif, proto-impératif, proto-interrogatif, proto-volitif*), sa valeur déictique également (Bates et al., 1975 ; Morgenstern, 2009b), et le palier suivant consistera en l'association de ces modalités avec les modalités de phrase représentées par l'intonation (MacEachern et Haynes, 2004). Plus tard, la modalité gestuelle, ou le geste lui-même, sera remplacée par des mots tandis que la modalité de phrase perdurera. Par ailleurs, il a été montré que les enfants qui combinaient le pointage et les productions verbales tôt, produisaient leurs premiers mots tôt, et combinaient plusieurs mots tôt également (Goldin-Meadow, 2009). Le pointage, et le geste en général, semble constituer une transition particulièrement importante avec le stade linguistique (Acredolo, 2010). C'est pourquoi il nous semble central de l'intégrer dans nos paramètres d'analyse.

4.3.4. Le Bootstrapping

La notion de *Bootstrapping* est particulièrement marquante et importante ces dernières décennies en acquisition du langage. Apparue dans les années 1980, comme beaucoup d'autres concepts, le *Bootstrapping* ne possède pas de traduction adaptée en français et est souvent utilisé tel quel. Pour faciliter la compréhension, on parle parfois de *moule* ou d'*amorce*. La particularité du *Bootstrapping* est qu'une sous-structure langagière serve au développement d'une autre structure ou d'une structure plus grande. A l'origine, il en existe de trois types, le *Prosodic Bootstrapping*, le *Syntactic Bootstrapping* et le *Semantic Bootstrapping* (certains parlent maintenant aussi de *Morphological Bootstrapping* et *Phonological bootstrapping*). Par exemple, le *Prosodic Bootstrapping* consiste en l'influence de caractéristiques prosodiques, notamment le système rythmique et accentuel, pour catégoriser des fonctions syntaxiques. Certaines fonctions sont récurrentes à certains repères

prosodiques. De même, si on y ajoute la relation aux régularités statistiques de ce que l'enfant entend, il peut catégoriser un mot ou un groupement de sons comme nom ou unité grammaticale selon qu'elle est porteuse d'accentuation ou pas.

Le *Semantic Bootstrapping* (MacNamara, 1982 ; Pinker, 1984 ; 1987) est le plus problématique et le plus sujet à controverse. Il présuppose l'enfant capable de déduire le sens de mots à partir de leur contexte pragmatique. Plus précisément, l'enfant pouvait déduire le sens d'un mot par rapport à sa catégorisation perceptuelle et son utilité dans le monde. Ce dernier aspect a été particulièrement développé par les générativistes et les innéistes nord-américains, notamment Steven Pinker, en justifiant que certaines particularités *externalistes* de l'acquisition confirment d'autant plus l'innéité de certaines caractéristiques du langage (Pinker, 1987 : 400). Le *Semantic Bootstrapping* est un des éléments à la base des hypothèses de *continuité*, avec le *Syntactic Bootstrapping* (Chomsky, 1981 ; 1986 ; Wexler et Culicover, 1980 ; Grimshaw, 1981 ; MacNamara, 1982 ; Pinker, 1984 ; 1987), considérant le fait que le processus d'acquisition du langage est continu, basé sur le fait que les propriétés formelles de la grammaire ne changeraient pas dans la mesure où elles sont contraintes par des règles universelle, et où il existerait des relations qui varieraient peu entre les catégories syntaxiques et sémantiques.

Concernant le *Prosodic Bootstrapping*, de nombreuses études, comme celle de Cooper et Paccia-Cooper (1980) ont commencé à montrer le rôle de la prosodie dans l'émergence des premiers mots et des premières constructions grammaticales (Morgan et Newport, 1981 ; Gleitman et Wanner, 1982) . Le *Prosodic Bootstrapping* se caractérise ainsi :

Les frontières de phrase, en anglais, ont quelques effets acoustiques sur la parole comme la durée, les pauses, les chutes tonales. Selon l'hypothèse du prosodic bootstrapping, l'enfant utilise ces régularités pour inférer l'arborescence structurale de la phrase prosodique pour la phrase syntaxique²⁴.

Le *Syntactic Bootstrapping* consiste, par exemple, à déterminer la nature d'un mot par sa distribution dans l'énoncé. C'est selon ces deux premiers types de *Bootstrapping* qu'a pu être déterminée la fonction prégrammaticale du *filler*, et d'envisager, chez certains psycholinguistes du développement, une continuité entre le prélinguistique et le linguistique, avec des unités prélinguistiques structurées comme les unités linguistiques, à la différence

24 Pinker 1987 : 404 : « phrase boundaries in English sentences have several acoustic effects on the speech wave such as lengthening, pausing, and falling pitch. According to the prosodic bootstrapping hypothesis, the child uses these regularities to infer the phrase structure tree for the sentence. Such a tree carves the sentence into roughly the correct units of analyses, and the child can couch generalizations about order and agreement in terms of these units » (ma traduction).

de leur identification par l'adulte. Le *Syntactic Bootstrapping* s'inscrit dans une relation particulière avec l'acquisition du lexique, notamment au niveau de la distribution :

La catégorie lexicale d'un mot dans les phrases constituant l'input, est inférée de son sens selon sa catégorie syntaxique²⁵.

Un prérequis quant aux catégories grammaticales semble nécessaire pour amorcer la catégorisation de mots nouveaux dans la mesure où les liens s'établiraient à l'intérieur des catégories (Monaghan et al., 2005 : 144). La question n'est pas de savoir si ces catégories sont innées (Pinker, 1984) ou acquises. Les caractéristiques statistiques jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition de ces catégories, notamment au niveau du *Semantic Bootstrapping* (Hills et al., 2010 : 259 ; cf. Lidz et al., 2003). Le facteur statistique s'avère donc de première importance dans le *bootstrapping* en général (Gervain et al., 2008 : 72 ; cf. Pierrehumbert, 2003), tout comme le facteur prosodique est central dans le domaine du *Syntactic bootstrapping* (Christophe et al., 2008 : 61).

A ce niveau les éléments prélexicaux ou préverbaux jouent un rôle dans la catégorisation des éléments qui suivent. En tant qu'éléments récurrents et en nombre limité, leur distribution et leur présence en face d'un mot nouveau permet facilement à l'enfant de le catégoriser comme nom ou verbe, d'en déduire la catégorie syntaxique. De plus, dans les structures dissyllabiques, l'unité prélexicale ou préverbale n'est pas accentuée, que ce soit en français, en anglais, en espagnol ou en allemand, et dans les langues étudiées à ce stade en acquisition du langage (Ibid. 63). C'est pourquoi, dans ces structures, les constructions trochaïques et iambiques sont favorisées par les enfants au niveau distributionnel et de la présence ou non d'éléments préverbaux et prélexicaux tels que le *filler* (DePaolis et al., 2008 ; cf. Snow, 2004). Les caractéristiques prosodiques associées sont déjà celles de l'adulte (Snow, 2004 : 391). Dans le *Syntactic Bootstrapping*, la prosodie représente un élément de détermination essentiel, notamment au niveau de la délimitation des frontières de mots et de phrases (Herold et al., 2011). La relation prosodie/syntaxe se développe tôt dans l'acquisition du langage, et semble même être une des premières relations qui s'établit entre deux plans linguistiques différents. C'est sur cette hypothèse que repose le *Prosodic Bootstrapping* (Soderstrom et al., 2003 : 250 ; cf. Singh et al., 2008 ; Havy et al., 2011), que nous allons donc insérer dans notre analyse expérimentale, notamment au niveau du *filler*.

25 Pinker 1987 : 408-409 : « The lexical category of a word in an input sentences is inferred from its semantics, according to the Syntactic Category entry [...] » (ma traduction).

4.3.5. Prosodie/phonologie

Les caractéristiques prosodiques et phonologiques ont commencé à apparaître dans les observations du début du XXe siècle comme éléments de la période précédant les premiers mots et comme pouvant représenter un élément spécifique commun aux deux périodes, prélinguistique et linguistique, notamment en ce qui concerne la notion de *proto-mot*, que nous définirons dans une sous-partie ultérieure. En effet, les *proto-mots* vont pouvoir afficher ces caractéristiques comme communes en grande partie avec les premiers mots que produira l'enfant. Par conséquent, les données prosodiques et phonologiques peuvent constituer des éléments essentiels dans la détermination objective du moment où l'enfant commence à parler s'il est possible de démontrer que ces paramètres sont communs au prélinguistique et au linguistique. Dans ce cas, comme certains l'ont souligné, l'acquisition de la parole ne dépendrait-elle pas uniquement de l'acquisition de la représentation symbolique, du sens, d'un signifié (Jusczyk, [1997] 2000 : 168) ?

Plusieurs théories se sont affrontées à ce sujet : les théories motrices (*motor theory*) (Libermann et al., 1967), qui présupposent que la compréhension de la parole nécessite la possibilité d'en décoder et connaître les mouvements de production articulatoire, et les théories écologiques (*ecological theories*), qui considèrent que les gestes articulatoires sont directement perçus dans le signal (Best, 1995 ; Fowler, 1986 ; Studdert-Kennedy, 1991). Ces deux théories impliquent une relation entre les domaines de la perception et de la production au niveau moteur et neuronal, aujourd'hui, dans une perspective connexionniste.

Grégoire et Jakobson avaient, on l'a vu, déjà considéré que le babillage n'appartenait qu'au stade prélinguistique et ne fondait en rien les éléments d'une première étape de l'émergence de la parole. C'était le point de vue soutenant une discontinuité entre le babillage et la période commencée par les premiers mots. Cependant, d'autres courants pensaient que le départ du langage commençait à la fin de la période du babillage, période qui constituerait alors une sorte de préparation aux productions langagières, selon une sorte, déjà, de comportement linguistique (Fry, 1966 ; Oller et Eilers, 1988 ; Oller, 1980 ; 2000 ; Dodane et Martel, 2008 ; 2009a ; 2009b ; Martel et Dodane, 2012).

Cependant, la notion de *proto-mots* (Halliday, 1975) – qui va commencer à être approfondie expérimentalement à la fin des années 1980 – va permettre de mieux cerner la relation entre le babillage et les premières productions linguistiques (Vihman, 1996). Il n'y a peut-être pas de rupture en stades telles qu'elles ont été arbitrairement définies, la parole étant séparée de la non parole par une frontière imperméable, une division en stades. Le

travail sur la prosodie, la phonologie, et la structuration des premiers mots et des *proto-mots* du babillage montre qu'en réalité, la frontière n'est pas si hermétique qu'elle n'y paraît, et que le développement langagier s'effectuerait de manière beaucoup plus continue. De même, la structuration phonologique est une des premières à s'effectuer, et à être restituée, à la fin du babillage, telle qu'elle se trouve dans l'*input*. De plus, l'enfant continue de babiller, d'avoir des productions prélinguistiques, après avoir atteint le stade de ses premiers mots (Blount, 1969 ; Elbers, 1982 ; Ferguson et Farwell, 1975 ; Labov et Labov, 1978 ; Olmsted, 1971 ; Vihman et al. 1986 ; Vihman et Miller, 1988 ; Davis et MacNeilage, 1995 ; MacNeilage et Davis, 1990 ; 2000).

Sur un plan phonologique et prosodique, la distinction n'est plus aussi tranchée. De nombreux chercheurs mettent en évidence que c'est dans la structure phonologique du babillage que se trouve déjà la structure phonologique des premiers mots, ou plutôt que pour produire ses premiers mots, l'enfant va se servir de la base phonologique de son babillage, comme par exemple au niveau de la combinaison des sons (Elbers et Ton, 1985 ; Stoel-Gammon, 1985 ; Stoel-Gammon et Cooper, 1984 ; Vihman et al., 1985 ; Vihman et Miller, 1988 ; Menn et Stoel-Gammon, 2005 ; Owens, 2008 ; MacNeilage et Davis, 1990 ; Davis et al., 2002). Les travaux de Stoel-Gammon (1989), dans la continuité de ceux de Oller et Eilers (1988), ont permis de développer le Mean Babbling Level (Niveau de babillage moyen) à partir d'un calcul basé sur la variété consonantique et la complexité syllabique, et qui permet d'anticiper des retards de langage, comme par exemple l'acquisition différée du *onset*, c'est-à-dire de la consonne d'attaque d'une structure syllabique CV.

Il est de plus possible d'effectuer le constat qu'un enfant naissant sourd ne parlera jamais à moins de suivre des programmes spécifiques de rééducation. Il a pu être constaté, également, une baisse de la précision et de l'efficacité des productions des enfants, notamment au niveau consonantique, atteints de surdité progressive durant leur petite enfance, ou n'étant pas nés sourds mais l'étant devenus au cours des premiers mois voire premières années de leur vie (Gilbert, 1982). Et les enfants non sourds mais avec une audition déficiente à certains niveaux – des ondes de passe-bas, des infra-aigus, etc. – présentent également des anomalies dans leurs productions, par rapport à l'*input* et au développement du Mean Babbling Level (Morris, 2010).

La relation entre le prélinguistique et le linguistique existe dans les capacités phonologiques de l'enfant, notamment au niveau métrique et rythmique. Les patterns principaux se retrouvent, justement, dans les deux stades et témoignent d'une évolution

progressive. Cela induirait que l'enfant apprend à maîtriser ce système rythmique de l'input avant les autres éléments, ou qu'il s'agit d'un des premiers éléments qu'il est capable de relier entre perception et production (Vihman, 1996 ; Konopczynski, 1990 ; 1991). Ces patterns rythmiques vont servir de cadre à l'insertion et à la restitution des patterns de sons les plus fréquents.

La fin du babillage voit apparaître des occurrences de plus en plus proches de ce que seront les premiers mots, particulièrement au niveau de la réduplication syllabique, qui servira de schéma, de moule aux premiers mots (Roug et al., 1989 ; Vihman, 1996 ; Vihman et al. 2009 ; Oller et Steffans, 1993 ; Oller, 1980 ; Stoel-Gammon, 1985 ; 1989 ; Vihman et al., 1985 ; 1986). Ensuite, il est nécessaire de tenir compte des productions prélinguistiques apparaissant en même temps et après les premiers mots, donc des productions du babillage persistant dans la période de l'émergence du lexique entre 12 et 14 mois. Ces productions sont d'autant plus manifestes qu'elles feront partie de ce qui est premièrement imité par l'enfant.

A ces productions s'ajoute un critère important, celui du contour prosodique qui semble correspondre, depuis plusieurs mois déjà, en interaction, à des modalités de phrase. Ces productions prélinguistiques ont, comme les productions linguistiques, les premiers mots, des contours intonatifs associés correspondant aux mêmes modalités que durant la période linguistique (Vihman et Miller, 1988). Les sons servent de repère commun entre le babillage et les premiers mots (Vihman et al., 1985).

Cela dit, cela ne veut pas dire non plus qu'il n'existe que des similitudes. Par exemple, il existe plus de pauses dans les productions lexicalement reconnaissables que dans les productions prélinguistiques (Boysson-Bardies et Vihman, 1991). L'enfant se doit de générer le pattern articulatoire approprié en corrélation avec la représentation du pattern sonore du mot (Ingram, 1974 ; Kiparsky et Menn, 1977 ; Menn, 1980).

Ces particularités impliquent diverses stratégies d'acquisition par les enfants. Il existe une stratégie formulaique (*gestalt*). Les enfants suivant cette stratégie sont centrés sur les paramètres prosodiques et phonologiques, accent, contours intonatifs, nombre de syllabes. Il existe également une stratégie orientée sur les mots (nominale). Dans ce cas, les enfants sont centrés sur des caractéristiques phonétiques, consonnes et voyelles (Peters et Menn, 1993 : 745).

Les premiers mots ont pour caractéristique d'afficher une structure dissyllabique, et, selon les langues, des structures métriques iambiques ou trochaïques (Jusczyk, [1997] 2000 : 187 ; Vihman et al. 1998 ; Oller et Steffans, 1993 ; Vaissière, 2010). La question reste encore à poser de savoir si les productions prélinguistiques qui leur sont contemporaines ont les mêmes caractéristiques prosodiques. C'est dans ce cadre que les particularités de prononciation s'inscrivent, et leurs approximations de prononciation dépendent encore de leurs représentations phonologiques des mots, sachant que l'ordre des sons va dépendre de leur distribution dans la représentation que les enfants ont des mots. Il est alors nécessaire de tenir compte, chez Vihman, de l'existence d'un filtre articulatoire qui ferait que ce que l'enfant ne sait pas encore prononcer, il ne sait pas encore se le représenter correctement (Vihman, 1991 ; Studdert-Kennedy, 1991). C'est pourquoi certains chercheurs en sont venu à poser l'hypothèse selon laquelle l'interaction entre perception et production conduit l'enfant à développer un système phonologique fondé sur des représentations lexicales plus globales (Lindblom, 1986 ; 1992 ; Lindblom et al., 1983) où les patterns des sons les plus récurrents statistiquement dans la perception de l'enfant vont jouer un rôle central dans les premières occurrences lexicales identifiables comme telles. Autrement dit, les patterns sonores produits sont reliés au lexique, et désormais disponibles pour être utilisés dans les productions des premiers mots, à partir des patterns prosodiques et phonotactiques (Friederici et Wessels, 1993 ; Jusczyk et al., 1993 ; Jusczyk et al., 1994). L'accès au sens est possible à travers les représentations des patterns sonores des mots, malgré le fait que leurs représentations demeurent plus globales que celles des adultes (Charles-Luce et Luce, 1990 ; Jusczyk, 1986 ; 1993 ; Logan, 1992 ; Walley, 1993 ; Gerken et al., 1995), et nécessairement en lien avec le contexte dans lequel ces patterns sonores sont produits.

Ces premiers patterns sonores permettent de faire le lien avec un accès au sens fondé sur une extension sémantique, une généralisation du sens, « extension sémantique qui peut être reliée, en principe, aux significations qu'a l'adulte²⁶ ».

Lorsque cette relation s'établit, nous avons affaire à des formes organisées et stabilisées, à des régularités de formes VMS (Vocal Motor Schemes) (McCune et Vihman, 1987). Ces schémas se conforment, qu'ils soient encore prélinguistiques ou linguistiques, à la structure dissyllabique de type CVCV ou VCV²⁷ (Vihman et Miller, 1988 ; Vihman, 1996 ; Oller et Steffans, 1993 ; Oller, 2000 ; Stoel-Gammon, 1985 ; Stoel-Gammon et Harington, 1990 ;

26 McCune, 1992 : 321 : « semantic extension that can be related, in principle, to adult meanings » (ma traduction).

27 C pour Consonne et V pour voyelle.

Owens, 2008). C'est ainsi qu'est réutilisée, selon cette structuration syllabique, métrique (trochaïque/iambique), phonotactique (selon les règles d'enchaînement des sons et patterns sonores), – contour intonatif correspondant à des modalités de phrase en relation avec la généralisation sémantique – la notion de *proto-mot* (Ferguson, 1984 ; Vihman et Miller, 1988) :

Le terme de proto-mots a été appliqué à divers phénomènes qui ressemblaient à des mots²⁸.

Il ne serait alors plus nécessaire d'attendre la compréhension de l'adulte pour classer le *proto-mot* comme *mot* (Ibid.). La linguiste américaine Marilyn May Vihman tente d'avancer quelques points allant dans le sens d'une similitude entre les productions prélinguistiques et les premiers mots. Elle relève tout d'abord une similitude de développement phonologique quelle que soit la langue, c'est-à-dire que certaines syllabes de l'*input* dominant, de façon privilégiée, le babillage de l'enfant au niveau translinguistique (Vihman, 1992 : 394) ; puis la présence de l'association consonne/voyelle ; ensuite le fait que les syllabes les plus utilisées à la fin du babillage sont celles qui vont servir de base aux premiers mots ; et enfin, le fait de retrouver le même type de structures syllabiques, comme les dissyllabes de type CVCV ou VCV (Ibid. 395 ; cf. Stoel-Gammon, 1992 ; Oller et Eilers, 1988 ; Dodane et Marel, 2008 ; 2009a ; 2009b). Plus précisément, les productions prélinguistiques de l'enfant commencent à ressembler de plus en plus aux productions linguistiques de l'adulte, selon ces caractéristiques. De plus en plus, le critère de *continuité* semble de première importance pour montrer qu'au niveau de la structuration phonologique, il n'y a pas de différence particulière entre les productions prélinguistiques et linguistiques. Ceci, en regard de la période précédemment étudiée, contraste avec les considérations de Jakobson (1968) qui, représentant la survivance de la pensée structuraliste du début du XXe siècle, considérait toujours qu'il existait une frontière entre l'étape du babillage et celle des premiers mots, et que le babillage ne représentait que la période du soliloque égoцентриque de l'enfant, sans lien avec la période des premiers mots :

L'apparition des phonèmes dans un système linguistique n'a rien en commun avec les productions sonores éphémères de la période du babillage²⁹.

Cette pensée qu'il a largement contribué à développer, puis à perpétuer après les années 1950, s'est avérée de plus en plus obsolète face à l'argument de la *continuité*. Cela a

28 McCune, 1992 : 323 : « The term *protoword* has been applied to various word-like phenomena » (ma traduction).

29 Jakobson, 1968 : 28 : « The appearance of phonemes in a linguistic system has nothing in common with the ephemeral sound productions of the babbling period » (ma traduction).

contribué à propager l'idée selon laquelle le babillage était à la fois constitué d'une grande quantité, si ce n'est la totalité, des sons existants auxquels s'adonne l'enfant, et qu'il cesse totalement ce jeu de productions chaotiques et variées au moment des premiers mots (Jakobson, 1968 : 21). Or, il s'est avéré, justement, que l'enfant structure ces productions sonores prélinguistiques, à commencer par la prosodie, de plus en plus ressemblant à l'*input*, et qu'à la fin du babillage, juste avant les premiers mots, ses productions sont, au niveau phonologique et phonétique, particulièrement proches des premiers mots et de l'*input* (Stoel-Gammon et Cooper, 1984 ; Vihman et al., 1985 ; Vihman et al., 1987 ; Vihman et al. 2009 ; Vihman, 1996 ; Owens, 2008 ; MacNeilage et Davis, 1990 ; 1999 ; 2000 ; Davis et MacNeilage, 1995).

Les affirmations de Jakobson, ayant conduit à des représentations sur une universalité du babillage, ont poussé toutefois à un certain nombre de vérifications expérimentales des plus variées qui ont permis d'infirmer ce propos (Oller et al., 1975), de montrer la complexité de la période prélinguistique et de développer des théories fondées sur la contrainte du système articulatoire (Lindblom et al., 1983 ; MacNeilage et Davis, 1990). Les contraintes articulatoires et leur influence réciproque sur le système perceptuel imposent un cadre spécifique, progressif et structuré, au développement du babillage. Dès les premiers mois, l'influence du système prosodique de l'*input* a été constatée dans les productions de l'enfant (Lieberman 1980 ; cf. Lewis 1936³⁰). L'environnement linguistique est non négligeable dans cette phase d'acquisition.

Dans son association de la forme sonore à un contexte, l'enfant, avant la fin du babillage, n'en déduit pas forcément encore du sens ou de la compréhension à sept ou huit mois. Le changement semble opérer au mois suivant, mais sans explication :

A partir de neuf mois, il a pris conscience que les mots ont un sens et son but principal est alors de comprendre, de reconnaître des mots pour les relier à un sens. Un changement radical se produit alors dans le traitement des sons avec la constitution du premier répertoire de mots (Boysson-Bardies, [1996] 2005 : 139).

L'acquisition, à ce stade, passe par la mémorisation de formes sonores, et par leur représentation mentale ; autrement dit, il s'agit de l'acquisition du signifiant, qui va alors pouvoir être catégorisé syntaxiquement, que la structure syntaxique soit innée ou acquise. Il reste à mettre en place l'accès au sens et la mise en relation avec le signifiant (Cutler et al., 1983) , où la structuration syllabique et métrique semble être l'élément transitoire au niveau de la perception (Mehler et al., 1981 ; Bertoncini et Mehler, 1981 ; Ferguson et Farwell,

30 Cf. Chapitre 3.

1975). Les éléments prosodiques constituent l'aspect global supra-segmental privilégié pour l'acquisition de la représentation mentale de la forme acoustique, plus que le versant segmental de la langue. Par la suite, la représentation mentale du signifiant naît des traces résiduelles laissées dans la mémoire et constitue progressivement le premier lexique de l'enfant, l'ensemble des premiers signifiants encodés sous la forme basique CVCV ou VCV, dans le cadre métrique de la dissyllabe (Stager, 1995 ; Barton, 1978 ; Vihman et al. 1998). L'évolution de son acquisition conduit l'enfant à se spécialiser dans des registres beaucoup plus généraux et systémiques (Boysson-Bardies, [1996] 2005 : 147). Durant cette période, il produit un grand nombre de gestes déjà indicateurs d'un sens de la communication, comme le pointage, le geste de la main pour dire « au revoir », etc. (Blake et Boysson-Bardies, 1992)

Dans le cadre de la relation signifiant/signifié, l'enfant va avant tout se servir, pour accéder à la représentation du mot, de représentations phonotactiques et phonétiques qu'il va inclure dans les patterns intonatifs, métriques et syllabiques (Kail et Fayol, 2000 : 111). L'enfant va produire des schémas déterminés par le système articulatoire qui compose la production de signifiant. Ce programme articulatoire organise et détermine l'ordre de la séquence phonétique (MacNeilage et al., 2007). Ces premières productions sont assez fluctuantes au niveau phonétique, mais s'appuient sur une restitution beaucoup plus fiable et stable de la structure métrique et syllabique de l'input (Hallé et Boysson-Bardies, 1994 ; Stager et Werker, 1997). Lorsque l'enfant assimile la relation signifiant/signifié, son attention à la forme phonétique exacte s'amointrit au profit de ces traits saillants fondamentaux, prosodiques et dissyllabiques, s'organisant autour de la syllabe accentuée (Levelt, 1989). Ces données sont celles qui vont servir de point commun entre le prélinguistique et le linguistique. L'enfant commence à produire ce qui se rapproche des mots de l'input, puis, dans ses premiers mots, il poursuivra ses omissions phonétiques, ses réductions phonologiques, syllabiques, auxquelles il prête moins attention à cette période, alors qu'il sait symboliser par le signe linguistique (Vihman et Miller, 1988). A ce stade, la seconde année sera centrée sur la restitution des régularités phonétiques dans ces cadres prosodiques, métriques, dissyllabiques afin de se rapprocher des productions de l'input (MacKen, 1979 ; Menn, 1971). L'aspect prosodique et phonologique sert alors de guide pour faciliter la structuration phonétique de ces premiers mots, afin que ceux-ci deviennent de plus en plus conformes aux signes conventionnels de la langue.

Les types de premiers mots, en relation avec le caractère de généralisation sémantique que nous aborderons par la suite, sont essentiellement des mots du quotidien, des mots sociaux, des noms de personnes, des animaux, des vêtements, de la nourriture, des jeux, mots facilement généralisables (Bloom et al., 1975 ; Bates et al., 1983). L'aspect segmental n'est pas suffisant pour la constitution du signe linguistique.

Mais les théories du début des années 1980 ont essayé de révéler l'existence d'un double lexique, un lexique perceptuel, et un lexique articulatoire (Vihman, 1982 ; Matthei, 1989), et de leur développement indépendant jusqu'au moment de l'établissement du signe linguistique, c'est-à-dire que les deux types de signifiants se verront attribuer le même référent et le même signifié. Cela implique nécessairement la mise en relation des deux types de représentations, articulatoire et perceptive (Jusczyk, [1997] 2000) pour accéder au signe. Généralement, ce signe est considéré comme apparaissant à la fin de la première année ou au début de la seconde, mais uniquement lorsque l'adulte est capable d'identifier, dans les productions de l'enfant, des éléments de l'input, des mots de la langue (Boysson-Bardies, [1996] 2005 : 137).

Sur un plan plus général, la prosodie est un élément qui reste constant dans la période de transition, pas forcément par sa composition, mais par sa présence. Il s'agit ainsi du premier élément verbal restitué par l'enfant (Konopczynski, 1986 ; 1990 ; 1991). Une première approche théorique tente d'expliquer cette présence en termes innéistes (Lenneberg, 1967 ; Oller, 1980 ; Locke, 1983 ; 1989), considérant que le babillage est une donnée universelle, conséquence de manifestations biologiques et du développement cognitif et articulatoire de l'enfant. Une seconde approche plus environnementaliste (Boysson-Bardies et al., 1989 ; Konopczynski, 1990 ; 1991 ; Vihman, 1996), considère que la prosodie témoigne précocement des caractéristiques de la langue maternelle, donc de l'importance de l'interaction avec l'environnement, mettant en relation les éléments de perception et de production.

Cette transition s'explique alors essentiellement au niveau du babillage, dont la prosodie fait partie intégrante, et où les éléments précurseurs de la période linguistique prennent source. Dans le babillage précoce (à 9-10 mois), les productions sont essentiellement monosyllabiques (Smith et al., 1989), et constituées d'une faible variété de sons (Stoel-Gammon et Cooper, 1984 ; Stoel-Gammon, 1985 ; Dodane et Martel, 2008 ; 2009a ; 2009b). Le premier palier se situe au niveau du progrès prosodique et phonétique, avec un meilleur contrôle articulatoire et moteur permettant une plus grande variété vocalique (Oller et Eilers,

1982 ; Vihman et al., 1985 ; 1986 ; Stoel-Gammon et Harington, 1990 ; MacNeilage et Davis, 1990 ; Menn et Stoel-Gammon, 2005 ; Kern et Davis, 2009 ; Davis et Kern, 2011a ; 2011b). S'ensuit l'apparition du babillage canonique avec réduplication syllabique (Stoel-Gammon et Cooper, 1984). Ensuite, à partir d'un an, à l'approche de la transition prélinguistique/linguistique, on note l'acquisition, selon les langues, du système accentuel et des contours intonatifs de la langue. Nous gageons, comme hypothèse, que ces particularités vont se retrouver également dans les premières unités linguistiques, dans les premiers mots. Durant la période du babillage varié (à partir de 10 mois), des études ont pu analyser la présence et la fréquence des différents sons, notamment des consonnes (Locke, 1983 ; 1986 ; 1989 ; Boysson-Bardies et Vihman, 1991 ; Boysson-Bardies et al., 1992 ; Stoel-Gammon, 1985 ; Vihman et al., 1985 ; MacNeilage et Davis, 1990 ; 2000 ; Davis et MacNeilage, 1995 ; Kern et Davis, 2009 ; Davis et Kern, 2011a ; 2011b), montrant une plus grande représentativité des labiales.

Concernant le niveau phonétique, certains chercheurs ont montré que les premiers mots avaient pour particularité d'avoir une intelligibilité limitée, d'être l'objet de réductions phonologiques, mais que les sons employés et les combinaisons de sons se rapprochaient des formes de l'input (Bates et al., 1979 ; Vihman et Miller, 1988 ; Menn, 1976). D'autres considèrent que si l'on n'est pas membre de l'entourage de l'enfant ou observateur avisé, il est possible, souvent, de ne pas arriver à distinguer ces premiers mots des productions prélinguistiques (Labov, 1973 ; Vihman et al., 1986 ; Vihman et Miller, 1988). L'acquisition du lexique aura alors pour base les régularités phonotactiques acquises (Velleman et Vihman, 2002), à partir desquelles ils établiront des représentations de la forme sonore des mots (Ferguson et Farwell, 1975 ; Dore et al., 1976). Un autre élément à noter est le fait que les premiers mots n'émergent que lorsque l'enfant maîtrise déjà deux consonnes supra-glottales différentes (McCune et Vihman, 2001). Les premiers mots, en anglais, auraient alors un schéma articulatoire le plus courant, /t/d/ suivi de /p/b/. Ce qui nous intéresse, c'est ce qu'il en est du français, et quel est le schéma des productions prélinguistiques. Ce schéma serait-il en lien avec le schéma des premiers mots ? Y a-t-il un lien avec l'acquisition des contrastes phonologiques dans l'identification et la production des mots, de 1 an à 1 an et 6 mois (Ferguson, 1989 ; Vihman et al., 1986) ? Des chercheurs ont donné des éléments de réponse au niveau de la syllabe, en comparant notamment les formes phonétiques du babillage redupliqué (Menn et Stoel-Gammon, 2005 ; Stoel-Gammon, 1985), du babillage varié antérieur à la période des premiers mots (Vihman et Miller, 1988 ; Vihman et al. 2009 ;

Vihman, 1996 ; MacNeilage et Davis, 1990 ; Davis et MacNeilage, 1995), du babillage varié pendant la période des premiers mots³¹ (MacNeilage et Davis, 1990 ; 2000 ; Davis et MacNeilage, 1995 ; Davis et al. 2002 ; Davis et Kern, 2011a ; 2011b ; Kern et Davis, 2009), et des premiers mots (Boysson-Bardies, 1993 ; MacNeilage et al., 2000 ; MacNeilage et Davis, 2001 ; Davis et al. 2002 ; Davis et Kern, 2011a ; 2011b ; Kern et Davis, 2009). Les travaux de MacNeilage et Davis (1990 ; 2001) ont notamment permis de mettre en évidence l'existence d'une continuité entre ces différentes catégories en justifiant la prédictibilité de l'association CV en fonction de leur lieu d'articulation, afin de démontrer la théorie du *Frame/Content* (Cadre ou ossature/Contenu). Cette approche a récemment servi de base, avec les travaux de Kern et Davis (2009) et Davis et Kern (2011a ; 2011b) à des études translinguistiques comparant plusieurs langues (français, roumain, tunisien, turc et allemand).

Du côté de l'approche de la prosodie phonologique (Selkirk, 1984 ; Nespor et Vogel, 1986), la période des premiers mots a pour caractéristique de manifester certaines particularités d'organisation phonologique (Demuth, 1996 ; 2009 ; Morgan et Demuth, 1996). Cette organisation s'établit dans la hiérarchie qui sépare l'unité la plus petite (syllabe ou *more*³² selon les langues) à la plus grande (l'occurrence phonologique, délimitée par un tout prosodique, des frontières de ton et de rythme, et des pauses).

Exemple 5 : hiérarchie prosodique dans le cadre de la prosodie phonologique (Demuth 2001b : 5)

The Prosodic Hierarchy		
Utt	(Phonological Utterance)	<i>I think Sue likes bananas</i>
IP	(Intonational Phrase)	<i>Sue likes bananas</i>
PP	(Phonological Phrase)	<i>likes bananas</i>
PW	(Phonological Word)	<i>bananas</i>
Ft	(Foot)	<i>nanas</i>
σ	(Syllable)	<i>nas</i>
μ	(Mora)	<i>na</i>

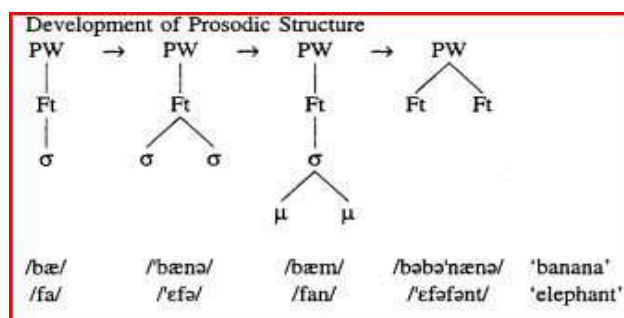
Lors de l'émergence des premiers mots, le cadre phonologique s'effectue autour du *mot phonologique*. Il est en relation étroite avec le niveau des mots grammaticaux dans la

31 Le babillage redupliqué est la répétition d'une structure CV (consonne-voyelle), la consonne d'attaque étant toujours la même et la voyelle étant toujours la même ([papapapa]) ; le babillage varié est le changement d'une consonne et/ou d'une voyelle dans une production. Par exemple dans une structure de deux syllabes de type CVCV, les deux voyelles et/ou les deux consonnes sont différentes ([kapo]).

32 La *more* est une unité plus petite que la syllabe. Elle apparaît dans les langues possédant la distinction entre les voyelles brèves et les voyelles longues. Dans ce cas, les voyelles brèves comptent une more et les longues en comptent deux. La diphtongue est également une more.

hiérarchie syntaxique. Il est constitué d'une ou plusieurs syllabes et d'un ou deux pieds. Lors de la période des premiers mots, c'est la structure du *mot phonologique* qui est progressivement acquise, en relation directe avec l'augmentation du nombre de syllabes des mots que l'enfant produit.

Exemple 6 : développement du mot phonologique selon les exemples « banana » et « elephant » pour l'anglais (Demuth, 2001b: 6)



Le fait est qu'à cette période, le *mot phonologique* correspond à toutes les étapes qui le séparent de l'occurrence phonologique. Il est donc l'élément central, au niveau de la prosodie phonologique, autour duquel s'organise l'émergence des premiers mots.

4.3.6. Les proto-mots

Les *proto-mots* ont été conçus et nommés comme tels par Halliday en 1975. Depuis, ce concept a été repris puis développé par un grand nombre de chercheurs à partir des années 1980 jusqu'à aujourd'hui (Gayraud et Kern, 2007). Ils ont particularité d'avoir une forme phonétiquement stable, de désigner le même référent ou le même contexte et d'être reproduits par l'enfant (il ne s'agit pas de productions n'apparaissant qu'une fois). Elles sont considérées comme témoignant de la transition entre le babillage et les mots, et sont également appelées *sensorimotor morphemes* (Carter, 1978), *quasiwords* (Stoel-Gammon et Cooper, 1984), ou encore *formes phonétiquement consistantes* (Dore et al. 1976). Ces formes sont proches des créations lexicales mises en évidence par Taine (1876) et Darwin (1877).

A la fin de la première année, les productions prélinguistiques de l'enfant, sur un plan phonologique, commencent à ressembler à des productions linguistiques, comme nous l'avons mis en avant dans la sous-partie précédente. L'enfant commence à avoir une conception de l'aspect conventionnel des productions de l'adulte, tandis que les patterns articulatoires tendent de plus en plus à se rapprocher de l'input (Lewis, 1936 ; Huttenlocher,

1974). Ces patterns seraient exclusifs d'un lexique articulatoire joint avec le lexique perceptuel (Bates et al., 1975 ; Acredolo et Goodwyn, 1988). C'est dans ce contexte qu'a été définie la notion de *proto-mots*, comme forme sonore plus ou moins stable en relation avec un sens général (Halliday, 1975 ; Vihman, 1996 ; cf. Menn, 1976 ; Ferguson, 1978 ; Vihman et Miller, 1988 ; Bates, 1976). Ces productions sont alors systématiquement contextualisées (Snyder et al., 1981 ; Vihman et McCune, 1994). Dans la seconde année, l'aspect référentiel des signes est fonctionnel (Werner et Kaplan, 1984). On arrive dans la période de l'explosion lexicale.

Vers la fin du babillage et au moment des premiers mots, l'enfant comprend beaucoup plus de mots qu'il n'est capable d'en produire (Huttenlocher, 1974). Mais plus il va être capable de produire des signes linguistiques différents, de découper le monde de façon variée et de le restituer dans ses productions, plus les rapports entre ce qu'il comprend et ce qu'il produit vont être grands pour, en définitive, ne former qu'un seul lexique (Huttenlocher, 1974 : 365 ; cf. Menn, 1983). L'hypothèse de *filtres articulatoires* est posée, induisant que l'enfant se focalise sur les mots et les aspects saillants de l'input ; ce sont ces éléments qu'il va d'abord restituer (Vihman, 1993 ; Locke, 1986).

L'intentionnalité est une des autres caractéristiques constitutives du *proto-mot* (Bates et al., 1975). Les premières notions révélatrices d'intentionnalité reposent sur un plan socio-pragmatique, prenant en compte le décodage et la restitution prosodique et gestuelle de modalités de phrase (Harding et Golinkiff, 1979).

L'aspect de communication vient ensuite, comme régulateur de la négociation avec autrui et comme activité régulatrice :

Le langage est acquis comme un instrument de régulation de l'activité et de l'attention conjointe³³.

Cette base sert de transition entre les *proto-mots* et les premiers mots en tant qu'activité favorisant l'émergence de ces premiers mots (Dore, 1983 : 168). C'est dans ce cadre de communication que vont successivement apparaître, comme véhicule du sens, la gestualité, les *proto-mots* et les premiers mots (Ferguson, 1978 ; Fletcher et Garman, 1979). L'intentionnalité sous-tend ces types de productions, en tant que « phase illocutoire dans

33 Bruner, 1975 : 2 : « Language is acquired as an instrument for regulating joint activity and joint attention... Its acquisition must be viewed as a transformation of modes of assuring co-operation that are prior to language... both phylogenetically and ontogenetically » (ma traduction).

laquelle l'enfant communique intentionnellement³⁴ », dans un cadre d'actes de parole (cf. Austin, 1962 ; Searle, 1969) à transmettre.

Dans ce sens, l'enfant commencera, à l'étape suivante, non pas à saisir la valeur des signes, mais à percevoir que l'adulte attribue une valeur de communication, un indice, à la gestualité. Par la suite, l'enfant commence à pointer, ou à donner des objets, ce qui a été classé dans un cadre prégrammatical, comme comportements *proto-impératifs* et *proto-déclaratifs*. Ensuite, s'y joignent des productions vocales (Bates, 1979). Ces comportements font l'objet d'une ritualisation qui permet de les concevoir, ensuite, dans un aspect conventionnel, prélinguistique (Masur, 1983 ; Leung et Rheingold, 1981). Puis, – différence qui peut apparaître entre le prélinguistique et le linguistique – les tout premiers mots ont systématiquement un usage social et interactionnel. On ne les retrouve pas encore dans les productions monologuées ou soliloquées (Caseli, 1990). Les premiers gestes symboliques, eux, n'auraient pas de rapport particulièrement conventionnel avec leur référent, mais une valeur positive en tant qu'imitation (Vihman, 1996 : 129). De ce point de vue, l'aspect transitionnel se fait au niveau de l'acquisition de l'arbitraire et de l'aspect conventionnel du signe (Acredolo et Goodwyn, 1988 : 453). La phase des *proto-mots* est alors particulièrement importante en ce qu'elle montre la structuration progressive de l'acquisition et le rapprochement de l'input dans le stade du babillage (Vihman et Miller, 1988 : 151).

Le terme de *proto-mot* renvoie à un stade *pré-référentiel* ou *pré-symbolique* d'unités vocales ayant une signification stable, sans caractère imitatif ou positif de l'unité produite (Vihman, 1996 ; Menn, 1976). Ces formes stables, bien que ne reflétant encore rien de morphologiquement commun à l'input, ont quelque chose à voir avec l'aspect conventionnel du signe, mettant en rapport une forme et un sens, construisant un tout stable et reproductible par l'enfant. Ces productions vont alors servir de cadre aux premiers mots (Bates et al., 1979).

L'aspect prégrammatical de ces *proto-mots* est observé par Halliday (1975 ; cf. Dore et al., 1976) comme véhiculant des actes de parole, et comme disposant de quatre caractéristiques sémantiques, fonctionnelles, pragmatiques : la demande d'objet, la demande d'action, la création de contact social, le partage d'intérêt. Bates (1976) ajoute également l'émergence des actes de langage de type locutoire, illocutoire et perlocutoire dès 8-10 mois.

Dans ce domaine, les *proto-mots* que nous pouvons considérer comme les mots inventés ou créés de Taine et Darwin, constituent l'élément privilégié de transition vers la parole, vers

34 Vihman, 1996: 127: « illocutionary phase, in which the child communicates *intentionally* » (ma traduction).

les premiers mots. L'usage de ces premiers mots se retrouve dans les *proto-mots* qui possèdent déjà la pratique de l'usage en tant que signes linguistiques contextualisés (Vihman et McCune, 1994). La différence réelle se situe alors avant les *proto-mots* et non pas avant les *mots*, lorsque le comportement communicatif de l'enfant passe d'un stade simplement contextualisé à un stade autonome, c'est-à-dire à un stade de signe linguistique :

La compréhension ou l'usage, à l'intérieur ou à l'extérieur de situations de communication, d'une relation d'un signe et de son référent, tel que le signe est traité comme appartenant à et/ou étant substituable à son référent dans différents contextes ; en même temps, l'usager est avisé du fait que le signe est séparable de son référent, qu'il ne s'agit pas de la même chose³⁵.

La seconde étape repose sur le fait que les premiers mots, contrairement aux *proto-mots*, tiennent compte de la forme de l'input dont ils se rapprochent, autrement dit, du *logos*. Ces premiers mots sont alors contemporains des *proto-mots* et des gestes de communication (Vihman et McCune, 1994 : 17).

Il semblerait alors, selon Bertocini et Boysson-Bardies (2000), que la structure syllabique accompagnée de la structure accentuelle fournit le format des mots. Les séquences phonotactiques focaliseraient l'attention de l'enfant essentiellement en début et en fin de pattern, c'est-à-dire à des frontières de mots. Cela permettrait d'orienter l'apprentissage des mots (Hallé et Boysson-Bardies 1996 ; Stager et Werker, 1997). Les mots de la langue correspondraient alors à l'ordre phonotactique de l'input (Vihman et al., 1985). Le pattern de mot de la langue serait constitué des propriétés rythmiques et intonatives véhiculées par les structurations métriques et accentuelles de patterns syllabiques et phonotactiques. Ce pattern prosodiquement et phonotactiquement délimité correspondrait, au départ, au mot phonologique, possédant une structuration iambique ou trochaïque associée aux régularités phonétiques de la langue maternelle (Demuth, 1996 ; Morgan et Demuth, 1996). Ainsi, la structuration prosodique donnerait accès aux premières unités fonctionnelles de la langue, et la structuration syllabique attribuerait ces premières fonctions à des *unités-mots*.

Il y a donc une homologie entre le contact phonétique du babillage et les premiers mots. Ce contact est facilité par la continuité entre les schémas phonotactiques des productions prélinguistiques et les premiers mots. Le processus de production des premiers mots n'est

35 Bates, 1979 : 43 : « The comprehension or use, inside or outside communicative situations, of a relationship between a sign and its referent, such that the sign is treated as belonging to and/or substitutable for its referent in a variety of contexts ; at the same time, the user is aware that the sign is separable from its referent, that is not the same thing » (ma traduction).

possible que s'il représente des patterns phonotactiques de la langue maternelle. L'imitation de ces patterns est en continuité avec les premières imitations de patterns de mots (Vihman et Miller, 1988 ; Christophe et al., 2008). Konopczynski considère alors des ensembles de CV comme des « candidats-mots » (Konopczynski, 1991 : 165). Aux patterns phonotactiques vont correspondre des frontières phonétiques, ce qui permettra la segmentation en unités et en mots, et une restitution de l'amorçage syntaxique.

Des recherches actuelles montrent, au niveau du développement neurologique, que les deux aspects, production et perception, se développent parallèlement, puis que la latéralisation et la myélinisation³⁶ font se rejoindre les deux, les coordonne (Lazba et al., 2011). Ceci justifierait l'accès au signe linguistique comme l'association des représentations perceptuelles et articulatoires.

Peu avant l'étape de transition, les *proto-mots* ont pour particularité, vers 12 mois, associés à un pointage et un regard, d'initier des interactions de communication et des activités sociales, alors que l'étape précédente reposait sur une initiation de l'adulte dans le même cadre. A cette initiation, les parents répondent ; il y a présence d'un feed-back. Dans ce cadre, c'est le parent, par le feed-back, qui valide, par sa déduction du sens de la production de l'enfant, cette production comme porteuse de sens et utilisée dans un contexte adéquat. C'est valable pour les *mots* comme pour les créations lexicales. Ainsi, le feed-back parental émerge également comme un critère stable de la période de transition entre le prélinguistique et le linguistique. Mais à ce stade de notre argumentation, après plusieurs sous-parties successives sur la littérature scientifique contemporaine, nous ignorons toujours ce qui fait passer l'enfant du prélinguistique au linguistique, ni quand nous pouvons dire quand l'enfant « parle ».

A 12 mois, les *proto-mots* font leur apparition en anglais, et sont caractérisés par le fait que, au niveau articulatoire, ils ressemblent à des *mots* (Kent et Bauer, 1985 ; Vihman et Miller, 1988). Une des autres caractéristiques est qu'ils sont souvent considérés, nous l'avons vu, comme des *mots* ou des créations lexicales par les parents, du moins des productions porteuses de sens. Nous avons également vu que les *proto-mots* sont souvent accompagnés d'un pointage, lors d'interactions (Wootton, 1994 ; Liszkowski, 2005). Le pointage est un indicateur essentiel de la période de transition dans la mesure où on le retrouve avec les *proto-mots* et les *mots*. De plus, nous avons vu que beaucoup de chercheurs considèrent

36 Fabrication d'une substance entourant les fibres nerveuses lors de leur fabrication. Cette fonction est le reflet du développement du réseau synaptique dans le cerveau et de la mise en relation physiologique de différentes zones.

également que ces *proto-mots* sont porteurs de sens dans des contextes spécifiques (Dore et al., 1976 ; Dromi, 1993 ; 1999 ; 2008). La présence du sens est également avancée comme une constante entre le *proto-mot* et le *mot*. Nous nous servons donc du *proto-mot* comme catégorie à comparer au mot afin de vérifier, selon divers éléments (prosodie, phonologie, pointage, modalités), si ces *proto-mots* ont des raisons ou non d'être des *candidats-mots*.

4.3.7. Prégrammaire/prédication/holophrase

La grammaire a souvent, depuis le début des réflexions sur l'acquisition du langage, été considérée comme le point central de tout développement langagier. Que ce soit sous l'influence du développement de la logique aristotélicienne, stoïcienne, scolastique, de la pensée rationaliste ou, plus récemment, du générativisme, la pensée sur l'émergence de la parole a longtemps été pensée, de façon privilégiée, à travers la question corrélatrice du développement grammatical.

Les questions que nous pourrions nous poser sont d'abord de savoir si cette primauté est justifiée au niveau de l'acquisition, par exemple, les systèmes phonologique, sémantique, prosodique ne méritent-ils pas, eux aussi, d'être placés au premier plan ? Ensuite, et en relation avec l'interrogation précédente, les constats sur l'acquisition du langage ont-ils conditionné une approche grammaticale de la question ? Enfin, et inversement, ne serait-ce pas plutôt les préoccupations grammaticales, depuis les catégories aristotéliciennes, qui auraient posé un cadre – nécessairement grammatical – aux représentations liées à l'observation et à l'étude du développement langagier ?

En réalité, ce qu'avaient déjà commencé à montrer les linguistes du début du XXe siècle, c'est l'idée que le développement grammatical est contemporain des premiers mots, avec, par exemple, les notions de *mots-phrases*, la fonction de prédication de ces mots-phrases, leur correspondance avec les plus petites parties du discours possibles, comme l'unité pré-lexicale aujourd'hui appelée *filler*. Il faut considérer cette grammaire comme d'importance première, vu qu'apparemment, dans la tradition classique, toute unité lexicale en contexte implique une nature et une fonction grammaticale, catégories sous-tendues, de surcroît par les opérations logiques qui structurent la pensée :

Pendant qu'ils acquièrent leurs premiers mots, les enfants acquièrent également des constructions linguistiques plus complexes comme des sortes de *gestalts* linguistiques³⁷.

37 Tomasello et Bates, 2001 : 164 : « At the same time they are acquiring their first words children are also acquiring more complex linguistic constructions as kinds of linguistic *gestalts* » (ma traduction).

Les notions de grammaticalité et de grammaticalisation commencent à apparaître en acquisition dans la mesure où l'organisation de la parole émergente de l'enfant se fixe sur des structures syntaxiques et organisées, développées dans l'échange sociocognitif à partir de la déduction ou de la compréhension que l'enfant accorde aux énoncés qui lui sont adressés, et au retour par rapport aux siens (Tomasello, 2001 : 168). Il s'avérerait alors que les premières productions linguistiques de l'enfant ont déjà une fonction grammaticale (Tomasello, 2001 : 170). Les générativistes sont tout particulièrement partisans de cette conception, considérant que les premiers mots sont employés pour exprimer une structure syntaxique complète, et que dans la mesure où chaque production, même lorsqu'il s'agit d'un nom, implicite nécessairement un verbe, il y a une fonction prédicative et l'expression d'une phrase complète (McNeil, 1970 : 60).

Mais nous avons déjà commencé à voir qu'il était possible d'attribuer des sortes de fonctions grammaticales aux *proto-mots* corrélés à un contour intonatif traduisant une modalité de phrase, et des pointages considérés comme relevant, par exemple, de fonctions proto-impératives ou proto-déclaratives. Il est possible alors de parler de « proto-impératif » pour une demande, de « proto-déclaratif » pour l'association d'un regard, d'un pointage et d'une production orale, afin de désigner, montrer un élément du monde, comme nous l'avons développé précédemment. Au niveau prégrammatical, les *proto-mots* sont déjà fonctionnels, et ont le statut d'holophrase (Dore, 1975), c'est-à-dire qu'ils représentent une phrase, impliquent une proposition ou expriment une pensée complète³⁸.

4.3.8. Le filler

Il a été constaté que la première syllabe d'un pattern iambique disyllabique V'CV ou CV'CV correspondrait à un mot fonctionnel (déterminant, par exemple) et que la syllabe suivante serait celle d'un mot lexical (nom) (Demuth, 2001). C'est dans ce cadre d'organisation prosodique du mot phonologique que va alors prendre place, entre le douzième et le dix-huitième mois, et approximativement en même temps que l'émergence des premiers mots selon les langues, le *filler* (Veneziano, 2003 ; Veneziano et al. 2004 ; Lleò et Demuth, 1999 ; Morgenstern, 2009b).

Le *filler*³⁹ est un élément phonologique de une ou deux syllabes qui apparaît au stade des premiers mots, mais est surtout caractéristique de la période de transition de un à deux mots

38 L'*holophrase* est synonyme de *mot-phrase*. Elle désigne la particularité d'une phrase entière à être exprimée et représentée par un seul mot.

39 Selon la terminologie de Peters (1977).

(Peters, 2001). La notion de *filler* a tout particulièrement été développée par Ann Peters dès la fin des années 1970. A l'origine, les premiers *fillers* représentent des productions approximatives qui n'ont pas le statut phonologique ni syntaxique de l'élément cible de la langue maternelle. Les *fillers* sont des éléments appelés à devenir des déterminants, des pronoms ou des auxiliaires, selon qu'il s'agisse de fillers prélexicaux ou préverbaux (Demuth, 2001 ; Veneziano et Sinclair, 2000). Mais à environ 13 mois, ils prennent de plus en plus la forme de l'élément cible.

Selon Peters (2001), leur apparition serait particulièrement à relier à la prosodie, notamment au rythme et à la mélodie dans la mesure où, en tant que syllabes, ils reflètent les propriétés comme le système accentuel et/ou métrique de la langue. Le *filler* apparaît, à l'origine, contraint par la prosodie afin de prolonger les énoncés pendant la période de un à deux termes (Demuth, 2001). Ces structurations varient selon les langues et en fonction du nombre moyen de syllabes constituant les mots de la langue. Cela expliquerait que l'émergence du *filler* varie d'une langue à une autre (Lleò et Demuth, 1999).

En français, selon Demuth (2001), son émergence débiterait avec un repérage des frontières prosodiques ainsi que de la régularité distributionnelle des syllabes. Dans les premières productions de l'enfant avec *filler*, il y aurait une correspondance entre les frontières syntaxiques et les frontières prosodiques, et les patterns phonotactiques présents à ces frontières. Ces régularités distributionnelles au niveau syllabique et phonotactique contribueraient à la catégorisation des unités lexicales et à la segmentation syntaxique (Christophe et Mehler, 2001). Ainsi, les enfants seraient capables de découvrir la fonction des mots grâce à l'information prosodique. La fonction de ces mots est utilisée pour déterminer la catégorie syntaxique des mots nouveaux.

En français, l'enfant se sert de la structure rythmique, prépondérante dans la langue, et développe en premier lieu un pattern dissyllabique de type V'CV correspondant au mot phonologique, afin de maintenir cette structure avec l'ajout d'un élément syllabique non marqué en position initiale. L'acquisition des mots fonctionnels tels que le *filler* est contrainte par la distribution rythmique du système prosodique de la langue (Christophe et al., 1997). L'acquisition de la fonction de ces mots grammaticaux se déduirait, ensuite, de l'information phonotactique combinée avec l'information rythmique et accentuelle.

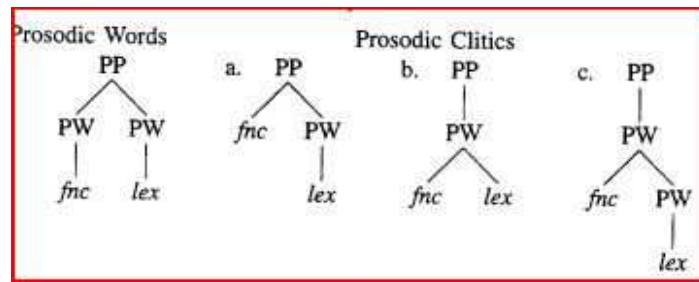
Son émergence est divisée, selon Peters (1997) pour l'anglais, et Veneziano (1998 ; 1999 ; 2003 ; Veneziano et al., 2004) pour le français, en trois stades. Le premier stade serait prémorphologique et serait une trace des réduplications syllabiques du babillage qui

servaient à maintenir un pattern dissyllabique ou trisyllabique. A ce stade, ils sont dénués de sens, et sont structurés selon une composition consonne-voyelle ou voyelle seule. Ils constitueraient une des premières traces d'une transition entre les occurrences à un mot et les occurrences à deux mots. Le second stade est le stade protomorphologique. A ce moment-là, le *filler* possède des attributs distributionnels et phonologiques qui se rapprochent de ceux de la langue maternelle ; ils ont la voyelle de leur syllabe en commun avec la voyelle de l'élément cible. Les *fillers* prennent des représentations phonologiques plus variées tout en restant en nombre limité. Ces représentations phonologiques diverses tendent à montrer l'existence de différentes classes de *fillers*, comme des articles définis, indéfinis, déterminants possessifs, ou encore les marques de masculin/féminin, singulier/pluriel, etc. Le critère distributionnel tendrait à souligner, au stade précédent, une émergence selon un fonctionnement par blocs grammaticaux, par des amas syllabiques accentuellement et phonotactiquement organisés. S'ensuit le stade morphologique dans lequel le *filler* est parfaitement similaire à la forme cible. Le *filler* permet alors d'observer l'acquisition progressive de la morphologie de la langue (Veneziano, 1998 ; 1999).

Selon Lleò et Demuth (1999), leur émergence dépendrait d'une localisation en position initiale, position faible ou non marquée dans une structure syllabique. Cela impliquerait que le *filler* serait quasiment simultané à l'émergence des premiers mots. Le *filler* serait le rajout d'une syllabe non prosodiquement marquée en position initiale, et constituerait une extension de la structure, et un passage au niveau phonologique supérieur. L'apparition du *filler* contribuerait au développement de la structuration phonologique de la prosodie en constituants hiérarchisés (Nespor et Vogel, 1986 ; Selkirk, 1984). Le *filler* finit par être le reflet des régularités phonologiques et prosodiques de la langue maternelle (Peters, 1997 ; Veneziano et Sinclair, 2000 ; Lleò et Demuth, 1999).

Par ailleurs, le *filler* intervient dans la structure du *mot phonologique* (Demuth, 2001b ; cf. partie 4.3.5.). Cette particularité permettrait d'observer une fonction de *bootstrapping* syntaxique dans le sens où la position du *filler*, selon les langues, permettrait de catégoriser l'unité qui suit comme mot lexical :

Exemple 7 : bootstrapping syntaxique autour de la structure du mot phonologique (Demuth, 2001b : 12)



Selon cet exemple, le *filler* est considéré comme un mot grammatical (*fnc* dans l'exemple), et sa position en tête du *mot phonologique* permettrait de catégoriser la production qui suit comme mot lexical (*lex*).

En définitive, les *fillers* appartiennent à la catégorie des éléments préverbaux et prélexicaux destinés à devenir pronom, article, auxiliaire selon les diverses langues. Ce sont des unités monosyllabiques, toujours vocaliques ou parfois nasalisées, qui commencent à apparaître au moment des premiers mots et se développent dans des structures qui ressemblent de plus en plus à des mots de l'input (Dijk et Geert, 2005 : 102). Ils investissent, aux débuts de la parole, un rôle grammatical, et participent de l'observation de l'émergence de la grammaire, en formant « une forme intermédiaire sur le chemin des morphèmes grammaticaux⁴⁰ ».

Dans ce qui nous préoccupe, le *filler* sera un élément déterminant pour notre étude, tant par l'importance qu'il a dans le développement des premiers mots que dans les implications qu'il suscite au niveau de fonctions prégrammaticales, d'organisation prosodique et syllabique.

4.3.9. Le signe linguistique

Une des théories développées concernant l'émergence de la parole repose sur le phénomène binaire contrastif entre les unités signifiantes. Il s'agit du *Principe de contraste* (*Principle of Contrast*) développé par la psychologue américaine du développement Eve V. Clark au début des années 1980. Le *Principe de contraste* repose sur l'idée qu'une variation de forme (de signifiant) va entraîner, dans le développement précoce du langage, des variations de sens (Clark, 1987 : 2). Ce *Principe de contraste* implique alors le rejet des formes synonymes par l'enfant, et favoriserait l'adoption d'un mot nouveau par son aspect

40 Veneziano et Sinclair, 2000 : 463 : « An intermediate form on the way to grammatical morphemes » (ma traduction).

contrastif dans le cadre d'une généralisation de catégorie. Par exemple, un enfant qui appellerait *chien* tout ce qui a quatre pattes et qui marche n'adopterait de mot nouveau que si *mouton*, différent de signifié, diffère aussi de signifiant (Clark, 1987 : 9-10).

Cet aspect contrastif est à associer à l'environnement langagier de l'enfant. Les approches et modèles statistiques (Macken, 1987) apparus dans les années 1980 ont permis de considérer l'importance des enchaînements sonores et des mots les plus fréquemment entendus par l'enfant. C'est parmi ces mots que ce dernier va repérer les caractéristiques les plus contrastives pour les assimiler et les reproduire (Clark, 1987 : 12). En définitive, le principe contrastif reste à acquérir antérieurement aux premiers mots dans la mesure où c'est ce principe qui va conduire, en partie, à l'acquisition de nouvelles terminologies et catégories (Clark, 1987 : 15).

Caselli et al. (2001) vont énumérer l'acquisition des premiers mots, des premières paroles selon l'acquisition de quatre paramètres pouvant en témoigner, dans l'ordre de leur manifestation : les routines/habitudes (comme *bye*) et jeux de mots au tout début de l'acquisition du vocabulaire, la référence lorsque s'établit clairement le lien entre le signe et le référent, la fonction prédicative et enfin la fonction grammaticale, lorsque des mots grammaticaux contemporains des premiers mots lexicaux, justifient, déjà, de l'acquisition d'une certaine organisation syntaxique.

Ces caractéristiques n'ont été catégorisées qu'avec l'émergence des premiers mots et le développement du vocabulaire. La question n'a pas encore été posée de savoir si ces éléments, en définitive, ne pourraient pas répondre à des productions antérieures aux premiers mots, à des productions prélinguistiques. Ceci s'explique par la présence d'universaux dans le développement langagier de l'enfant au niveau de l'ordre des règles de l'accès au langage (Caselli et al., 2001 : 78).

Il se peut donc, si nous nous référons au passage sur l'aspect phonologique, qu'il y ait une mise en relation à faire entre deux modèles lexicaux (*two-lexicon models*), le modèle perceptuel, et le modèle de production (Ingram, 1976 ; Menn, 1983 ; Spencer, 1986 ; Vihman, 1982). Cette mise en relation avait à faire que, au moment où la panoplie de sons que l'enfant perçoit – bien plus importante que celle qu'il produit – et celle qu'il produit, deviennent similaires, de manière – uniquement à ce moment-là – à faire concorder l'information sémantique, syntaxique et morphologique qui avaient, auparavant, deux systèmes parallèles qui s'influençaient réciproquement, comme pour la reconnaissance de mots, le groupement de sons, et le découpage de syntagmes (Matthei, 1989 ; Wheeler et

Iverson, 1976). Cette hypothèse de développement indépendant reste très forte dans la communauté scientifique, ce qui ferait apparaître que les premiers mots reposent uniquement sur le fait d'une fusion des deux systèmes, ou sur une concordance parfaite qui ne ferait survivre qu'un seul système.

Au niveau des signes linguistiques, en réalité, c'est l'identification de l'aspect conventionnel du signe, qui détermine généralement, aujourd'hui, l'entrée en langue, à partir du début de la seconde année des enfants. Néanmoins, les productions prélinguistiques qui pourraient prétendre à être considérées comme linguistiques, pourraient l'être selon un autre critère, déjà abordé dans la partie sur l'aspect phonologique. Les productions prélinguistiques de l'enfant sont déjà sur une modalité de phrase identifiable prosodiquement et qui montre un schéma déjà en place, un schéma pragmatico-grammatical (Greenfield et Smith, 1976) qui participe d'une certaine fonction de communication (Tomasello, 2003 : 36), et peuvent ainsi déjà être considérées comme « holophrases » (Tomasello, 2003 : 36). L'aspect prégrammatical s'y développe corrélativement en tant qu'associé à une unique unité linguistique⁴¹.

La capacité essentielle de l'enfant serait alors de conceptualiser les caractéristiques de son expérience perceptuelle, notamment au niveau du décodage de l'intention de l'adulte, pour y déchiffrer l'aspect conventionnel et arbitraire du signe linguistique. Dans une dynamique sociocognitive, l'enfant a besoin de relier une séquence de discours, de sons, à une intention communicative déchiffrée chez l'adulte. Sa perception du système de communication, de la relation à l'autre est fondamentale. Le système de signes y est en quelque sorte renégocié pour trouver un cadre commun entre l'enfant et l'adulte (Tomasello, 2003 : 65) Il s'agit plus précisément d'établir un fond commun de communication entre l'enfant et l'adulte (Bruner, 1983 ; Tomasello et Todd, 1983 ; Tomasello et Farrar, 1986 ; Smith et al., 1988). Car la capacité de segmenter la parole et le monde ne suffit pas pour acquérir l'aspect conventionnel du signe.

A la fin de la première année, un premier changement précédant les premiers mots, est particulièrement notable : l'enfant commence à pouvoir mémoriser certaines séquences de sons associées à un référent présent dans l'environnement, même si, dans un premier temps, il oublie assez vite ce même nom lorsque l'objet disparaît ou qu'il n'intéresse plus l'enfant

41 Tomasello, 2003 : 40 : « When they produce holophrases, children have assigned the function of the utterance to a single linguistic unit (perhaps with an associated intonation contour), and so in the future they will have to attend to other linguistic units in similar utterances and in this way fill out their linguistic expression to fit the adult-like conventions ».

(Oviatt, 1980). A ce stade, l'enfant commence à assimiler un rapport entre la représentation sonore et un référent, ce qui va faire sens. Mais l'enfant n'est pas encore capable de nommer l'objet absent, donc n'a pas encore accédé à la fonction symbolique du signe linguistique. Alors le mot peut apparaître comme « un pur symbole, un élément parmi des milliers, qui s'acquiert rapidement en raison de l'harmonie entre l'esprit de l'enfant, l'esprit de l'adulte, et la texture de la réalité » (Pinker, 1994 : 155). Mais les mots, produits de l'arbitraire et du conventionnel, vont servir à découper un monde qui, lui, ne peut pas l'être arbitrairement.

Les mots que l'enfant acquiert ont une forme arbitraire et conventionnelle (Woodward et Hoyne, 1999 : 65). L'accès au signe va donc nécessairement impliquer la mise en relation d'un signifiant et d'un signifié, d'une représentation mentale d'un groupe de sons, d'une relation au monde, et d'une capacité de représenter les éléments du monde lorsque ceux-ci sont absents. Le sens découle, par sa relation au signifiant, de la mémoire de l'association entre le signifiant et l'objet contextuellement désigné.

Chomsky considère que l'accès aux mots, la constitution du lexique témoigne d'une préexistence des concepts qui leur seront rattachés. Chomsky souligne la vitesse à laquelle les enfants acquièrent leur premier lexique, ce qui, selon lui, justifierait l'approche innéiste et la préexistence des concepts par rapport aux formes sonores⁴².

La question du signe linguistique est une question qui va tout particulièrement nous intéresser dans la mesure où tout notre travail sera d'identifier si les productions prélinguistiques peuvent déjà témoigner de l'accès au signe tel qu'on pourrait le définir pour un mot.

4.3.10. Généralisation/réduction sémantique et accès au sens

La généralisation/réduction sémantique était un des éléments fondamentaux dans la période précédemment étudiée. L'enfant a tendance à appliquer un même signifiant à plusieurs référents différents. Souvent, ces signifiants renvoient à des catégories générales. Inversement, un signifiant renvoyant à une catégorie générale peut ne servir qu'à désigner un objet unique, par exemple l'enfant peut n'appeler « chaussure » que celles de son père.

42 Chomsky, [2000] 2005 : 151, « Dans les périodes les plus actives de l'acquisition du langage, les enfants acquièrent (« apprennent ») de nombreux mots par jour, peut-être une douzaine ou plus, ce qui signifie qu'ils les acquièrent au terme de très peu d'expositions, voire d'une seule. Cela semblerait indiquer que les concepts sont déjà disponibles, que leur complexité et leur structure sont prédéterminées totalement ou en partie, la tâche de l'enfant consistant à mettre des étiquettes sur des concepts, ce qui peut être fait au moyen de données limitées, pourvu qu'existe une structure innée suffisamment riche. Et ces structures conceptuelles semblent produire des connexions sémantiques d'un type qui, en particulier, va induire une distinction analytique-synthétique comme fait empirique ».

« Chien » peut servir à désigner tous les mammifères. Ces deux éléments sont parmi les premiers en place dès les *proto-mots* (Karmiloff et Karmiloff-Smith, [2000] 2003 : 75). Par exemple « vélo » ne s'appliquera jamais à « chat » (Ibid. 76). Un aspect partiellement ontologique n'est pas à exclure dans l'acquisition des premiers mots. L'enfant commence par l'imitation de certains éléments, notamment au niveau onomatopéique, et a tendance à généraliser ses premiers mots selon des règles métonymiques et à effectuer une mise en relation entre des éléments divers à partir de certaines analogies de parties (Samuelson et Smith, 1999).

Étudier la généralisation sémantique n'est pas sans poser la question de l'accès au sens. La compréhension du sens, chez l'enfant, est bien antérieure à sa restitution par signes linguistiques. La généralisation se fait par analogie et glissement métonymique. En réalité, l'enfant va réunir certaines des caractéristiques d'une catégorie générale, et les appliquer à un ensemble. Par exemple, un « chat » est un animal mobile, à quatre pattes, couvert de fourrure, avec les oreilles pointues, etc. A partir de ces données, l'enfant en sélectionne quelques-unes et les applique, par exemple, avec l'absence de mobilité, à une photo ou une peluche, ou à d'autres animaux mobiles, comme un chien, une chèvre, ou encore tout ce qui peut avoir une fourrure, un manteau, toutes sortes de peluches, une couverture, ou encore l'ensemble des animaux. Au lieu de « chat », il peut utiliser, pour nommer tout ce que nous venons de mentionner, le prénom du chat. Il faut souligner, justement, que cette caractéristique de généralisation tend à infirmer la thèse du *décodage de l'intentionnalité*, augmentée de l'*Objet Global* et du *Principe d'Exclusivité Mutuelle* (Clark, 2003 ; Tomasello 2003). Ce procédé serait plus en adéquation avec le *scandale de l'induction*, présupposant clairement la préexistence de structures innées pour catégoriser le monde, bien que le *feedback* puisse guider également l'enfant quant à la justesse sémantique et référentielle de sa production.

Par ailleurs, le sens des premiers signes et gestes de l'enfant peut grandement différer de ce qu'il sera plus tard. L'extension ou la réduction qu'il en fait par rapport à l'adulte indique qu'il est en train de s'approprier des catégories générales, plutôt que des sens précis (Barett, 1999 ; Anglin, 1978). Les premiers mots, par ces catégories, restitueraient les catégories dominantes dans la hiérarchie qu'en a faite l'enfant (Dromi, 2008 ; 1999). Le phénomène de généralisation sémantique indique que l'association d'un mot à sa catégorie générale facilite son acquisition (Ibid. ; McCardle et al ., 2009). C'est un système fondé sur des similitudes de catégorisation (Gopnik et Meltzoff, 1987 ; Mervis et Bertrand, 1994).

La faculté de symbolisation de l'enfant (Piaget, 1962), permet à l'enfant de se représenter des objets en leur absence (Lifter et Bloom, 1989). Mais les positions théoriques s'opposent pour savoir si le sens est postérieur à la forme (Clark, 1974), s'il est antérieur à la forme (Nelson, 1973), ou si les deux se produisent en même temps (Dromi, 1999 ; 2008).

4.3.11. Les mots

Plusieurs conceptions du mot sont en concurrence aujourd'hui ; les unes considèrent qu'ils sont directement liés à une structure phonologique préalable dans laquelle ils vont s'insérer (Fikkert, 1994), les autres considèrent que le mot est déterminé lorsqu'on y identifie une unité lexicale pleine (*whole-word*), c'est-à-dire avec un référent (Francescato, 1968 ; Ferguson et Farwell, 1975 ; Menn, 1978, 1983 ; Menn et Matthei, 1992 ; Macken, 1992 ; Vihman, 1996). Apparaissant entre le douzième et le treizième mois en moyenne, dépendants de l'organisation syllabique rythmique, prosodique et accentuelle, ainsi que des patterns syllabiques de découpage et de regroupement de syllabes, les premiers mots ont été répertoriés par le CDI (*Communicative Development Inventory*) de MacCarthur et Bates (in Fenson et al. 1994 ; Kern, 2004 ; 2007 ; Kern et Gayraud, 2010 pour le français), questionnaire sur l'estimation du développement gestuel, du babillage, du lexique et des combinaisons de mots, soumis aux parents. Les premiers mots répondent à des schémas syllabiques présents dès le babillage (Vihman et Miller, 1988 ; Oller et Steffans, 1993 ; Davis et MacNeilage, 1995 ; Menn et Stoel-Gammon, 2005 ; Owens, 2008), comme les structures simples CV (« ça »), CVCV (« papa » ou [tapo] « chapeau ») par exemple. Mais hormis l'identification par l'adulte, soit par le contexte ou par identification d'une morphologie (reconnaissance d'un mot de la langue), existe-t-il des différences phonologiques entre les premiers *mots* et les *proto-mots* ?

La question est donc de savoir si le langage commence avec des *mots* identifiables, avec des similitudes avec ceux de la langue adulte, ou s'il commence antérieurement, avec l'apparition de l'aspect conventionnel du signe et de la faculté de symbolisation, dans les gestes et dans les créations lexicales de l'enfant. Bates et al. (1979) placent le début du langage aux premières productions révélant la faculté de symbolisation, qu'ils soient identifiables comme mots ou non, à 1 an et 1 mois. Mais ces premiers mots doivent induire une catégorisation sémantique et renvoyer à un référent (Gopnik et Meltzoff, 1984 ; Mervis, 1987). Ils doivent témoigner de la mise en relation d'une forme et d'un sens. L'objectif de ce palier est d'amener ces productions à désigner un référent hors contexte, en son absence,

puis de coller de plus en plus aux formes sonores de l'input (Bates et al., 1979 ; Dromi, 1999). La première étape concerne alors les créations lexicales, impliquant l'association d'une forme sonore indéterminée à une situation (Hollich et al., 2000 ; Nazzi et Bertoncini, 2003), générant l'aspect conventionnel du signe. La seconde étape implique une dimension référentielle et une généralisation sémantique qui révèle l'exercice de catégorisation (Dromi, 1999 ; 2008). La dernière étape consiste à coller au plus près des formes sonores de l'input, et à dévoiler l'intention de communication de l'enfant. Mais une question demeure, après tout notre argumentaire : qu'est-ce qui définit un *mot* ?

Sur ce point, nous avons considéré comme central un article de Vihman et McCune, « When is a word a word ? » (1994) qui, même s'il ne répond pas à la problématique qui nous concerne, s'en approche en nous donnant un certain nombre d'éléments théoriques de départ. Le problème de la définition de ce qu'est un mot reste au premier plan. Parmi les éléments que nous avons mis en évidence dans les sous-parties précédentes, tous prennent place comme point commun entre la période prélinguistique et la période linguistique, gestes, intention de communication, catégorisation, généralisation sémantique, etc.

Mais quels sont les critères qui permettent de distinguer de façon pertinente les *proto-mots* ? Sens, intention de communication, référent, forme sonore ne ressemblant pas à l'input des *mots* ? Un *mot* pour l'enfant doit-il nécessairement avoir un certain nombre de similitudes phonétiques avec l'input pour être considéré comme *mot* ? L'interprétation qu'on peut faire de certains gestes induit-elle que ces gestes peuvent être considérés comme représentant des *mots* ? Est-ce que les unités comprises uniquement de l'entourage de l'enfant peuvent être considérées comme des *mots* et à quel titre ? Est-ce que la généralisation sémantique commune aux premiers *mots* et aux *proto-mots* suffit à considérer que ces *proto-mots* doivent être considérés comme des *mots* ? De même, est-ce que la présence de l'aspect conventionnel du signe suffit à déterminer la présence d'un *mot* et l'accès à la parole ? La prosodie révélant les modalités de phrase (Konopczynski, 1991) dès les productions prélinguistiques est-elle un indice important pour considérer que des *proto-mots* peuvent être des *mots* pour l'enfant ?

Nous savons que sur la question des mots en eux-mêmes, il s'agit d'avoir un répertoire phonétique pour exprimer une intention de communication et d'avoir un usage référentiel (McCune et Vihman, 2001). D'autant plus que l'âge d'apparition des mots référentiels est très variable d'un enfant à l'autre (Ibid.). Et nous savons également que ce répertoire phonétique

peut donner lieu à des productions sujettes à une forte réduction phonologique et avec des généralisations ou des réductions sémantiques.

Pour en revenir à l'article de 1994 de Vihman et McCune, les auteurs ont jugé qu'un mot se reconnaissait à plusieurs conditions : que la même occurrence était utilisée pour le même sens, que la production se rapprochait phonétiquement de celle de l'input selon un minimum de 2 caractéristiques phonologiques et prosodiques, qu'il y avait intention de communication, que la production était employée dans des cadres divers, et qu'elle pouvait être employée hors de la présence du référent. Vihman et McCune font la différence avec les *proto-mots*, considérés comme des productions inventées qui n'ont pas de similitude avec les productions de l'input, mais qui semblent tout de même avoir un sens ainsi que toutes les autres caractéristiques d'un mot. Pour Bruner (1975), la seule différence entre les *mots* et les *proto-mots* serait au niveau phonétique uniquement, la transformation progressive opérerait à partir des premiers mots jusqu'à la moitié de la seconde année. Mais c'est ce point de vue qui est discuté par Vihman et McCune. McCune (2008) souligne que restreindre la définition du mot à ceux qui se rapprochent de l'input risque de mettre de côté des productions qui sont des mots pour l'enfant, mais également, et inclure des unités qui ne sont pas des mots ou qui ne peuvent prétendre l'être. Pour identifier un mot, Vihman et McCune ajoutent quatre indices : l'interprétation des parents, la récurrence contextuelle, une forme phonétique proche de l'input (ce qui n'implique pas forcément de reconnaître un mot, mais de combiner deux éléments linguistiques, comme la prosodie et une certaine stabilité phonétique), l'imitation par l'enfant, et la reformulation par l'adulte. Il est ainsi possible d'inclure, dans la définition de Vihman et McCune, des *proto-mots* et des onomatopées (McCune et Vihman, 2001⁴³), mais également des productions contextuelles uniques lorsqu'elles véhiculent une intention de communication identifiée par l'adulte. Dans le prolongement de cette réflexion, d'autres chercheurs considèrent, comme points fiables d'identification des mots, l'intention de communication, une forme phonologique stable (sans forcément parler de ressemblance avec les mots de l'input), un sens consistant et stable, une utilisation dans différents contextes (Hirsh-Pasek, 1999 ; Golinkoff, 1999).

C'est sur cette base qu'Halliday (1975) avait inventé le terme de *protoword* (*proto-mot*) comme base du développement lexical, exprimant des fonctions pragmatiques et une intention de communication, même si, pour lui, ils ne s'agissait pas de mots ni de *candidats-mots* (Halliday, 1975). Par ailleurs, ces productions témoigneraient déjà d'une fonction de

43 Contrairement à la conception de Holden (1896).

catégorisation (Carter, 1979), et d'une fonction performative (Bates et al., 1975). La réflexion de Mandler et McDonough établit cependant que ces mots ne peuvent qu'avoir une forme phonologique consistante et une intention de communication (Mandler et McDonough, 1993), alors que pour Bruner, la forme sonore peut-être encore variable et indéterminée (Bruner, 1975 ; Dromi, 1993).

Ce que nous voyons donc apparaître, c'est l'absence de consensus sur ce qui définit un mot, ce qui nous amène peu à peu sur le terrain des représentations. De plus, le critère de la morphologie peut entrer en jeu, ce qui exclurait immédiatement les *proto-mots* de l'ordre de la parole. Ainsi, nous ne trouvons toujours pas de consensus ni d'explication à notre problème. Nous savons que les *mots* ont un sens plein, reflétant une intention de communication. Mais des chercheurs ajoutent d'autres critères, d'où l'absence de consensus. La classification est encore plus ambiguë pour les *mots* dont la forme phonétique est unique et dans un seul contexte, qu'on ne retrouvera plus, bien que cette forme semble être porteuse de sens.

Concernant les *proto-mots*, pour certains, pour pouvoir prétendre à être catégorisés comme mots, ils doivent être employés au moins deux fois dans une session (McCune, 2008). Mais cette démarche exclut certains mots, comme les mots qui ne désigneraient, selon Fleck, que la nourriture mangée à la maison (Fleck, 2009). Quant à Tomasello, il soutient l'accès au signe linguistique et à la signification comme déterminants dans un cadre sociocognitif. Il préfère parler de « symboles linguistiques » plutôt que de signes à proprement parler. Ces symboles sont déduits de l'interaction par l'imitation et le décodage de l'intentionnalité. Si l'on tient compte des diverses catégories de mots, l'identification des unités s'avère encore plus difficile : les productions inventées par l'enfant sont admises comme mots par certains chercheurs (Deuchar et Quay, 1999 ; Dromi, 1999 ; 2008 ; McCune, 2008 ; 2010), alors qu'elles sont rejetées par d'autres, comme nous l'avons vu (Halliday, 1975 ; Vihman et McCune, 1994 ; McCune et Vihman, 2001). Il en est de même pour les productions que seuls les proches de l'enfant comprennent, admises comme mots par certains (Dromi, 1999), et rejetées par d'autres (Vihman et McCune, 1994 ; McCune et Vihman, 2001), tout comme les mots-valises et les homonymes, acceptés par Bloch (1924), rejetés par Vihman et McCune (1994), ou les formes qui n'apparaissent que dans des contextes précis, qui sont acceptées par certains chercheurs (Dromi, 1999 ; Vihman et McCune, 1994 ; McCune et Vihman, 2001), et rejetées par d'autres (Bates et al. 1975 ; Hirsh-Pasek et al. 1999). Ainsi, ce qui définit un mot reste variable et dépend de l'orientation

théorique (fonctionnalisme pour Halliday, théorie sensori-motrice pour McCune et Vihman) et de la spécialité du chercheur (par exemple phonologie pour Vihman et McCune, et lexicologie pour Dromi). S'il en est ainsi pour les *mots*, ce qui définit un *proto-mot* est d'autant plus flou dans la mesure où ils peuvent potentiellement être consitués de toutes les catégories rejetées par les chercheurs comme ne relevant pas des *mots*. Le débat qui a lieu autour de l'identification de ces unités n'a, à ce jour, abouti sur aucun consensus. Beaucoup d'avis sont opposés. Un grand flou persiste et la définition exacte de chaque type de production (*mot* et *proto-mot*) reste à faire.

Par ailleurs, Tomasello fait débiter la communication et l'accès au signe par la gestualité, gestualité qui sera porteuse de sens, acquise par l'imitation en interaction conjointe⁴⁴. Quant à McCune (2010), sa réflexion considère que les premiers mots se définissent également par leur différenciation d'avec les *mots* ponctuellement inventés en contexte et qui ne seront jamais repris. Autrement dit, ils sont typiques d'un contexte à un instant précis. Dans ce cadre, le critère phonologique n'est pas considéré comme pertinent (Demuth et Fee, 1995; Demuth, 1995 ; 1996; Pater, 1997).

En définitive, l'examen des positions théoriques a permis d'établir des orientations, mais pas de réponse claire. Les socio-interactionnistes ont précisé la relation entre compétence et interaction pour motiver l'acquisition des mots (Adamson et al., 2010 ; Woodward et Needham, 2009). Les fonctionnalistes ont placé la relation intention pragmatique/contexte au centre de cette motivation (Halliday, 1975). Les cognitivistes ont considéré qu'une base innée servait au développement langagier (Waxman et Gelman, 2010). Les associationnistes ont centré l'acquisition sur la relation entre le mot et le référent (Smith et al., 2002). Les théories émergentistes ont cherché à faire une synthèse de l'ensemble de ces aspects (Hirsh-Pasek et al., 2004). Les modèles développementaux ont mis en relation le développement de différents systèmes cognitifs progressifs (Kent et al., 2001). Le modèle connexionniste a initié beaucoup des théories précédemment citées, et se fonde sur l'interrelation de divers centres cognitifs et neurologiques (Bates et MacWhinney, 1987). Ces théories nous ont

44 Tomasello, 2001 : 125-126 : « It is important to note that not all communicative behaviors are bi-directional and shared in this same way. Thus, prelinguistic infants use a number of communicative gestures that are ritualized from noncommunicative behaviors ; for example the 'hadsup' gesture as a request to be picked up may be a ritualization of the infants learn this gestures by imitative learning, or even that they cannot be viewed as bi-directional communicative conventions. The same may even be true of some of children's earliest 'words', which may be learned through ritualization as well. That is, children may have some early 'words' that they have acquired by simply mimicking an adult sound and then the adult responds in some predictable and interesting way. These so-called pre-symbolic forms are often characterized as being simply a part of an activity, not a symbol standing for anything else in the activity. If they are of this nature, and they are not truly conventional (the child does not understand the adult's understanding of them), they are called vocal signals ».

permis de mettre en évidence le fait que toute la problématique de l'accès à la parole, aujourd'hui, reposait sur la définition de ce qu'est un mot. L'enfant parle-t-il en accédant à l'arbitraire du signe et à son aspect conventionnel ? En manifestant une intention de communication ? En manifestant sa capacité à catégoriser en faisant des généralisations sémantiques ? En exprimant prosodiquement une modalité de phrase ? En accédant à la faculté de symbolisation par la désignation d'un référent hors contexte ? En accédant à certaines fonctions grammaticales ou prégrammaticales ? En produisant une forme sonore proche de l'input ou pas forcément ? En somme, est-ce que les *proto-mots* peuvent prétendre à caractériser le début de la parole ? L'attention conjointe est-elle le facteur déterminant de l'accès au signe linguistique ? Ou le décodage de l'intentionnalité de l'adulte ? Les gestes sont-ils des signes qui remplacent les mots ou qui peuvent avoir le même statut ? Qu'en est-il des mots inventés ponctuellement, qui ne seront pas répétés⁴⁵ ?

Toutes ces questions nous ramènent à la même problématique : y a-t-il des critères linguistiques pertinents qui permettent d'établir le début de la parole, une différence claire entre les *proto-mots* et les *mots* autre que l'interprétation faite par l'adulte à partir de critères morphologiques ? Peut-on se permettre de ne pas passer par l'argument des représentations ?

La question de l'émergence de la parole va donc devoir mettre en jeu, comme le chapitre précédent le montrait, plusieurs aspects, allant par exemple, du socio-interactionnisme au générativisme. Il s'agira alors d'observer, à plusieurs niveaux, dans le corpus scientifique, les caractéristiques selon lesquelles ont été abordées les productions précédant les premiers mots puis les premiers mots, au plan de l'intentionnalité (pointage et modalité), de la phonologie/prosodie, et de la représentation de l'adulte, qu'il s'agisse d'un parent ou d'un chercheur dans un domaine lié au développement du langage de l'enfant. L'intérêt sera de cerner quels sont ces paramètres communs aux deux périodes, prélinguistique et linguistique, afin de chercher à savoir, dans la partie expérimentale, si on peut mettre, linguistiquement en évidence, dans les productions de l'enfant, des éléments qui peuvent prouver, au-delà d'un cadre purement représentatif, quand l'enfant parle.

45 Dromi, 1999 ; 2008 ; Hirsh-Pasek et al., 1999 ; Vihman et McCune, 1994 ; 2001 ; Bruner, 1975 ; Bates et al., 1975 ; Golinkoff, 1999 ; Tomasello, 2007 ; Bates et Beghini, 1979 ; Ferguson et Farwell, 1975 ; McCune, 2010.

Partie II : Approches méthodologiques

5. Réflexions méthodologiques

La question de la méthodologie concernant la partie expérimentale de notre travail ne peut s'aborder qu'au regard des apports et des limites révélés par l'approche historique qui a précédé. Dans un souci de cohésion et de cohérence argumentative, il est nécessaire d'établir ce que la partie historique a mis en évidence et en quoi elle doit être prolongée par une expérimentation conforme aux protocoles en vigueur aujourd'hui en acquisition du langage.

C'est pourquoi, dans un premier temps, nous récapitulerons les principales avancées ayant eu lieu dans l'histoire des théories de l'acquisition, époque par époque.

Une fois la nécessité de l'approche expérimentale mise en évidence, nous présenterons les différentes étapes du protocole de cette démarche, en commençant par la définition des méthodes d'enquête et d'analyse en acquisition du langage, puis en continuant avec la description des différents types de corpus disponibles. Nous expliquerons ensuite notre choix méthodologique, le corpus pour lequel nous avons opté et les critères selon lesquels nous l'avons défini. Puis, nous poursuivrons par la description du codage qui nous permettra un traitement automatique et quantitatif des données suivi d'une analyse qualitative plus approfondie des principaux éléments mis en évidence. Nous terminerons avec la possibilité de l'élaboration d'un questionnaire adressé aux parents afin d'interroger les représentations de l'émergence de la parole.

5.1. De l'histoire des idées sur l'acquisition du langage à l'analyse expérimentale

Si la petite enfance est traitée dans son rapport à l'éducation dans les civilisations pré-helléniques et dans les civilisations orientales, la question du langage du tout petit en demeurait absente. Cette question commence à se développer essentiellement dans la pensée occidentale présocratique, notamment avec Hérodote, comme nous l'avons présenté, qui a rédigé un texte qui peut être considéré comme fondateur d'une pensée sur l'acquisition du langage. Le récit qu'il fait de la légende du roi Psammétique et de l'expérience que ce dernier a faite sur deux nourrissons, a permis de mettre en évidence l'existence de représentations sur l'acquisition du langage : la faculté de langage est perçue comme innée ; il existe une langue originelle, le phrygien ; l'acquisition d'une autre langue s'effectue par simple exposition à cette langue ; la parole débute avec le premier mot ; ce premier mot est situé aux alentours du début de la deuxième année.

Un certain nombre de penseurs d'importance ont exploré ces questions. Toutefois, si Hérodote fait débiter la parole avec les premiers mots, il reste un cas isolé dans l'histoire de la pensée. Deux points essentiels se dégagent : selon la terminologie grecque, l'enfant n'accède réellement au *logos* qu'à l'âge de sept ans ; avant, il ne *parle pas (in-fans)*. Les raisons avancées par Platon, Aristote, Lucrèce, Cicéron et Quintilien reposent sur le fait qu'avant, la parole de l'enfant est non conforme à l'usage admis par la Cité, ce qui rend l'enfant inapte, dans sa construction citoyenne, à évoluer seul dans la société en dehors de son contexte familial ; les raisons essentiellement évoquées sont de deux ordres, un niveau articulatoire qui présuppose que l'enfant ait eu ses dents d'adulte, un niveau syntaxique qui présuppose que l'enfant cesse de produire des énoncés de structure par enthymème. Pour acquérir cet usage, l'enfant doit être exposé à la meilleure langue possible dès son plus jeune âge, et donc il est important de surveiller la qualité de la langue de ceux qui vont entourer et élever l'enfant dans les premières années de sa vie, afin que ce dernier puisse « parler » un jour, c'est-à-dire restituer le seul usage admis par la Cité : le *logos*. De façon isolée, il est également possible de trouver des constatations frappantes sur le développement langagier de l'enfant, comme chez Lucrèce qui définit déjà le pointage comme l'étape précédant l'accès aux premiers mots d'une manière telle que nous pourrions le faire aujourd'hui.

Dans les premiers siècles chrétiens et au Moyen Age, chez des auteurs comme Augustin, Isidore de Séville pour les premiers siècles chrétiens, ou Barthélémy l'Anglais pour le Moyen Age, la réflexion a été nourrie de quelques avancées. Par ailleurs, le Moyen age est une période dans laquelle le petit enfant est particulièrement représenté dans la littérature, notamment le théâtre. La période de son accès à la parole est remontée à plus tôt, non plus forcément à sept ans, mais, dans certains ouvrages, dès quatre ans, voire avant. Il est toujours question de la notion d'articulation, qui explique qu'on peut trouver un âge d'accès à la parole vers sept ans ; néanmoins, cette frontière est de moins en moins systématique, et le critère de l'articulation de moins en moins mentionné. Enfin, tout comme dans l'Antiquité, des constats isolés permettent d'avancer des perceptions justes du développement langagier. Dans son Livre I chapitre 8 des *Confessions*, Saint Augustin, en se fondant sur son expérience personnelle et les souvenirs qu'il a eus de son enfance, avançait l'idée selon laquelle il n'avait pas appris à parler, qu'aucune règle d'apprentissage n'était nécessaire pour acquérir la langue maternelle ; de même Isidore de Séville et Barthélémy l'Anglais ont constaté la sensibilité précoce du nourrisson aux paramètres musicaux et à la voix de leur mère.

La Renaissance, quant à elle, a fait l'objet d'un repli concernant la représentation du langage de l'enfant par rapport au Moyen Age. S'il est possible de citer Montaigne ou Érasme sur ce sujet, les découvertes ou les apports sont restés mineurs. En revanche, l'Âge Classique a vu naître, malgré une représentation de plus en plus minorée de la petite enfance dans la production littéraire, le débat inné/acquis qui va opposer la pensée cartésienne, représentée, sur ce point, par Cordemoy, et la pensée sensualiste, représentée par Locke. S'opposent ainsi une vision selon laquelle le langage repose sur des propriétés innées à une vision selon laquelle tout est le produit de l'expérience. Malgré tout, la pensée développée par Cordemoy ne résout pas la question de la qualité de la langue de la nourrice et de l'imprégnation qui pourrait en résulter, tandis que Locke ne résout pas la question de la nécessité de recourir à un certains nombre de notions fondamentales innées, comme l'expression de la sensation de faim. En dernier lieu, nous trouvons, de façon isolée mais d'une importance considérable, le premier ensemble de données sur le développement langagier (entre autres) d'un enfant à travers le journal de Jean Héroard, où est particulièrement présente la notion d'accès à la parole, tardive chez le jeune Dauphin souffrant d'un bégaiement. Héroard, qui a mis en évidence différentes étapes du développement langagier, comme l'acquisition de certains phonèmes, les premiers mots ou les premières combinaisons de mots, considère toujours que l'accès à la parole est déterminé par les qualités de l'articulation.

Le siècle des Lumières prolonge la réflexion amorcée au siècle précédent et se sert de ce thème afin de trouver des réponses à la question de l'origine du langage. La relation ontogenèse/phylogenèse est alors posée par Condillac, Rousseau et Herder, et leur permet d'avancer leurs thèses sur le développement langagier, tout en prenant position sur les questions d'inné et d'acquis. La fin du XVIIIe siècle peut alors être divisée en deux catégories. Une première catégorie regroupe les penseurs que nous qualifierons d'« intuitifs » sur la question de l'acquisition du langage, qui inclut également des penseurs du début du XIXe siècle comme Kant ou Humbolt, voire Renan ; une seconde catégorie inclut les intellectuels qui ont commencé à collecter et à travailler sur des corpus, comme Friedrich Tiedemann, Jean Itard, Gérando. Ainsi, les découvertes majeures n'ont pas trait tant aux éléments mis en évidence dans le développement langagier qu'aux méthodes effectuées pour le recueil et l'analyse des données. Malgré tout, des auteurs tels qu'Itard ou Gérando, observant des développements « atypiques » du langage, avec les enfants sauvages ou les enfants sourds, commencent à se représenter l'émergence de la parole avec les

premiers mots, à condition que ces dits premiers mots réunissent deux paramètres : désigner un objet du réel, et être capable d'y référer en l'absence de l'objet dans l'environnement immédiat.

Suite à l'émergence des méthodologies dites « scientifiques » et à leur influence dans le milieu de la recherche, vont naître des actes fondateurs de ce qui sera considéré comme le début de la pensée « scientifique » sur l'acquisition du langage, d'abord avec Taine, suivi de Darwin, qui vont tous deux effectuer une collecte de données sur le langage de leurs enfants en tenant un journal, et livrer des réflexions sous forme d'articles dans des revues scientifiques. Acte fondateur du fait de l'échange ou du dialogue intellectuel qui s'engage entre Taine et Darwin sous forme de réponse, d'un article à un autre, et parce qu'à partir de ce moment-là, les collectes de données et observations livrées sur le langage de l'enfant vont se développer de façon considérable et régulière.

Ces deux penseurs vont également initier une réflexion nouvelle sur la question de « quand peut-on dire d'un enfant qu'il parle ? » dans la mesure où leurs analyses vont porter sur le moment où l'enfant, ne produisant pas encore de mots catégorisables comme tels par l'adulte, pratique la *créativité lexicale*, c'est-à-dire qu'il crée une unité signifiante, une chaîne de phonèmes stable et reproductible qui désigne un référent, un objet ou une situation spécifique. Cette question sera débattue avec virulence parfois, comme par Preyer, pour qui la parole ne débute qu'avec les premiers mots et ces *créations lexicales* ne faisant partie, en réalité, que du babillage. Le débat s'engage alors sur ce sujet. Certains vont considérer que la parole débute avec les *créations lexicales*, d'autres avec les premiers mots, d'autres lorsque l'enfant est capable d'effectuer des généralisations sémantiques. Plus simplement, la question va avoir tendance à s'organiser autour du moment où l'enfant produit réellement un signe linguistique avec fonction de symbolisation, ou, du moins, ce qu'on peut catégoriser comme tel. Il reste à savoir sous quelles conditions.

Le développement de l'expérimentation clinique, pratiquée par Vygotski, Wallon ou Piaget participe également d'un renouveau. Malgré tout, dans ce domaine, la question « quand peut-on dire d'un enfant qu'il parle ? » peine à trouver sa place, et les représentations sur le sujet se multiplient. Par exemple Jakobson lui-même n'hésite pas à faire table rase de ses prédécesseurs et à balayer, sans vraiment argumenter, la question de la *créativité lexicale*, en considérant que tout ce qui est produit durant la période du babillage n'a aucune cohérence ni valeur sémantique quelconque. Ce n'est qu'un désordre sans sens.

Plus récemment, le dernier grand tournant est amorcé à la fois par le développement technique, avec une collecte de corpus audios puis vidéos, et le développement des tests de perception. La question de l'émergence de la parole s'efface progressivement au profit de la question « comment l'enfant acquiert-il son langage ? » et oppose divers courants en théorie du langage et de l'apprentissage, tels que le générativisme, le constructivisme ou encore le socio-cognitivism.

5.1.1. Connaissances intuitives et connaissances expérimentales

Ce que démontre ainsi l'histoire de la pensée sur l'acquisition du langage, c'est que les réflexions des diverses époques, sur la question de l'émergence de la parole et sur le langage enfantin en général peuvent être classées selon quelques grandes méthodes.

Nous pouvons considérer, ainsi, que des hypothèses telles que celle de Lucrèce sur le pointage, ou bien des considérations plus générales d'Aristote par exemple, ou de Barthélémy l'Anglais, ou encore de Rousseau, ont été faites à partir d'un nombre faible d'enfants, voire d'un seul enfant, et par pur constat *in vivo*, sans prise de notes particulière. De même, certaines réflexions, comme celles de Saint Augustin ou Montaigne, reposent sur des réflexions tirées de leurs souvenirs d'enfance. De façon très générale et générique, nous choisissons de nommer ces démarches comme « intuitives » et propres à une période que nous qualifierons de « pré-scientifique » dans le domaine de l'acquisition du langage, c'est-à-dire avant un travail fondé sur une analyse de corpus.

Nous considérons la seconde catégorie comme « *scientifique* », à partir du moment où les observations ont été effectuées sur des corpus préalablement récoltés, à partir de Tiedemann, mais essentiellement à partir de Taine, avec le développement de travaux, entre autres, de Preyer, des Stern, de Guillaume, de Holden, de Lewis, de McCarthy, de Brown, de Jakobson, etc.

Toutefois, qu'elle soit intuitive, inductive, ou bien empirique, statistique ou expérimentale, aucune méthode ayant cherché à répondre de près ou de loin, à la question qui concerne notre problématique, n'est parvenue à y fournir une réponse claire et satisfaisante. Est-ce que l'enfant entre dans le langage à ses premiers mots, à ses proto-mots, à son accès au signe linguistique, à son entrée dans le langage référentiel ?

5.1.2. La question de la représentation

En effet, les réponses à cette question, qu'elles datent de l'Antiquité grecque ou des courants les plus contemporains de l'acquisition du langage, reposent avant tout sur des représentations. Aujourd'hui, il est possible d'affirmer, comme nous l'avons montré à travers l'approche historique, qu'il n'existe aucune réponse linguistique à notre problématique, mais seulement des réponses impliquant un positionnement subjectif, une convention sociale ou une doxa scientifique.

A titre provisoire, la notion de représentation semble l'intermédiaire le mieux trouvé pour tenter d'expliquer autant de variabilité dans la conception de l'émergence de la parole. Où placer la limite ? Pourquoi l'enfant ne commencerait-il pas à parler lors de sa période de *créativité lexicale* ? Pourquoi, comme les Grecs et les Romains le pensaient, l'enfant ne *parlerait-il* pas seulement lorsque ses productions seraient suffisamment proches de celles d'un adulte pour pouvoir commencer à évoluer de façon autonome en société ? Toutes ces limites, y compris l'émergence de la faculté de symbolisation (quand placer l'accès au signe linguistique), ne sont que des produits de représentations. Il n'existe aucune preuve scientifique qui puisse, à ce jour, déterminer clairement et de façon irrévocable *la limite, le point de départ* de la parole enfantine.

5.1.3. La nécessité de l'analyse expérimentale

Peut-on donc répondre scientifiquement à cette question ? Est-ce une question à laquelle on ne peut répondre qu'en faisant appel aux représentations ? Cela tient-il de la formulation de la question elle-même ?

Tout de même il semble nécessaire de faire reculer le recours aux représentations le plus loin possible afin de chercher s'il est possible d'apporter une réponse scientifique et linguistique claire à la problématique de l'émergence de la parole. Il apparaît alors nécessaire de travailler selon les paramètres mis en évidence à la fin de la partie sur l'histoire des idées, et d'observer l'intention de communication, la faculté de symbolisation, l'accès au signe linguistique, la possibilité de désigner verbalement en l'absence du référent. Mais il est nécessaire de tenir compte des différences de disciplines, notamment entre les différentes composantes des sciences du langage et de la psychologie du développement. De ce point de vue, la recherche semble avant tout être orientée par la question de savoir si les *créations lexicales* de l'enfant, qui peuvent correspondre à certains de ces paramètres, peuvent être considérées, sur preuve linguistique, comme des signes linguistiques, comme témoignant

d'un accès à la parole, et selon quelles conditions. Sans plus, la démonstration ne pourra finalement que montrer que la frontière ne s'établit que sur des critères morphologiques, donc sur la faculté de l'adulte de catégoriser et de se représenter comme ayant affaire à un mot ou non.

Plus clairement, la question semble se légitimer par rapport à la période de l'enfance que nous jugeons la plus pertinente pour tenter de résoudre cette problématique. En effet, entre douze et vingt-quatre mois, il existe un temps où l'enfant effectue, en interaction, des productions à la fois linguistiques (catégorisables morphologiquement, lexicalement et grammaticalement) et prélinguistiques (non catégorisables morphologiquement, lexicalement et grammaticalement). Si, du point de vue de l'adulte, sa faculté de catégoriser permet de faire une différence, qu'en est-il du point de vue de l'enfant ? Quelle différence peut-il y avoir, pour lui, entre un mot, et une *création lexicale*, un *proto-mot*, qui répondrait à une intention de communication, une désignation d'un référent même absent, accompagné parfois d'un pointage et d'un regard (attention conjointe) ? Ne serait-on pas déjà, du point de vue de l'enfant, dans l'usage d'un signe linguistique, même si l'adulte ne peut pas catégoriser le signifiant comme appartenant à la langue ?

Cette appartenance à la langue, par la restitution de ses signifiants, ne renverrait-elle pas à une problématique identique de l'Antiquité à aujourd'hui, à savoir que la représentation s'établit avant tout au niveau du seul usage admis par la Cité, du *logos*, de la langue, quand l'enfant, finalement, commence à reproduire sa langue maternelle ou ce qu'on peut identifier clairement, morphologiquement, comme tel ? Ceci réduirait l'accès à la parole au moment où, dans la représentation de l'adulte, construite selon divers paramètres sociaux et subjectifs, l'enfant accède à la *langue*.

Néanmoins, avant d'en arriver à une telle conclusion, nous devons établir s'il est possible d'apporter une réponse scientifique et linguistique à cette problématique, en se fondant sur plusieurs critères, phonologiques, prosodiques, morphologiques, lexicaux, syntaxiques et pragmatiques. L'enfant se met à parler, oui, mais à quel moment ? Quels paramètres linguistiques permettraient de le dire clairement, ou du moins d'apporter un élément de réponse qui n'aurait pas à dépendre de la notion de représentation ?

Pour ce faire, il va être important de définir un protocole, une méthodologie de travail et un type de corpus à analyser qui permettront de répondre au mieux à la problématique de l'émergence de la parole, sans qu'on ait absolument la nécessité de recourir aux représentations. Ces choix devront être faits par la description d'un mode d'analyse, d'un

codage qui permettront d'établir le plus méthodiquement possible les éléments susceptibles d'apporter une réponse à notre question.

5.2. Un choix méthodologique et ses limites

Plusieurs approches méthodologiques au niveau expérimental peuvent être définies et choisies afin de mener à bien un travail de recherche. La description des principales approches a pour but de mieux cerner laquelle répondra le mieux aux besoins de notre enquête et permettra de répondre au mieux à notre problématique.

La plupart des approches d'aujourd'hui sont issues de l'approche expérimentale. Déjà mentionnée dans notre chapitre 3, l'approche expérimentale en psychologie du développement est née à la fin du XIXe siècle, importée des sciences dites dures (notamment la chimie), et se base sur le développement de méthodes pour l'observation et l'analyse de certains phénomènes. La méthode expérimentale implique quelques fondamentaux : le développement d'une hypothèse à valider ou à infirmer, un protocole d'observation, l'observation, un protocole de collecte de données, la collecte de données, l'analyse de ces données pour isoler les facteurs et les variables un à un afin de déterminer l'élément entrant en jeu dans la validation de l'hypothèse¹. Le recours aux statistiques intervient en dernier lieu pour déterminer s'il est possible de considérer l'intervention du hasard comme minime (inférieur à 5% ou $p < 0.05$ le plus souvent). Si tel est le cas, l'hypothèse est vérifiée. Cette démarche est souvent apparentée à la méthode hypothético-déductive qui fonctionne sur le même procédé, le développement d'une hypothèse qui sert à en déduire les conséquences.

Chaque approche possède ses avantages et ses défauts. Parmi les principales, nous en avons retenu quatre, qui s'opposent et/ou se complètent sur divers aspects. Chacune fait l'objet d'un choix que nous jugeons le mieux adapté à nos besoins, mais il faut considérer qu'aucune n'est absolument complète.

Le premier point à évoquer est malgré tout celui de la quantité de travail impliquée. En acquisition du langage, l'habitude est, pour la crédibilité du travail, mais ce n'est pas propre à l'acquisition, de traiter un très grand nombre de données, quelle que soit l'approche choisie ; ainsi, choisir de croiser diverses approches comporterait le risque de se disperser, de prendre trop large, d'avoir trop de données à collecter et à analyser, de ne pas pouvoir effectuer un travail de qualité, d'avoir trop à faire, en définitive. La question du temps se pose. Un tel

¹ Cf. Preyer, ([1881] 1895).

projet, aussi exhaustif, prendrait peut-être plus d'une décennie pour être réalisé pleinement selon toutes les méthodologies de travail en acquisition du langage. Par ailleurs, concernant notre travail, rien ne permet encore de dire si toutes les méthodologies sont efficaces et nécessaires pour apporter des réponses à notre problématique.

Dans les sous-parties qui suivent, nous allons présenter les quatre principales approches méthodologiques en acquisition du langage, leurs avantages, leurs limites, et enfin expliquer ce qui, au regard de ces définitions, a motivé notre choix. Nous allons donc présenter les approches quantitatives, les approches qualitatives, les approches transversales et les approches longitudinales. A la fin de cet exposé méthodologique, nous prendrons position et choisirons un angle d'approche spécifique qui nous semblera le plus apte à répondre à notre problématique.

Toutefois, nous montrerons également que le recours à certains outils de traitement automatique permet de résoudre en partie ces contradictions, et de concilier, au moins partiellement, les approches quantitatives et qualitatives par exemple, bien que le transversal à grande échelle reste toujours difficilement conciliable avec le longitudinal.

5.2.1. Les approches quantitatives

Les approches quantitatives sont essentiellement utilisées en sociologie et en psychologie, comme en psychologie différentielle et en psychologie expérimentale. Elles se fondent sur le comptage et l'analyse d'éléments quantifiables, et la récolte d'un corpus constitué d'un ou plusieurs échantillons représentatifs pour la constitution de données empiriques (Cibois, 2003). L'échantillonnage fait donc partie intégrante de la méthodologie quantitative. Le traitement des données, après comptage, s'effectue presque exclusivement de façon statistique, exigeant une adaptation de la méthode statistique à l'échantillon (Singly, 1992).

Par ailleurs, les méthodes quantitatives se doivent de faire apparaître un certain nombre de critères spécifiques afin de définir l'échantillon, comme par exemple, le sexe ou les tranches d'âge.

Les critères de récolte de l'échantillon se fondent souvent sur un nombre important de personnes ou de caractéristiques, et les données (ou l'échantillonnage), sont récoltées le plus souvent à partir de questions précises à réponse à modalité binaire : « oui/non », « grand/petit », « homme/femme », « adulte/enfant », « jour/nuit », etc. (Rouanet, Leroux et Bert, 1987).

Ensuite, les réponses sont classées en fonction des paramètres qui permettent de définir les différentes catégories de l'échantillon, par sexe, âge, taille, etc. Les données sont traitées et classées sous forme de tableau(x) croisé(s) qui permettent de faire apparaître les catégories et de comptabiliser les résultats en fonction du nombre total de réponses apportées. Ces résultats font fréquemment l'objet de calculs de proportions sous forme de pourcentages.

Pour limiter ou vérifier la présence ou non du hasard dans la collecte puis l'analyse de l'échantillon, le recours au Khi-deux (X^2) est presque systématique (servant à la comparaison de la distribution des proportions). Et le recours à l'analyse quantitative permet d'effectuer, entre autres, des calculs de probabilités, des écart-types, des médianes, des moyennes, ainsi que tout ce qui peut entrer en compte dans la validation de l'échantillon et dans la réduction de la marge d'erreur, comme les ANOVA² et l'ensemble des tests de comparaison d'échantillons (Scherrer, 1984), ou encore les tests d'hypothèses comme le test de Student qui sert à comparer deux moyennes³, ou encore le test de Fisher (ce test a la même fonction que le X^2 mais se fonde sur la comparaison des variances⁴).

Certains de nos logiciels à disposition peuvent générer automatiquement ces calculs statistiques en ayant au préalable effectué une extraction des données. Ce moyen s'avère particulièrement intéressant et efficace pour des recherches rapides ou sur des points précis. En psychologie du développement, ces approches ont été employées, ou, plutôt, se sont généralisées à partir des années 1950, et ont permis de mettre en évidence les étapes principales de l'émergence du langage, comme l'estimation de l'âge d'apparition des premiers mots. En outre, ces méthodes ont servi à ceux qui cherchent des différences socioculturelles

2 ANalysis Of Variance ; ce test est un test considéré comme puissant et permet de tester la significativité de l'influence d'un ou plusieurs facteurs sur une variable continue à condition que les données respectent une distribution normale, c'est-à-dire que leur représentation graphique donne une courbe de Gauss, en forme de cloche montante puis descendante, ainsi que l'homoscédasticité, c'est-à-dire que les variances sont homogènes.

3 Ce test implique des données distribuées selon une loi normale, c'est-à-dire dont la représentation graphique correspond à une courbe de Gauss, en forme de cloche montante puis descendante . Le test de Student doit son nom au pseudonyme utilisé par son inventeur William Gosset lors de la publication de ses travaux en 1908.

4 Cf. Novi (1998) pour une description des méthodes statistiques en sciences sociales.

au niveau du développement langagier, ou encore des différences par sexe, par la présence d'un frère ou d'une sœur aîné ou cadet, la taille du vocabulaire des enfants selon leur âge ; de même pour le développement syntaxique, l'apparition des temps verbaux, des marqueurs discursifs, etc. Les statistiques complètent bien les analyses quantitatives. L'analyse quantitative doit obtenir la validation de la communauté scientifique, arriver à la limite de son apport d'informations nouvelles, être réutilisable par d'autres champs d'investigation, afficher de la fiabilité, pouvoir être poursuivie par d'autres recherches, être scientifiquement pertinente, être crédible.

5.2.2. Les approches qualitatives

L'objectif principal des approches qualitatives est de produire des analyses beaucoup plus fines et profondes que les démarches quantitatives. Les études peuvent se fonder sur l'observation, donnant lieu, parfois, à la collecte de corpus enregistrés puis transcrits. Le support de transcription donne ensuite lieu régulièrement à des analyses de contenu voire, en linguistique, à de l'analyse de discours.

Parmi les diverses techniques d'observation, nous pouvons noter l'observation participative et l'observation directe, cette dernière cherchant à réduire le plus possible le paradoxe de l'observateur (Schneider, 2007). Les supports de recueil des données peuvent être divers, sous forme de notes ou manuscrits, sous forme d'enregistrements audio ou vidéo. La seconde méthode repose sur l'entretien, non directif, semi directif ou directif, en groupe ou en tête à tête. Parfois, le recueil des données peut s'effectuer par immersion lorsqu'il s'agit d'une étude sur un groupe, avec volonté ou non d'influencer ou modifier le groupe, avec un plan prédéfini ou dans la restitution brute des données.

A posteriori, les données récoltées font l'objet d'une analyse qui, contrairement aux méthodes quantitatives, est rarement statistique, mais repose essentiellement sur de l'analyse de contenu. L'analyse de contenu se fonde avant tout sur un support, textuel, audio ou vidéo. Elle consistera à extraire un certain nombre d'éléments relatifs au sujet d'étude et à en faire une analyse approfondie. De ce point de vue, une importance toute particulière est accordée à la linguistique et à ses concepts pour effectuer ce genre d'analyses, que ce soit au niveau verbal ou non verbal, par recours, par exemple, à l'analyse du discours ou à l'ethnométhodologie de la communication (Miles et Huberman, 1994).

Les données peuvent être au préalable simplement décrites, puis catégorisées selon différents modèles, et enfin analysées au regard d'une théorie afin d'en dégager les tendances stables générales et les régularités, notamment au niveau prédictif.

L'approche qualitative est une description simple ou une recherche fondée sur des questions ouvertes, et peut impliquer plusieurs méthodes, allant de la description simple à l'observation participative.

Dans une lignée positiviste, l'observation est fondée avant tout sur la considération, selon Durkheim (1895), que le *fait social* et le *fait humain* doivent être pris comme un *objet*, sujet de description et d'analyse. L'étude qualitative se doit de répondre à plusieurs conditions pour être valable : être validée par les sujets de l'étude et par la communauté scientifique, arriver à un stade où l'analyse n'apporte pas d'éléments nouveaux, faire preuve de cohérence, se constituer comme une totalité par rapport à la réponse apportée à la problématique, offrir la possibilité de s'étendre à d'autres domaines de recherche, faire que des tendances stables se dégagent au milieu de la variabilité et de l'unique de l'expérience, être fiable scientifiquement mais pouvoir être complétée par d'autres expériences ou le recours à d'autres méthodologies de travail, donner de la crédibilité par rapport à la description minutieuse des composantes de la situation (Schneider, 2007). Enfin, il peut arriver qu'au départ, une approche qualitative, notamment par l'intermédiaire de l'entretien, soit motivée par une méthode hypothético-déductive.

5.2.3. Les approches transversales

Les approches transversales reposent sur la comparaison ou le constat d'évolution d'un ou plusieurs échantillons à des moments différents. Les échantillons sont souvent d'une ampleur significative et regroupent parfois des centaines ou des milliers de sujets observés. Historiquement, les approches transversales sont apparues pour l'observation et les tests de QI à la fin du XIX^e siècle. D'abord pour mesurer le niveau intellectuel des étudiants, les premiers *tests psychologiques* ont été mis au point par McKeen Cattell en 1890, travaux approfondis par Charles Spearman en 1904 qui découvre une constante statistique donnant lieu au *test de Spearman* fondé sur le calcul de l'*Intelligence Générale*. L'application de ces travaux aux enfants scolarisés sera effectuée essentiellement par Binet et Simon, en 1905, développant le test de ce qui sera nommé, par Stern en 1912, *Quotient Intellectuel*.

La récolte des données peut se faire dans un environnement naturel de l'individu observé, ou du moins, dans un cadre supervisé et appréhendé par l'observateur. Au regard de

l'ampleur que requièrent les approches transversales, tous les aspects ne peuvent être abordés, obligeant l'observateur à centrer son recueil de données sur un point bien particulier et à construire son expérience en fonction.

La méthode transversale consiste donc essentiellement en la collecte d'échantillons importants, souvent lors de mesures répétées (dans le temps) (Charmillot et Dayer, 2007). Cette méthode est particulièrement utilisée en acquisition du langage, notamment au niveau des échantillons sur des tranches d'âge précises du développement de l'enfant.

Si cette approche permet de construire des catégories pour cibler des différences au sein de l'échantillon, elle ne permet pas d'effectuer des comparaisons entre plusieurs tranches d'âge différentes dans la mesure où les sujets observés, eux, ont été exposés, entre temps, à des environnements différents, sachant que, notamment pour l'enfant, ce facteur peut être particulièrement important, par exemple pour distinguer et étudier à part les dimensions phonétique et syntaxique.

Malgré tout, l'approche transversale montre certains intérêts non négligeables, comme un rassemblement rapide de nombreuses données. Elle s'oppose à l'approche longitudinale tout en la complétant, et si elle n'en présente pas les défauts et les limites, elle en possède toutefois d'autres qui lui sont propres.

Cependant, il existe une approche qui permet d'associer à la fois la méthode transversale et la méthode longitudinale, qu'on appelle méthode transversale séquentielle ou mixte. Elle repose sur la récolte de données d'un échantillon à différents moments dans le temps, chaque moment s'étendant sur une longue période.

Malgré tout, cette méthode, très contraignante, reste peu utilisée de par les difficultés qu'elle apporte au niveau de son organisation et de sa conception ; et c'est sans compter le temps considérable que demande l'exploitation et l'analyse de ces données (Schurmans, 2006). Trop d'aspects peuvent en ressortir, donnant au traitement un temps trop long d'étude. En acquisition du langage, cette option reste minoritaire. Dans la plupart des cas, en psychologie du développement, l'approche quantitative demeure prépondérante (Clément et Demont, 2008 ; Deleau, 1999) tandis qu'en acquisition du langage, dans sa branche linguistique, l'approche qualitative reste majoritaire et privilégiée (Morgenstern, 2009a ; Canut, 2010 ; Bernicot et al., 2010). Ceci n'empêche pas, par la suite, d'employer l'autre méthode que celle préalablement choisie, afin de compléter les données. Nous débattons à la fin de cette sous-partie afin de savoir quelle approche s'avère la plus avantageuse et s'il est

nécessaire ou non d'effectuer des approches complémentaires ou bien si cette optique est réalisable au niveau de la quantité de travail exigée.

5.2.4. Les approches longitudinales

L'approche longitudinale consiste en l'observation d'un sujet, ou d'un petit échantillon, régulièrement, sur des moments successifs mais durant une longue période. En acquisition du langage, cette méthode permet d'observer l'évolution langagière d'un ou plusieurs enfants au cours de son développement, et d'apporter des descriptions de ces développements. Les analyses peuvent porter sur le développement phonologique, lexical, syntaxique, conversationnel, narratif, prosodique, etc. Aujourd'hui commencent à se développer des corpus denses fondés sur la collecte audio et vidéo d'un enfant plusieurs heures continues par jour et pendant plusieurs années (Roy et al., 2012).

Lorsque cette méthode s'effectue sur un échantillon de plusieurs enfants, le protocole de collecte des données doit être rigoureusement identique (Degenne, 2001). Chaque enfant apparaît comme unique, et l'observation de son évolution permet de mettre en évidence les tendances et étapes principales de son développement, ses caractéristiques, ainsi que les éléments qui lui sont propres, sa variation individuelle. Grâce aux données collectées, chaque enfant peut bénéficier d'une analyse poussée de nombreux aspects de son développement et de son langage.

Si un des avantages majeurs de cette approche est de révéler la subjectivité, les variations entre un individu et un autre, son inconvénient majeur est le coût qu'elle demande, ne serait-ce qu'au niveau financier. Par ailleurs, il est possible, par les contraintes de régularité de la méthode, que parfois des pertes d'information surviennent, notamment de par l'impossibilité de recueillir certaines données à un moment précis, comme par exemple lorsque le sujet n'est pas libre pour le recueil des données (Magnusson et Bergman, 1990). Elle se centre sur le développement du sujet pour mettre en évidence les principales étapes ainsi que ce qui lui est propre à travers une observation protocolaire la plus systématique possible. D'une expérience à l'autre, la régularité des observations et la durée de chacune peut varier, mais intrinsèquement à une expérience, elles se doivent d'être rigoureusement identiques ; elle peuvent aller de quelques semaines à plusieurs années, de quelques minutes à plusieurs heures d'affilées.

Cette approche a pour avantage la précision d'observation du sujet sur lequel porte l'étude, de même que la mise en évidence de sa stratégie développementale propre, de sa

subjectivité, hors cadres généraux d'acquisition. Certaines de ces observations peuvent alors donner lieu à des représentations graphiques de l'évolution d'un ou plusieurs individus, afin de mettre en évidence les principaux paliers et les différences d'un individu à un autre, mais surtout à l'intérieur du développement d'un même individu au fur et à mesure de son évolution. L'importance des facteurs environnementaux peut alors être analysée tout particulièrement.

En revanche, elle présente certains inconvénients d'ampleur : au niveau du temps que le recueil des données requiert, et au niveau de la perte des données car les individus ne sont pas forcément toujours disponibles au moment de l'observation ou peuvent même vouloir cesser d'être observés en cours d'étude. Le sujet de l'étude peut s'accoutumer à l'expérimentation, ce qui a pour effet de fausser les résultats, et il peut se poser, à notre niveau, la question du paradoxe de l'observateur car un enfant qui comprend tôt pourquoi on vient le filmer finit par modifier son comportement, selon qu'il souhaite être performant ou pas. Enfin, cette méthodologie, qui n'est pas tellement favorisée en psychologie, est souvent mal accueillie en termes de diffusion et production scientifique.

5.2.5. L'observation

Quelle que soit la méthode, l'observation reste la clé de voûte de tout travail scientifique en sciences humaines.

Il existe plusieurs types d'observations. La première est l'observation subjective, ou introspection, qui a servi notamment en philosophie et en littérature, chez Augustin, Montaigne ou Rousseau. Elle présuppose que le sujet s'étudie lui-même et réfléchit sur lui-même tout en recherchant à expliquer le fonctionnement qui constitue sa pensée et sa vie intérieure.

Le second type d'observation repose sur une méthode biographique, avec reconstitution, énumération des faits, sans impliquer forcément de tentative d'explication sur le fonctionnement du sujet. De ce point de vue, l'introspection est impossible et la méthode implique le recours à une tierce personne, un biographe, qui peut servir d'observateur.

Il existe également ce qui est communément appelé « observation objective », par opposition aux deux méthodes précédentes. L'avantage est la vérifiabilité des données. En acquisition du langage, l'observation objective se centre essentiellement sur la mise en

évidence d'invariants, de paliers dans le développement langagier, que ce soit dans le domaine lexical, syntaxique ou phonologique.

L'établissement des données doit alors répondre à des exigences protocolaires particulières et rigoureuses, normées et reproductibles. Les éléments qui apparaissent, en acquisition du langage, sur un enfant, permettent de dire où se situe l'enfant par rapport aux moyennes attendues dans son développement, et offrent la possibilité d'effectuer des comparaisons entre des enfants différents, y compris au niveau socioculturel ou de langues maternelles différentes.

Néanmoins, l'observation objective pose un problème majeur, celui du paradoxe de l'observateur (Mouchon, 1985 ; McMahan, 1994⁵), particulièrement présent en acquisition du langage. L'observateur, par sa présence, peut influencer sur le comportement du sujet observé ; en acquisition du langage, les parents sont particulièrement touchés par ce facteur, mais les enfants également, selon notre expérience, dans la mesure où ils prennent conscience assez tôt de la raison qui pousse quelqu'un à venir les filmer ou les enregistrer.

Dans la mesure où souvent, sur un plan légal et éthique, on ne peut pas observer un sujet contre son gré ou sans avoir son accord, la présence de l'observateur est, par défaut, indispensable. Certaines expériences, afin de minimiser l'impact de l'observateur, vont essayer alors de ne s'appuyer que sur une caméra seule, ou alors d'habituer, par répétition, le sujet à la présence d'une tierce personne afin d'obtenir une parole « naturelle ».

Par ailleurs, il est possible aussi que l'observateur, malgré lui, par son comportement, non plus influe sur, mais influence la personne observée, soit en étant trop absent, soit en étant trop directif.

Malgré les problèmes qu'elle pose, cette méthode semble incontournable et constitue la base de toute constitution de données scientifiques en sciences humaines.

5.2.6. Autres méthodes

Moins répandues sauf dans quelques domaines de la psychologie, certaines autres méthodes existent et proposent des critères de collecte de données qui leur sont spécifiques. Il est possible de citer la méthode clinique, dirigée sur un seul sujet à la fois et menée de façon poussée avec des entretiens ou des tests. Souvent, cette approche vise à l'établissement d'un diagnostic. Elle a entre autres été utilisée par Piaget, Vygotski ou Wallon. Ces méthodes

5 Cf. Labov (1973).

peuvent soit suivre un protocole fixe, prédéfini et qui ne bouge pas, soit suivre l'intervention dirigée de l'observateur.

Autre méthode encore, l'approche expérimentale propre à la psychologie cherche à mettre en évidence les conditions d'émergence ou les changements d'un phénomène chez un individu. L'observation peut s'effectuer sur un élément dit « naturel », ou bien sur un élément ou un événement qui sera déclenché par l'expérimentateur et/ou l'expérience, ou encore par une tierce personne. Au préalable, elle nécessite l'établissement d'un cadre théorique, l'élaboration d'une hypothèse et le développement du protocole expérimental. S'ensuit l'expérimentation en elle-même et la collecte des données centrées sur les divers effets qui peuvent être générés sur et/ou par différentes variables. Le traitement des données est souvent en rapport avec des analyses statistiques poussées comme dans les mesures quantitatives.

5.2.7. Motivation du choix

Compte tenu des éléments précédemment exposés, notre choix se dirige sur trois de ces approches que nous tenterons de concilier. Deux d'entre elles seront motivées par le type de corpus et les objectifs d'analyse, l'autre sera facilitée par les possibilités du logiciels que nous avons à notre disposition afin d'étudier le corpus.

Notre travail se concentre sur la période d'émergence de la parole. Pour répondre à cette problématique mise en évidence depuis l'Antiquité, il est nécessaire de se concentrer sur la période charnière où l'adulte va déterminer que l'enfant passe de productions non encore reconnues comme de la parole, à une production clairement identifiable comme une parole.

Sur un plan historique, l'époque la plus récente qui traite de ce sujet place l'émergence de la parole au moment des premiers mots, impliquant, comme problématique, comme nous l'avons vu, la question des *créations lexicales*, des *proto-mots* et des premiers mots (du prélinguistique au linguistique).

Si nous essayons, au moins provisoirement, de faire abstraction de la notion de représentation dans la catégorisation de la parole ou de la non parole, nous considérons que, du point de vue de l'enfant, il est nécessaire de se demander s'il existe une différence linguistique entre ses premiers mots, sa première syntaxe, et les éléments de création lexicale ou ce qui ressemble à des mots, dans la mesure où l'enfant regroupe l'ensemble des paramètres nécessaires à l'établissement d'un mot, comme l'intention de communication, le

pointage, la structure prosodique et phonologique, etc., sans pour autant fournir une production morphologiquement identifiable comme appartenant à la langue.

Ces productions-là, pas encore identifiables à des mots mais produits en même temps qu'eux, se dissocieraient-elles d'autres productions de signes linguistiques ? L'enfant intériorise-t-il la reconnaissance de sa parole par l'adulte comme étant une parole valide, comme appartenant à la langue ?

Considérant ces éléments, il nous est nécessaire de nous appuyer sur une observation longitudinale pour d'observer l'évolution des productions de l'enfant, pendant la période des premiers mots, où se côtoient babillage, *proto-mots* et *mots*.

Cette approche longitudinale implique ensuite le recours à une approche qualitative qui vise à observer et analyser en profondeur et de façon détaillée les productions de l'enfant qui intéressent notre étude. Ces analyses doivent pouvoir s'effectuer sur le plus grand nombre de productions possible aux différents mois de la vie de l'enfant de la période qui nous concerne, à un niveau phonologique et prosodique. Ce type d'analyses doit pouvoir être complété par le recours à un logiciel d'analyse acoustique afin d'aller plus en détail dans le travail de fond.

Compte tenu du nombre de productions que nous prévoyons d'étudier, le recours à une approche quantitative semble également approprié, pas en première instance, mais en tant que vérification, d'autant plus que cette approche sera facilitée par les possibilités de traitement automatique permises par le logiciel d'analyse des transcriptions du corpus.

Enfin, l'approche transversale restera marginale. La quantité de travail qualitatif et longitudinal exigée par un seul enfant ne permet pas d'investir en plus une approche transversale. Si nous souhaitons, par souci d'exactitude, étendre notre travail à plusieurs enfants, il n'en demeurera pas moins que l'échantillon restera particulièrement réduit. Il s'agit bien d'un choix méthodologique effectué pour des raisons de faisabilité de notre étude. L'ensemble des approches n'est, en effet, pas combinable intégralement dans notre perspective d'analyse et compte tenu des objectifs requis par notre problématique.

C'est pourquoi, afin de mieux justifier, maintenant, notre recours à de telles approches, et un choix qui ne permet pas de les intégrer toutes, il apparaît nécessaire de décrire les types de corpus qui peuvent être récoltés et celui qui fera l'objet de notre analyse en fonction des attentes supposées par notre problématique.

5.3. Les types de corpus

Différents types de corpus, compte tenu des différentes approches méthodologiques, peuvent être récoltés. Originellement, la collecte d'un corpus vise à rassembler des données choisies autour d'une thématique identique dans le but d'être exploitées par la suite. Ainsi, deux éléments émergent : le premier, celui de la collecte. Le second, celui de l'exploitation de ces corpus de travail. Mais que ce soit leur collecte ou leur système d'exploitation, l'ensemble est effectué dans l'optique d'une recherche et d'une méthodologie d'analyse spécifiques car « L'analyse ne vaut que ce que vaut le corpus » (Dalbera, 2002 : 94).

Le corpus se doit de ne pas être fermé, définitif et exhaustif, mais homogène et représentatif du sujet qu'il est chargé de cerner (Mellet, 2002 : 3). C'est-à-dire que, lorsqu'il ne peut pas être exhaustif, un corpus doit être le plus représentatif possible par l'échantillon qui le constitue. La question de la représentativité voire de l'exhaustivité, ne se pose pas dans l'analyse qualitative d'un corpus longitudinal. L'ensemble des productions d'un enfant, analysées, constitue une très grande quantité de données, suffisante pour paraître représentative de ce que produit l'enfant, et pour en extraire des tendances, des moyennes et des variations. En effet, l'aspect longitudinal et qualitatif, de ce point de vue, n'empêche en rien un traitement quantitatif. En revanche, la question peut se poser dans la mesure où la quantité de travail exigée par le longitudinal qualitatif, choisi parce que cela répondait mieux aux aspects de notre problématique, ne permet pas d'approche transversale. Dans ce cas, la question de la représentativité peut se poser à cause du petit nombre d'enfants sélectionnés. Néanmoins, un choix doit être fait, et une analyse dite de qualité ne peut pas, sur un plan de faisabilité, aligner toutes les méthodologies. L'émergence de la parole ou de ce que nous cherchons à catégoriser comme tel, nécessitant une étude continue et approfondie d'une période s'étendant sur plusieurs mois, ne peut pas, pour être réaliste, impliquer l'étude d'un échantillon conséquent d'enfants.

L'absence d'une grande représentativité à ce niveau résulte donc d'un choix méthodologique appelé par la problématique. Il n'en demeure pas moins qu'après les analyses de corpus, selon ce qu'elles mettent en évidence, c'est-à-dire si la question de la représentation ne peut pas être évincée, il s'avérera alors utile et nécessaire d'effectuer une enquête transversale et quantitative, par exemple en demandant aux mères quand elles considèrent que leur enfant a parlé pour la première fois. Il s'agira de rassembler des données permettant de parler de représentativité empirique, particulièrement importante lorsqu'on aborde le concept de représentation (Auroux, 1998 : 166-169).

Toutefois, notre corpus longitudinal ne peut pas être considéré comme entièrement dénué de représentativité dans la mesure où il a été constitué en fonction d'un objectif spécifique, d'une analyse ciblée sur un élément très précis, l'émergence de la parole. Dans ce cas, dans sa constitution, il a été nécessaire de tenir compte à la fois de la durée que le corpus impliquerait de recouvrir, et du fait que le nombre d'enfants, nécessairement restreint, serait toutefois étudié en fonction de la problématique sur laquelle nous nous centrons. Autrement dit, les éléments impliqués par la problématique sont délimités précisément, et peuvent permettre de requérir, sans trop de préjudice, un échantillon beaucoup plus réduit. L'exactitude du point analysé permet donc d'impliquer un corpus restreint tout en faisant en sorte que ce corpus soit en même temps représentatif par son exactitude. L'aspect qualitatif implique, dans ce sens, une analyse précise et spécifique des éléments impliqués par notre problématique.

A ce titre, il nous semble bon de mentionner, déjà, mais nous y reviendrons, que le corpus longitudinal en acquisition rend possible un contrôle des données et de leur pertinence, un certain formalisme et systématisme protocolaire validé par la communauté scientifique.

Établir un corpus, très schématiquement, revient à circonscrire un petit aspect du réel, à en extraire des données représentatives, et à en effectuer une analyse rigoureuse. Dans tous les domaines de la linguistique, la collecte du corpus repose sur un paradoxe, celui de devoir fournir un corpus le plus représentatif possible, donc le plus large, et en même temps, de motiver la constitution d'un corpus par le fait que le domaine à étudier est beaucoup trop vaste pour qu'on fasse autrement qu'en fournir un aperçu restreint (Dalbera, 2002 : 7). C'est ensuite que la spécificité et la composition de l'échantillon interviennent. Dans notre cas, la problématique impliquant l'analyse détaillée et qualitative d'une période régulièrement collectée, l'échantillon ne pourra être que très ciblé. En effet, la différence avec un corpus « aléatoire » est que le nôtre est centré sur un certain nombre défini et limité de paramètres à rechercher, identifier, extraire puis analyser. En définitive, le corpus n'est choisi, délimité, qu'en fonction des éléments que nous souhaitons y rechercher. Il n'en préserve pas moins sa dimension heuristique. Et cette donnée est d'autant plus importante en acquisition du langage que, dans l'Histoire, la dimension « naturelle » de la langue et du langage, les questions d'inné/acquis, ont paru d'une telle évidence que l'aspect expérimental a rapidement été évacué au profit d'approches exclusivement spéculatives et intuitives (Mayaffre, 1999 : 139).

Par ailleurs, de plus en plus, notamment en linguistique, les éléments ciblés pour l'analyse ne peuvent pas être dissociés de leurs contexte et co-texte (Habermas, 1994 ; Caron, 1995). Ceci est d'autant plus prégnant que, justement, notre corpus consiste, nous y reviendrons, en l'observation d'enfants dans leur environnement ordinaire et en interaction avec un proche, ce qui inclut évidemment la notion de cadre conversationnel. Enfin, la constitution d'un corpus tend à indiquer, tout de même, malgré les critiques que nous pourrions faire sur le plan quantitatif, une volonté d'objectivation.

5.3.1. Les bases de données

La constitution de bases de données a été de première importance en acquisition du langage. Avec le passage à la période dite « scientifique » en acquisition du langage, c'est-à-dire lorsque les analyses ne s'effectuent plus de façon intuitive mais à partir de corpus, le problème de la validité des données recueillies s'est posé. Cette période s'est ouverte à partir de la collecte sous forme de journaux. Puis, le champ clinique a agrandi les bases des types de corpus en acquisition, se fondant toutefois encore sur des impressions intuitives. La pertinence de ces éléments relevés a été sujette à controverse sur plusieurs points : récolter des données sous forme de journal implique une grosse perte d'une partie de ces données. En effet, il n'y a pas systématiquement tous les éléments, notamment au niveau phonétique ou prosodique. Enfin, il y a bien sûr le problème de la subjectivité de l'observateur, qui décide seul de ce qu'il est pertinent de noter.

A cette époque, les journaux restaient avec leur propriétaire et les données « brutes » n'étaient pas partagées. A partir des années 1950, la technologie a permis d'améliorer la qualité des informations récoltées dans la mesure où, que ce soit au niveau audio ou vidéo, moins d'informations étaient perdues, et si l'observateur pouvait décider de quand et où aurait lieu l'enregistrement, il ne pouvait pas décider, subjectivement, de ce qu'il était important de relever ou pas.

Les polémiques et discussions liées aux corpus, notamment à l'établissement de bases de données, ont eu lieu de façon de plus en plus vive à partir de la fin des années 1970 (Rossi et Morgenstern, 2008 : 1036). Le problème de la vérifiabilité des données se posait. De même, l'acquisition du langage nécessitant, pour des raisons d'observation de l'émergence du langage, la collecte de données longitudinales à des fins d'analyses qualitatives, et compte tenu de la somme de travail impliquée, peu d'enfants pouvaient être sujets à cette collecte. La nécessité de partager les données s'est imposée, afin de résoudre le problème des analyses

quantitatives dans ce domaine, le fond de corpus ayant pour finalité de s'agrandir et de devenir véritablement représentatif.

C'est ainsi qu'est né, en 1984, selon ces interrogations, le projet CHILDES (CHILD Language Data ExchangeS⁶). Ce projet propose de fonder une base de données dont la philosophie repose sur le partage de ces données et de la mise en commun des travaux longitudinaux en acquisition du langage dans le but, à terme, de pouvoir constituer des échantillons représentatifs dans le domaine et de concilier les antagonismes méthodologiques longitudinal/transversal.

Cette base de données⁷ a donc plusieurs objectifs : résoudre ce paradoxe, constituer des corpus où interviennent un maximum de données « naturelles », où l'enfant est observé dans son contexte ordinaire et en interaction avec ses proches, chez lui ; observer l'émergence progressive du plus grand nombre d'aspects linguistiques ; pallier le plus possible à la perte de données importante dans le transversal, et fournir un cadre de travail, un protocole identique pour tout membre du projet CHILDES, à commencer par sa norme de transcription, le format CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts). Ceci permet d'uniformiser l'ensemble des corpus en acquisition du langage.

Le projet CHILDES fournit également des logiciels créés par des membres de la communauté scientifique en acquisition du langage pour l'ensemble des membres de cette même communauté, afin de faciliter le traitement automatique des données une fois les transcriptions effectuées. Les deux logiciels les plus utilisés sont CLAN et PHON, ce dernier étant plus fréquemment utilisé pour des analyses spécifiquement phonétiques et phonologiques. Nous pouvons également citer ELAN, très pratique pour le codage des gestes et du non verbal.

Le dernier point à considérer est que cette base de données bénéficie de l'évolution technologique dans la mesure où les enfants, aujourd'hui, dans le protocole, doivent être systématiquement filmés, et à intervalles réguliers. La possibilité de filmer et en même temps d'effectuer un enregistrement audio, permet surtout d'éviter un grand nombre de pertes d'information. Ensuite, la vidéo et sa transcription peuvent être mises en diffusion gratuite sur le site internet de la base de données afin que d'autres chercheurs puissent en profiter et que les résultats puissent être vérifiés par qui le souhaite. Il s'agit donc d'une volonté de

6 Cf. MacWhinney et Snow (1985) ; MacWhinney ([2000] 2012).

7 <http://childes.psy.cmu.edu>

normalisation des données en acquisition du langage au sein de la communauté scientifique, du moins, auprès du plus grand nombre (Morgenstern, 2006).

Par ailleurs, le recours à un tel protocole implique, suivant l'intervalle régulier et les disponibilités de la famille filmée, une récolte de données « brutes », sans sélection particulière, afin de favoriser le plus possible le contexte « naturel » dans lequel évolue l'enfant.

5.3.2. La limite de ces bases de données

A l'origine, si une volonté de normalisation des données était en vue (Rossi et Morgenstern, 2008), cette normalisation, notamment au niveau des transcriptions, n'était pas forcément adaptée aux besoins des différents chercheurs, les forçant à réadapter la norme à leurs propres besoins.

Ensuite, le problème se pose de la fréquence d'échantillonnage : une fois par mois, deux fois par mois ? Pourquoi ces intervalles ? Deux fois par mois n'est-ce pas trop, ou trop invasif pour les familles ? Une fois par mois, est-ce que cela n'implique pas une trop grande perte d'information ? Ces fréquences ne seraient-elles pas à adapter aux besoins du chercheur ?

Tous les corpus sont constitués par la présence d'un observateur. Celle-ci influe considérablement sur les parents, qui modifient, exagèrent ou atténuent leur façon « naturelle » d'interagir et de s'adresser à leur enfant. Si, dans la démarche de CHILDES, l'enfant considère que l'observateur vient pour observer son langage, cela en reste là. En revanche, dans le cadre de la constitution de corpus plus spécifiques, l'enfant peut réaliser ce que l'observateur cherche plus précisément.

Néanmoins, s'il existe un certain nombre de difficultés, la présence de l'observateur s'avère indispensable. Des questions légales et d'éthique imposent de ne pas filmer en caméra cachée. Par ailleurs, la présence de l'observateur permet de recueillir l'interaction de l'enfant avec ses proches. Dans le corpus NIMH de Lyon⁸, parce que la famille déménageait, ce sont les parents qui ont filmé leur enfant Nathan, avec, pour résultat, une efficacité moindre.

Un problème se pose donc : celui des contraintes de vie des familles observées. Celles-ci ne sont pas toujours disponibles, ou ont des empêchements, connaissent des

⁸ Corpus NIMH, Harriet Jisa, Catherine Demuth, Corpus de Lyon, <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/French>

déménagements, ou peuvent quitter le programme alors qu'il n'est pas terminé. Il y a une perte d'information, une sorte de mortalité du corpus. De plus, les fréquences d'échantillonnage peuvent conduire aussi, même si c'est bien moins que dans les corpus transversaux, à une perte d'information. La présence non constante de l'observateur fait que souvent, par exemple, le premier mot est absent des corpus.

5.3.3. La collecte des données

Aujourd'hui, la collecte des données bénéficie de l'avancée technologique. Les enfants sont presque systématiquement filmés ou à défaut enregistrés. Un film vidéo permet beaucoup plus de possibilités, que ce soit au niveau de l'observation du langage non verbal, du contexte environnemental, conversationnel, ou bien par la possibilité, grâce au contexte, d'éclaircir certaines productions difficiles à transcrire pour diverses raisons, par exemple si l'enfant fait du bruit par-dessus ses paroles (en jouant, en tapant par exemple), etc.

La collecte des données, comme mentionné précédemment, s'effectue avec la présence obligatoire d'un observateur, chargé de filmer l'enfant dans son contexte « naturel ». Parfois, comme c'était le cas dans le projet Léonard⁹, on a recours à un cameraman et un preneur de son professionnels en plus de l'observateur (cf. Morgenstern et Parisse, 2012 pour plus d'informations sur le Corpus de Paris).

Les transcriptions effectuées dans un format normalisé et les logiciels de traitement automatique de ces transcriptions, CLAN ou PHON par exemple, permettent de faciliter l'exploitation de ces bases de données ; dans la mesure où la plupart de ces chercheurs utilisent les mêmes logiciels d'exploitation, le paramètre de contrôle et de vérification mutuels est facilité. Par ailleurs, les membres de la communauté scientifique peuvent enrichir le développement et l'amélioration de ces logiciels afin de faciliter l'analyse de corpus.

Les vidéos et les transcriptions peuvent ensuite être mises en commun avec d'autres, au sein de la base de données internationale CHILDES : celle-ci commence à être très fournie dans certaines langues, comme l'anglais. Concernant le français, les corpus à disposition commencent à inclure un nombre important de corpus et d'enfants¹⁰. Mais il faut signaler

9 *Acquisition du langage et grammaticalisation*, ANR JCJC 2005, *Responsable* : Aliyah Morgenstern, (ICAR-Université de Lyon/ENS-LSH, <http://anr-leonard.ens-lsh.fr/>), Corpus de Paris : <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/French>

10 <http://childes.psy.cmu.edu/media/Romance/French/>

que filmer un enfant prend plusieurs années et que les transcriptions de chaque film requièrent beaucoup de temps.

Aujourd'hui, lorsqu'ils sont cités, les corpus peuvent être utilisés par tous les chercheurs en acquisition du langage afin d'effectuer des analyses transversales, ce qui rend le travail beaucoup plus pertinent et représentatif. Évidemment, malgré tout, il faut mesurer la somme de travail impliquée, notamment lorsqu'on cherche à inclure un travail qualitatif. Mais au moins, le chercheur a la possibilité de choisir le nombre d'enfants sur lesquels il souhaite travailler, et s'il souhaite catégoriser, par âge ou par sexe par exemple.

5.3.4. Les contraintes matérielles et les limites de ces bases de données

Une telle base de données avec un pareil protocole n'est pas sans poser quelques contraintes. La contrainte majeure se situe au niveau financier. C'est pourquoi, souvent, à l'initiative de la collecte de corpus en acquisition du langage, il y a des projets soutenus par des ANR dont le budget, plus conséquent, permet d'amortir ce genre de besoins.

Autre contrainte financière : le coût des transcriptions qui provient du fait que les chercheurs n'ont pas toujours le temps d'effectuer leurs propres transcriptions. Le travail est souvent confié à des vacataires. Il faut se souvenir qu'une seule heure de vidéo prend entre trente-cinq et quarante-cinq heures de travail de transcription. Si l'on compte pour un seul enfant, sur trois ans, environ trente-six vidéos, le calcul est simple. Le coût de transcription d'un corpus de plusieurs enfants peut s'avérer considérable, et souvent, une très grande partie, quand ce n'est pas la majorité, de l'argent des ANR sert au financement des transcriptions du corpus.

D'autres contraintes se posent au niveau de la collecte d'un corpus. La présence d'un observateur et de matériel d'enregistrement peut s'avérer invasive pour l'enfant. Par exemple le corpus de Lyon se servait de microphones portables fixés sur un sac-à-dos porté par les enfants, obligatoirement. D'ailleurs, à de nombreuses reprises, les enfants essaient de se débarrasser du sac-à-dos. Si le corpus de Paris utilise des prises de son externes, qui ne sont pas posées sur l'enfant, et si le matériel est de très bonne qualité, cela n'empêche pas que la prise de son est moins proche de l'enfant et plus facilement parasitée, de moins bonne qualité, comme c'est généralement le cas pour le corpus de Paris par rapport au corpus de Lyon.

Un autre point à souligner est, mais nous l'avons déjà rapidement mentionné, la perte d'information ou la mortalité du corpus. Filmer à intervalles réguliers permet une observation fine par rapport à un corpus transversal, mais entre chaque enregistrement, les productions de l'enfant sont absentes. Un certain nombre de mots, de tournures syntaxiques, de sons, d'intonations peuvent, selon les aléas des corpus, manquer alors que l'enfant sait les produire et les produit.

Enfin, tous les contextes ne sont pas présents non plus : le contexte dans lequel il est filmé est préalablement choisi et délimité, voire contraint. L'enfant est filmé chez lui. Il n'est pas filmé lorsqu'il est chez certains de ses camarades, à la crèche, en sortie, en vacances. Là aussi nous pouvons noter une certaine perte d'information. De plus, s'il arrive que sur certains corpus nous ayons la présence du père, de la grand-mère venue le garder, d'une tante, d'un ou une amie, cela ne représente pas toutes les personnes avec lesquelles l'enfant est susceptible d'interagir. Cependant, à moins de destiner la collecte à certains objectifs spécifiques, comme le rôle de l'interaction de l'enfant avec ses grands-parents ou avec sa nourrice, il est vain de viser l'exhaustivité.

5.4. La délimitation du corpus

Après l'exposition des règles usuelles et des pratiques en matière de méthodologie, et compte-tenu des paramètres mis en évidence, il nous est nécessaire, désormais, de faire notre propre choix de corpus, donc de chercher à le délimiter. Cette délimitation doit se fonder à la fois sur le contenu du corpus, sur la/les méthodologie(s) la/les plus appropriée(s) pour l'analyser et pour répondre à notre problématique.

La délimitation du corpus a pour but de circonscrire un champ d'investigation, de manière à rendre le travail de recherche à la fois faisable et pertinent. Nous insistons sur ce critère de faisabilité dans la mesure où souvent des objections sont effectuées sur l'absence de personnes avec lesquelles l'enfant est susceptible d'entrer en contact et par qui il peut être influencé.

La circonscription des données s'effectue de la manière suivante. Il s'agit d'abord de déterminer l'âge des enfants. Une fois l'âge déterminé vont se poser les questions des transcriptions, des supports d'analyse et du codage. Que chercher, que relever, que catégoriser ? Ce dernier travail sera particulièrement déterminant pour une analyse quantitative et une approche statistique.

5.4.1. Délimitation de l'âge

Il est évident que cette question repose essentiellement sur ce que la partie historique a permis de mettre en évidence de la problématique. Quand peut-on dire d'un enfant qu'il parle ? Il s'est avéré que répondre à cette question était particulièrement difficile dans la mesure où cet âge et les paramètres qui le déterminent ont considérablement varié au fil de l'histoire (cf. Chapitres 1 à 4).

Comme il s'est avéré que la question est aujourd'hui débattue, il nous a semblé qu'elle nous recentrait sur une période où émergent à la fois la faculté de symbolisation, les premiers mots, la première syntaxe, les premières fonctions grammaticales, certaines fonctions pragmatiques, les premiers critères morphologiques de la langue, certaines particularités prosodiques et des éléments mimo-gestuels tels que le pointage, le regard, l'attention conjointe. Cette période rassemblant l'émergence de ces éléments, produits souvent en parallèle, se situe entre le douzième mois et le vingt-quatrième mois. Cette seconde année de la vie de l'enfant contient à elle seule la quasi-totalité des éléments linguistiques en émergence pouvant concerner directement ou indirectement la question du moment de l'émergence de la parole. Mais nous détaillerons beaucoup plus ces aspects dans les chapitres 8 à 10.

5.4.2. Supports d'analyse

Les supports d'analyse sont d'une grande importance dans la mesure où ils déterminent ce qui peut être analysé et comment cela peut être analysé. Compte-tenu de la croissance et du développement de l'enfant, du fait que ce que nous cherchons à analyser ne dure pas dans le temps, il va s'avérer nécessaire de fixer ces éléments dans le temps en utilisant certains supports. Malgré les défauts qu'ils comportent (choix aléatoire du moment à filmer, subjectivité, etc.), les supports vidéos vont constituer la base de tout travail longitudinal et qualitatif en acquisition du langage.

Le troisième élément sera l'ordinateur et le format numérique dans lequel va être convertie la vidéo. Cette conversion de ces vidéos au format numérique est fondamentale puisqu'elle va permettre d'effectuer des découpages, des ralentis, des relectures de séquences.

Comme logiciels d'exploitation et d'analyse des vidéos, nous utiliserons essentiellement CLAN et PHON si des passages phonétiques à transcrire posent problème. De plus, afin

d'affiner les analyses acoustiques, CLAN par exemple permet d'envoyer des séquences sonores sur des logiciels d'analyse acoustique comme Praat, très utile pour les analyses prosodiques et le découpage phonologique des productions de l'enfant.

Extraire les données sous CLAN sur Excel permet d'effectuer des analyses statistiques plus facilement. Ces mêmes données sont également traitables sur un traitement de texte.

L'ensemble de ces éléments est au service d'analyses quantitatives et qualitatives. L'enrichissement et la variété des ressources apparaît comme une donnée importante du travail de corpus en acquisition du langage. C'est pourquoi, comme sorte de remerciement pour les chercheurs partageant leurs données, nous avons souhaité faire de même en envisageant de mettre à disposition les nôtres.

5.5. Étude quantitative et enquête sociolinguistique

Enfin, nous avons pensé qu'il pourrait être intéressant de compléter l'étude linguistique par une étude des représentations. Cette étude nous permettra essentiellement d'extraire les représentations en jeu dans leurs réponses, et d'apporter, en définitive, une réponse provisoire qui ne sera qu'un produit culturel, sur la datation de l'émergence de la parole chez le petit enfant. De ce point de vue, nous réaliserons un questionnaire, sous forme d'une question unique :

Quand considérez-vous qu'un enfant/que votre enfant a parlé pour la première fois et quels critères utilisez-vous pour le dire ?

Cette question sera posée à divers types d'individus, parents ou non, afin d'avoir un panel représentatif des réponses apportées sans cibler une catégorie particulière. La question pourra être soumise à une grande quantité de personnes, notamment, par exemple, par l'intermédiaire de forums internet, forums de mères, de parents, de femmes, etc. Les réponses récoltées nous permettront de regrouper, classer, catégoriser un certain nombre d'éléments et d'en extraire les représentations dominantes. Nous développerons cet aspect ultérieurement.

Sur un plan plus méthodologique, la mise en regard de l'analyse quantitative et de l'usage d'un questionnaire nécessite la mise en regard critique des méthodes empirico-inductive et hypothético-déductive (Blanchet, 2000 : 28). Elles se confrontent sur ce qu'elles permettent de dire du réel ou de l'objet d'étude, et de la limite imposée à l'analyse du linguiste (Auroux et al., 1996 : 313).

5.5.1. La méthode hypothético-déductive

La méthode hypothético-déductive a fait irruption en sciences du langage dans le courant du XXe siècle. Elle est en relation étroite avec ce que, plus largement, on appelle la méthode expérimentale. Sa particularité est de fournir, avant le travail d'enquête et d'analyse, une réponse à la problématique, en allant du général au particulier ; l'expérience servira ensuite à valider ou non la réponse formulée en amont du travail.

[La méthode expérimentale] vise à provoquer une série de réactions dans des conditions fixées à l'avance. C'est l'hypothèse de l'expérimentateur qui définit à la fois ces conditions et la série des réactions attendues. Donc, d'une part elle délimite les causes, et, de l'autre, elle prévoit les effets (Moscovici, 1988 : 18-19).

Elle se décompose en plusieurs étapes, tout d'abord la définition de la problématique, puis le développement d'un cadre théorique spécifique, qui permet d'aboutir au développement d'un certain nombre d'hypothèses auxquelles l'établissement d'une méthodologie expérimentale devra se greffer pour mener l'expérience.

Suite à la problématique, le cadre théorique permet de cibler les antécédents empiriques et expérimentaux qui vont constituer l'objet d'étude. C'est l'étape de l'état de l'art dans le domaine. Plus schématiquement, la procédure suivie va du plus général au plus spécifique.

Les cadres théoriques sont multiples et le choix effectué par le chercheur peut influencer la suite du travail, le regard porté sur l'objet d'étude et l'analyse des données. Par la suite, se pose la question du choix du cadre théorique au milieu de cet ensemble. Le choix va impliquer la définition d'un certain nombre d'éléments et de facteurs qui entrent en compte dans l'élaboration progressive de l'hypothèse et de l'objet d'étude. Parfois, il ne peut y avoir consensus ; c'est notamment ce qui nous a posé problème au niveau du choix d'un codage de la prosodie de l'enfant.

L'étape suivante repose sur le développement d'une ou plusieurs hypothèses de travail, qui constituent en quelque sorte, une réponse à la problématique avant que la partie empirique n'ait été effectuée :

L'hypothèse de recherche peut être envisagée comme une réponse anticipée à la question spécifique de recherche (Mace, 1988 : 35).

La validation ou non de l'hypothèse repose essentiellement sur une vérification statistique des informations récoltées. Les questions de la pertinence de l'échantillon, de la représentativité des résultats, reposent sur une approche exclusivement quantitative. Le défaut majeur de cette méthode réside dans le fait que, la réponse à l'hypothèse étant générée

avant la collecte du corpus et l'analyse des résultats, il peut exister une forte orientation du travail de recherche en vue de valider la problématique, sans tenir compte de la potentialité critique d'une hypothèse non valide.

Enfin, après l'élaboration d'hypothèses, c'est le moment de développer une méthodologie expérimentale, afin de recueillir le corpus, de définir la représentativité de l'échantillon et la meilleure manière de l'analyser.

5.5.2. La méthode empirico-inductive

Quant à l'approche empirico-inductive, elle a souvent tendance à être associée, par opposition au quantitatif, à la méthode qualitative (Jucquois, 1989), et a pour particularité d'assumer le caractère nécessairement subjectif des sciences humaines (Morin, 1991, 3 : 22).

Issue de la logique, cette méthode propose la démarche inverse de la méthode hypothético-déductive, en partant du particulier et en allant, après le calcul d'un certain nombre de prévisions probabilistes, vers le général. Le particulier sert à la recherche de lois plausibles applicables au général en l'absence de contre-exemples.

Cette approche reflète un souci de tenir compte plus scrupuleusement du contexte avec lequel interagit l'objet d'étude et les représentations que cela génère chez les humains afin de mieux comprendre les éléments en jeu ; dans ce sens, elle ne possède pas le caractère évaluatif (juste ou non) sur l'hypothèse du modèle hypothético-déductif.

Cette méthode permet de révéler les relations entre un individu et sa société sur certains points précis, comme le langage, en considérant l'influence de variables (milieu bilingue, origine sociale, population immigrée, etc.). Cette méthode engage souvent des procédures d'observation participante, impliquant que le chercheur soit au cœur des interactions et des groupes.

5.5.3. Une approche mixte

De nos jours, la tendance est pour un modèle mixte, plus conciliateur et mettant en avant une complémentarité des deux méthodes (Burgess, 1988) :

D'une part, dans le cadre de l'approche quantitative, les chercheurs s'aperçoivent des limites de l'opérationnalisme classique et de la mesure strictement mathématique et s'ouvrent à l'emploi d'autres procédures typiquement qualitatives. D'autre part, l'approche qualitative s'attache à diversifier ses positions théoriques et se penche sur des problèmes méthodologiques autrefois non pris en considération (Mucchielli, 1996 : 59).

Dès lors, des pratiques visent à rendre cohérente l'utilisation des deux méthodes dans un même travail. Le couplage peut alors nécessiter la combinaison de pratiques dans le travail de recherche, par exemple un échantillonnage analysé statistiquement, et des analyses plus profondes d'éléments clés, discours, productions orales, représentations, etc. D'autres s'y prennent en établissant un ordre dans le déroulement du travail de recherche :

Pour aborder ces problèmes, par définition difficiles à illustrer et à analyser en détail, il faut d'abord procéder à des études qualitatives. Plutôt que de se fonder sur des techniques d'enquêtes quantitatives et de dénombrer des comportements ou compiler des comptes-rendus personnels, notre analyse mettra l'accent sur des méthodes interprétatives, qui permettent de procéder à des analyses en profondeur (Gumperz, 1989 : 15).

Nous pouvons retrouver également une démarche dite du « sablier », qui consiste à enchaîner un certain nombre d'expériences, mais en commençant par les plus générales, comme une observation participante, puis de réorienter le travail au fur et à mesure vers une collecte de données de plus en plus précises, avec des enquêtes directives ou semi-directives par exemple.

5.5.4. L'observation participante

Développée par la sociologie et l'ethnologie avec des chercheurs tels que Malinowski (1884-1942) ou John Layard (1891-1974), l'observation participante est devenue une part intégrante et centrale de ces disciplines. Elle implique, à l'origine, l'immersion totale du chercheur dans une société et un groupe en acquérant les codes et en essayant de se dépouiller le plus possible de sa culture et de ses codes d'origine. La rigueur d'observation est également mise en avant, mais détachée le plus possible de tout jugement de valeur ou de hiérarchie entre les groupes, les cultures, les sociétés ou les pratiques. L'objectif est surtout d'éviter de passer par l'intermédiaire de celui qui collecte les données (souvent biaisées, imprécises) mais de faire en sorte que ce soit le chercheur lui-même qui les collecte. Les données collectées sont souvent en lien avec des aspects précis de ces groupes ou sociétés (pratiques langagières, maritales, commerciales, artistiques, loisirs, etc.). Souvent, cette approche est en relation avec la méthode empirico-inductive.

Dans le cas de l'observation participante et de l'observation directe, l'observateur interagit avec son sujet d'étude à propos de son objet d'étude, lui servant à recueillir les données qui découlent de cette interaction :

On ne peut étudier les hommes qu'en communiquant avec eux, ce qui suppose que l'on partage leur existence d'une manière durable ou passagère. L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés (Laburthe-Tolra in Mucchielli, 1996 : 146).

Le phénomène d'habituation que génère cette approche permet notamment de minimiser, nous l'avons déjà mentionné, l'impact du paradoxe de l'observateur. Cependant, un point faible apparaît : le fait que l'observateur puisse orienter l'observation et les interactions dans le sens qui l'arrange. Pareillement, la question de la représentativité des données recueillies se pose, tout comme la question de l'objectivité puisque en étant immergé, le chercheur risque de perdre le recul nécessaire à une analyse objective de son objet d'étude.

Il y a deux façons de mener une observation participante : en dissimulant l'objectif du chercheur immergé, ou en le dévoilant (Abercrombie et al., 2000). Évidemment, dans un souci d'objectivité, notamment à cause du paradoxe de l'observateur, la dissimulation peut être préférée, tout comme lorsque le chercheur se retrouve en face de communautés, groupes ou sociétés réticentes à l'approche d'un observateur (Diaz, 2005).

Ensuite, il s'agit de déterminer le degré d'implication du chercheur lors de son immersion. Sa participation doit-elle être importante (centre), égale des individus observés, moindre (périphérie), alterner la participation et l'observation et dans quelles proportions ? Doit-elle chercher à provoquer des changements ou à rester neutre ? Tout dépend de l'objet d'étude et du risque d'influence des individus observés (Adler et Adler, 1987 ; Chapoulie, 1984).

Par ailleurs, le fait que le chercheur doive être à la fois un participant impliqué et un observateur distant et objectif ouvre un paradoxe qui a conduit certains à considérer que la particularité naturelle de l'observation implique de renommer la démarche Participation Observante (Lassiter, 2000). La démarche participante est vécue comme plus importante dans la mesure où la participation du chercheur lui permet de se mettre à la place des observés et d'expérimenter par lui-même les éléments qu'il cherche à étudier (Pye, 2000).

Avant toute observation, le chercheur définit ce qu'il doit observer, s'appuie sur un cadre théorique et émet des hypothèses qu'il tentera de vérifier ou d'infirmer. Ensuite, le chercheur peut s'atteler à l'observation armée s'il désire employer un moyen d'enregistrer les données, comme un magnétophone ou une caméra vidéo. Les données ré-exploitablement offrent une plus grande liberté d'analyse. Cependant, la question de l'observation dissimulée ou dévoilée se

pose de la même manière : il y a une contrainte matérielle supplémentaire (présence d'une caméra ou d'un magnétophone) et le problème de l'utilisation des données (droit à l'image).

Dans les sciences du langage, l'observation participante est utilisée en sociolinguistique et dans les domaines qui nécessitent des enquêtes de terrain. Elle se centre alors sur l'observation de comportements verbaux ou non verbaux, de pratiques, de représentations.

Pour terminer sur ce point, nous tenons à signaler qu'il existe également une méthode d'observation indirecte non participante qui consiste en l'utilisation de données recueillies par d'autres, comme les films familiaux par exemple. Cependant, pour notre enquête, l'absence de données préalables sur ce point nous impose de collecter nous-mêmes ces données et de choisir une ou plusieurs des méthodes que nous exposons dans cette partie.

5.5.5. Les enquêtes

Autre démarche que l'observation participante : celle de l'enquête. Nous parlerons ici des enquêtes non-directives, directives et semi-directives souvent liés à la présence d'un questionnaire qui sert de trame à l'entretien. L'entretien sert à rassembler un certain nombre d'informations à travers un face à face un peu sous la forme d'une interview, entre un chercheur et une personne interrogée.

La différence centrale entre les divers entretiens réside dans le fait que l'entretien semi-directif est constitué de questions ouvertes tandis que l'entretien directif est constitué de questions fermées. Dans certains cas, une pré-enquête est nécessaire afin d'établir les caractéristiques nécessaires à la formulation des questions qui serviront à mieux mettre en évidence les éléments que l'on recherche (Blanchet, 2000 : 45). Ces méthodes servent dans beaucoup de cas (et c'est le nôtre) à compléter un travail qualitatif.

L'entretien le plus répandu est le semi-directif. Il s'apparente souvent à une méthode qualitative par le type d'informations qu'il permet de mettre en évidence. Les thèmes à aborder sont définis à l'avance et parfois établis dans un ordre spécifique pour le bon déroulement de l'entretien. Son utilisation vise essentiellement à la mise en évidence de représentations sociales ou individuelles.

Toutefois, le problème du questionnaire, notamment lorsqu'il est constitué de questions fermées, est que les questions sont orientées par le chercheur, surtout lorsqu'il prévoit les réponses. Il se peut que, par ce biais, il engage alors ses propres représentations (Ibid. 46).

Le but est d'obtenir des informations précises, nécessitant tout d'abord l'élaboration d'un guide d'entretien, préalablement constitué avec les thèmes que le chercheur souhaite aborder, les hypothèses qu'il désire tester et les informations qu'il cherche à obtenir. S'ensuit l'entretien à proprement parler. Le déroulement de l'entretien consiste alors en l'alternance du guide pour aborder un nouveau thème et l'entretien non directif laissant la parole libre à l'interviewé.

L'objectif essentiel est de mettre en place l'ensemble des pratiques pouvant permettre une compréhension et une explication fine de phénomènes complexes qui, dans le cas de notre étude, sont susceptibles de mettre en jeu des représentations sociales. Et c'est justement à ce niveau-là que se situe la limite du recours à une seule méthode :

Si en effet le monde social est bien ce monde de constructions intersubjectives où rien n'a de sens en dehors du réseau continu d'interprétations qui guide l'activité des individus, alors les méthodes dominantes en sociologie – enquête survey, données quantitatives issues de sondages ou de questionnaires – , sont inadéquates à leur objet (Queiroz et Ziolkowski, 1994 : 34).

C'est dans ce cadre que l'analyse qualitative devient nécessaire pour compléter le travail de recherche. La dernière étape d'un travail d'enquête se situe dans la rédaction d'une synthèse des éléments mis en évidence.

L'entretien non directif, quant à lui, laisse la parole libre à la personne interviewée, qui peut alors introduire les sujets qu'elle désire. Si ce type d'entretien ne permet pas d'aller immédiatement à l'essentiel, il laisse la confiance s'installer chez l'interviewé, minimisant le paradoxe de l'observateur, et permettant une meilleure émergence de ses représentations.

L'entretien directif suit le guide de l'entretien de façon beaucoup plus rigoureuse à travers un certain nombre de questions successives élaborées dans un ordre précis et soumises à l'interviewé dans ce même ordre sans possibilité de digression. Les questions sont courtes, le chercheur n'entretient pas la conversation et se contente des réponses. Si cela permet au chercheur d'être plus objectif, cela n'empêche pas l'orientation impliquée par les questions. Les questions préalablement définies le sont dans le but d'obtenir des informations précises.

5.5.6. Le questionnaire

Nous allons maintenant approfondir la constitution du questionnaire. Il consiste essentiellement à évaluer un certain nombre d'éléments constitutifs d'un individu, aptitudes,

représentations, etc. Ces éléments mis en évidence, selon le type de réponse apporté, permettent un traitement statistiques des données.

En général, les questionnaires servent à rassembler rapidement des informations sur un échantillon qui doit avoir une représentativité statistique (Milroy et Gordon, 2003). Par ailleurs, un des points faibles de ce type de questionnaires est qu'il ne permet pas vraiment d'analyse qualitative, ce à quoi nous essaierons de pallier par sa constitution (Ibid. 52).

La rédaction du questionnaire se base d'abord sur le ciblage de l'objet d'étude, la mise en évidence de ses limites. L'élaboration de l'hypothèse est centrale, nécessitant, en amont, une connaissance de ce qui s'est fait antérieurement sur le sujet. Ensuite, il s'agit de cerner les différents indicateurs, éléments qui vont servir à mesurer les données à chercher (Singly, [1992] 2008 : 27). Ces éléments vont conduire à déterminer l'importance de certains facteurs, comme l'âge et le sexe, par exemple, ou encore le milieu social (Ibid. 47), ou bien, en ce qui nous concerne, éventuellement, si la personne interrogée a des enfants ou non.

Le choix de l'usage d'un type de questions particulier s'avère alors important. Ceci permet de mieux laisser le sujet développer son propos au lieu de lui soumettre un choix limité. Cependant, des inconvénients subsistent, comme le fait d'offrir un choix de réponses vaste pouvant faire hésiter la personne interrogée (Ibid. 67). Si de nombreuses personnes sont interrogées, la pertinence et la qualité de leurs réponses peuvent considérablement varier.

La rédaction du questionnaire doit limiter le risque de rendre trop présente une hypothèse particulière qui guiderait l'entretien ne serait-ce qu'en toile de fond. En effet, les questions seraient alors le reflet du chercheur et non pas de la personne interrogée (Bourdieu, 1980).

Le choix des mots doit être pesé de façon à éviter des ambiguïtés mais également à éviter des phénomènes de rejet, comme avec le mot « interdire » (Singly, 2000 : 72). De même, il faut éviter qu'une question n'en contienne en réalité plusieurs, ceci pour ne pas se retrouver dans des cas de propos contradictoires ou redondants. De ce point de vue, tant la forme que le fond doivent être surveillés lors de l'établissement de ce questionnaire (Boukous in Calvet et Dumont, 1999). Une question ne doit pas orienter vers un stéréotype ou un pré-construit susceptible d'être présent chez le chercheur.

Ainsi, l'objectif du questionnaire doit se retrouver dans les deux méthodes dont nous avons parlé dans la mesure où il s'agit de recueillir des données empiriques (des discours)

potentiellement en grand nombre, pour en extraire une analyse qui peut être à la fois quantitative et qualitative. Mais la démarche, en amont, correspond plutôt à une approche hypothético-déductive et vise, par la collecte d'un échantillon représentatif, à valider la réponse *a priori* d'une hypothèse de départ. Dans ce cas, l'établissement d'un questionnaire unique, qui sera fourni à tous les interrogés, permettra de donner un caractère stable à la démarche protocolaire.

5.5.7. Les représentations

Dans le cas présent, l'usage d'un questionnaire a pour but d'effectuer une étude sur les représentations, et de vérifier (ou d'infirmer) ce qui a été mis en évidence par la partie théorique.

Développée à la fin du XIXe siècle par la psychologie sociale et la sociologie¹¹, la notion de représentation s'est vite répandue dans le monde des sciences humaines. D'abord assimilée à la notion de *mimesis* par son caractère imitatif (Piaget, 1945¹²), elle a ensuite été définie comme relevant de structures mentales, cognitives et culturelles (Searle, 1969). Elle peut faire intervenir des relations affectives et s'inscrit dans un rapport interactif avec le contexte social. Ses caractéristiques sont celles de présenter des éléments constitutifs stables, un peu comme les sèmes constituent le sémème d'un lexème (Abric, 1984).

Les représentations ont un caractère collectif mettant en scène un certain imaginaire et certaines idéologies vis-à-vis d'éléments avec lesquels les gens interagissent :

[la représentation sociale est] une forme de connaissance à la construction d'une réalité élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (Jodelet, 1989 : 36).

Les représentations sociales impliquent et créent un certain nombre d'attitudes, de comportements, de discours adaptés au type de représentation, et appelle souvent un jugement de valeur, positif ou négatif, une hiérarchisation du jugement (Doise, 1985 : 245). Une des caractéristiques de ces représentations est leur transmission de génération en génération ou au sein d'une communauté. Elles sont constituées de stéréotypes. Les stéréotypes qui peuvent constituer certaines représentations sont à interpréter dans le sens où ils définissent une idée construite sur un raccourci ou un processus de stigmatisation qui n'a pas fait l'objet d'une réflexion critique de la part de la personne qui le véhicule, et devenue figée, constituant un mode de pensée et de catégorisation sociale spécifique (Ménardièrre et

11 Cf. Durkheim (1898) par ex.

12 Cf. Wallon (1942).

Montmollier, 1985 ; Labov, 1976). Les stéréotypes composent les représentations sociales qui finissent par agir sur les personnes ayant ces stéréotypes, d'où la génération de comportements particuliers (Hancock, 1988 : 21).

Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres (Jodelet in Moscovici, 1984 : 360).

La présence de jugements de valeurs et de hiérarchies dans les représentations tend à montrer que l'objet sur lequel porte la représentation tend à montrer que le sujet n'a plus une représentation de l'objet lui-même mais en effectue une « reconstruction » (Jodelet, 1989 : 44) déterminée par un ensemble de valeurs sociales qui la déterminent (Labov, 1976 : 421), c'est-à-dire d'un certain nombre d'idéologies, de connaissances plus ou moins exactes, de jugements de valeurs, de positionnements (Bourdieu, 1982 : 136).

La représentation sociale est un processus, un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales (Fischer, 1987 : 118).

5.5.8. Le choix de la méthode

Comme nous l'avons vu dans l'ensemble de notre travail, nous avons adopté la méthode hypothético-déductive, plus précisément la démarche en entonnoir ou en sablier. Nous avons déterminé une problématique : l'histoire et l'épistémologie de l'émergence de la parole, formulable par le biais de la question « quand est-il possible de dire qu'un enfant parle ? ». Afin de cerner cette problématique, nous avons entrepris d'effectuer un état de l'art de l'Antiquité à nos jours. Cette démarche nous a permis d'élaborer certaines hypothèses dont celle qui nous a conduit à la nécessité du questionnaire dont nous allons parler plus loin. Pour répondre à ces hypothèses, nous avons développé un protocole de travail, adopté une méthodologie particulière.

Ainsi, l'élément central de notre travail repose sur une démarche d'observation indirecte mais participante (une partie du corpus repose sur l'existence de corpus vidéos pré-existants) et d'une démarche d'observation directe (notre propre collecte audio et vidéo d'une partie du

corpus). Cependant, la perspective historique a également mis en évidence l'importance des représentations pour répondre à notre question de départ. C'est pourquoi nous avons choisi de pratiquer, en complément et en guise de validation de notre observation directe, via une approche semi-directive permettant à la fois une analyse qualitative sur les représentations, et un traitement statistique sur la pertinence de notre échantillon, l'utilisation d'un questionnaire.

5.5.9. Le choix de l'hypothèse

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'approche historique a mis en évidence l'existence de représentations sociales sur le moment auquel l'enfant accède à la parole. Ces représentations se sont retrouvées dans le milieu de la recherche scientifique en acquisition du langage depuis que l'acquisition est devenue objet d'étude à part entière, dans la seconde moitié du XIXe siècle, et a impliqué l'émergence de chercheurs dans ce domaine.

Malgré ces représentations, ce sont les découvertes spécifiques au sujet de l'acquisition qui ont déterminé et conditionné l'objet d'étude et la méthode de travail de notre approche expérimentale sur corpus d'enfants, notamment au niveau de l'analyse prosodique dans un corpus longitudinal. Cependant, pour répondre précisément à la question que nous avons soulevée dans notre problématique, nous avons dû émettre l'hypothèse selon laquelle répondre précisément à notre question implique, en plus de l'analyse expérimentale, de traiter la question des représentations.

C'est pourquoi, afin de compléter et valider le travail sur corpus d'enfants nous avons opté pour l'enquête semi-directive via un questionnaire afin de mettre en évidence les représentations. Cette étude va se baser, non pas sur les résultats de chercheurs, mais sur notre problématique. Dans ce cadre, notre hypothèse se fonde sur plusieurs points antérieurement délimités : nous avons mis en évidence que l'acquisition du langage est devenue un objet d'étude de spécialistes, et que la connaissance qui en découle alimente le milieu de la recherche seulement. D'autant plus que les querelles théoriques que nous avons pointées ne montrent pas de consensus sur ce sujet. Depuis la fin du XIXe siècle avec l'opposition de Preyer à Taine et Darwin sur le point des créations lexicales de l'enfant (Preyer considérant que ces créations ne relevaient pas du signe linguistique mais du babillage), des représentations peuvent être relevées dans les textes des chercheurs. Tout le problème s'organise autour de savoir ce qu'est un mot (voir l'un article de Wihman et McCune de 1994, intitulé « *When a word is a word ?* »). Les critères avancés restent

problématiques dans la mesure où l'interprétation et la compréhension de l'adulte gardent une place centrale. Ceci nous a permis de constater que, sur la question de la période d'accès à la parole, il n'existe pas de réponse « linguistique » mais seulement des représentations ; par ailleurs, si aujourd'hui la représentation dominante semble être du côté des premiers mots, en l'absence de réponse linguistique, ce qui a été soulevé par Taine et Darwin au niveau des créations lexicales n'en reste pas moins valable au même titre que les représentations dominantes aujourd'hui (cf. Dromi, 1999 ; 2008 ; McCune, 2008 ; 2010).

Toutefois, sur ces considérations, nous avançons l'hypothèse selon laquelle les représentations à l'œuvre chez les sujets ordinaires à propos de la question de l'accès à la parole sont assez homogènes mais en contradiction ou en désaccord avec la représentation à l'œuvre dans le milieu de la recherche, sans pour autant déterminer une supériorité d'une représentation sur une autre.

Tout le problème réside dans la question des définitions. Nous avons vu dans notre argumentaire, que depuis la fin du XIXe siècle, ce qui est considéré comme étant un signe linguistique et comme ayant une fonction prédicative fait débat (nous rappelons que certains comme Sully considéraient que les productions prélinguistiques pouvaient déjà avoir une fonction de prédicat). Aucune réponse définitive n'a été donnée encore et nous avons vu que cette absence de consensus impliquait nécessairement des représentations sur ces notions.

6. Méthodologie générale

La réflexion épistémologique et méthodologique amorcée à la fin de la partie précédente nous permet d'aborder, en début de cette partie expérimentale, la méthodologie précise que nous allons suivre pour nos analyses. Ce court chapitre servira à présenter les éléments constitutifs de notre corpus et les éléments que nous avons choisis pour son étude. La description que nous effectuerons de ces éléments n'engagera, contrairement à la partie précédente, aucune réflexion et se bornera à une énumération justifiée de la méthode choisie. Nous commencerons par exposer notre questionnaire adressé aux adultes, puis notre corpus d'enfants, puis les deux logiciels qui nous serviront à l'exploitation des données, et enfin les tests de perception que nous avons effectués.

6.1. Le questionnaire adressé aux adultes

6.1.1 Le choix du questionnaire

Mise en évidence par la partie théorique, la question des représentations s'est imposée à notre démarche. Néanmoins, n'effectuant pas un travail sociolinguistique à proprement parler, nous avons opté pour un questionnaire très simple qui nous permettra de travailler directement sur les représentations concernant notre problématique.

Nous avons choisi l'anonymat pour ce questionnaire mais demandons des précisions quant à l'âge, au sexe et si oui ou non la personne interrogée a un/des enfant(s) ou non afin de traiter quelques variables et d'effectuer quelques comparaisons. Suite à quoi nous avons inséré la question à proprement parler, sous la forme d'une question ouverte : « Selon vous, quand peut-on dire d'un enfant qu'il parle ? » et en ajoutant la précision « Argumentez ». Le « selon vous » incite à répondre en fonction de connaissances subjectives et non pas à chercher parmi des informations scientifiques dont pourrait disposer la personne interrogée. Notre questionnaire s'apparente ainsi à une enquête semi-directive. Nous reproduisons ci-après le questionnaire tel que nous l'avons rédigé.

Questionnaire anonyme
Age :
Sexe :
Etes-vous parent, avez-vous des enfants ?
Selon vous, quand peut-on dire d'un enfant qu'il parle ? Argumentez.

Figure 1 : Questionnaire 1

Nous allons décrire à présent les différents modes de diffusion que nous avons choisis. Dans un premier temps, nous avons choisi de le diffuser, via courriel, à l'ensemble de nos contacts, en leur demandant à leur tour de le diffuser et de nous en transmettre les réponses. Nous avons mobilisé 50 de nos contacts, étant assurés de ne pas avoir autant de réponses que de contacts.

La seconde méthode a été de poser directement la question sur des forums consacrés aux parents, essentiellement les mères, et des forums consacrés aux enfants. Nous avons sélectionné les 4 forums les plus importants susceptibles de nous fournir des réponses. Nous avons donc posé la question sur le forum de *doctissimo*¹, de *aufeminin*², de *magicmaman*³, et enfin de *123boutchou*⁴.

Dans le cas des forums, nous avons posé la question sous la forme suivante :

Bonjour à tous, j'aimerais bien savoir quand votre enfant a parlé pour la première fois et qu'est-ce qu'il a dit ?

Figure 2 : Questionnaire 2

La dernière manière que nous avons choisie afin de collecter des réponses à ce questionnaire est de le diffuser parmi les étudiants par l'intermédiaire de collègues qui pourront le distribuer durant leurs cours.

Les différences de formulation entre le questionnaire envoyé par mail ou diffusé sur support papier auprès des étudiants et la question posée sur les forums tient à la nature du lieu de diffusion de la question. En effet, les étudiants ou les connaissances qui ont eu le questionnaire sont plus ou moins directement avisés de notre objet de recherche ou conscients qu'il s'agit d'une démarche de recherche ; la présentation du questionnaire aide d'autant plus à percevoir cet aspect. En revanche, la formulation sur les forums a nécessité une adaptation dans la mesure où ce sont des lieux spécialisés qui fédèrent un public spécifique, mères ou parents. Ceci nécessite, en fonction des éléments que nous avons décrits au début de ce chapitre sur l'immersion du chercheur, de ne pas dévoiler l'objet de la recherche et de se fondre dans la population fréquentant ce genre de forums. Notre question se doit d'être d'autant plus neutre. Mais nous avançons la possibilité, dans un souci de

1 <http://www.doctissimo.fr>

2 <http://www.aufeminin.com>

3 <http://forum.magicmaman.com>

4 <http://www.123boutchou.com>

rendement si les réponses sont quantitativement insuffisantes, de reformuler la question en nous faisant passer pour parent d'un enfant de quelques mois ou d'environ un an.

Nous n'excluons également pas la possibilité d'utiliser des réseaux sociaux tels que *twitter* et *facebook* si le nombre de réponses obtenues est insuffisant pour être représentatif et permettre un traitement statistique des données.

6.1.2. Le traitement des données

Le type de questionnaire que nous avons choisi va nous permettre d'effectuer des analyses sur deux niveaux : un niveau quantitatif et un niveau qualitatif. Dans un premier temps, la valeur numérique du questionnaire et les informations telles que l'âge, le sexe ou le fait d'être parent ou non vont nous permettre d'établir des analyses statistiques sur la pertinence de l'échantillon, d'établir des catégories, de mesurer des variables simples par genre, par âge, par trait de parentalité, de recouper des données, de comparer des échantillons.

Dans un second temps, la demande d'argumentation dans la formulation de la question laisse ouvert le champ des réponses possibles. L'aspect semi-directif guide sur l'information précise que nous souhaitons obtenir, mais laisse la liberté à la personne qui répond d'élaborer, de développer sa réponse. C'est sur cette base que se fondera notre analyse qualitative des représentations à l'œuvre dans notre échantillon.

Cette analyse devra ensuite être comparée aux formules qui peuvent être employées dans le milieu de la recherche pour en montrer les points communs ou les différences. C'est sur cette base également, sur les réponses qui seront apportées, que nous pourrons déterminer si notre hypothèse est validée ou non, s'il existe un décalage entre les représentations à l'œuvre dans la recherche et chez le sujet ordinaire suffisamment important pour nécessiter une réflexion méthodologique et épistémologique supplémentaire dans le milieu de la recherche quant aux pratiques qui sont exercées aujourd'hui, aux méthodes qui sont employées et aux interprétations qui en sont faites.

6.2. Méthodologie générale du corpus d'enfants

6.2.1 Le corpus

Notre corpus se divise en deux parties : une sélection de données déjà établies, et un corpus nouveau. Le tout vise à former un ensemble longitudinal cohérent et représentatif quant aux analyses que nous allons effectuer.

La première partie de notre corpus rassemble des données déjà constituées. Nous avons choisi de reprendre une petite fille que nous avons déjà étudiée pour nos mémoires de Master, Marie, appartenant au corpus NIMH (National Institute of Mental Health⁵) de Lyon, filmée de 1 an à 4 ans⁶ par un observateur unique avec une caméra professionnelle. Des micros individuels portables ont été utilisés sur chaque participant ; l'enfant avait son micro accroché à un sac à dos en forme de nounours. Elle a été filmée en contexte « naturel », chez elle, en interaction avec sa mère, deux fois par mois pendant une heure, selon les modalités définies par le projet de recherche de Lyon. Les données concernant Marie sont disponibles gratuitement sur la base de données internationale CHILDES (CHild Language Data ExchangeS) (MacWhinney et Snow, 1985 ; MacWhinney, [2000] 2012) et consultables sur internet⁷ dans le cadre du corpus de Lyon.

Deux autres enfants, Madeleine et Théophile ont été ajoutés à nos données. Les données de ces enfants ont été recueillies dans le cadre du Projet Léonard⁸ puis du projet CoLaJE⁹. Ces données sont disponibles également sur la base de données CHILDES dans le cadre du corpus de Paris (Morgenstern et Parisse, 2012). Parmi les données disponibles, nous trouvons celles de Madeleine de 1 an à 3 ans et 6 mois et celles de Théophile de 1 an à 3 ans et 3 mois. Les deux enfants ont été filmés en contexte « naturel », chez eux, en interaction avec leurs parents, selon le protocole du projet, un fois par mois pendant une heure avec un cameraman professionnel plus l'observateur qui filmait également, et un preneur de son professionnel.

5 Corpus NIMH, Harriet Jisa, Catherine Demuth, Corpus de Lyon, <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/French>

6 Nous donnerons le détail des âges des enfants dans un tableau dans la suite de ce chapitre.

7 <http://childes.psy.cmu.edu>

8 *Acquisition du langage et grammaticalisation*, ANR JCJC 2005, *Responsable* : Aliyah Morgenstern, (ICAR-Université de Lyon/ENS-LSH, <http://anr-leonard.ens-lsh.fr/>), Corpus de Paris : <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/French>

9 <http://colaje.risc.cnrs.fr/index.php/accueil>

Que ce soit dans le cadre du corpus NIMH ou du projet Léonard, les vidéos sont disponibles au format MOV lisible avec le logiciel Quicktime, qui fonctionne avec le logiciel de traitement des données dont nous parlerons par la suite.

Exemple 8 : extrait de productions catégorisées comme mots dans la transcription d'origine (Marie 03a 1;01.17)

734 *CHI: ah.
735 %xpho: a:
736 *CHI: (.) ah.
737 %xpho: a:
738 %act: essaie d'ouvrir le livre.
739 *CHI: ah.
740 %xpho: a:

Exemple 9 : extrait de productions catégorisées comme mots dans la transcription d'origine (Marie 04b 1;01.29)

334 *CHI: ah ah.
335 %xpho: a: a:

Il est également arrivé de trouver des tires débutant par *CHI : alors que ce n'était pas l'enfant qui parlait. Dans les transcriptions où l'enfant est proche d'un an, ceci peut considérablement fausser les données.

Exemple 10 : exemple où *CHI recouvre en réalité des propos produits par la mère (Marie 01a à 1;00.03)

623 *CHI: ah, tu parles (...) en buvant.

La seconde partie de notre corpus concerne les données que nous avons nous-mêmes recueillies. Afin de maintenir la parité dans notre corpus et de ne pas déséquilibrer les analyses selon un certain nombre de variables possibles, comme le sexe, nous avons choisi d'inclure un second garçon, Elouan. Nous l'avons filmé avec une caméra numérique Canon. Les films sont sur support mini-DV, ce qui nous permet de posséder les vidéos sur un autre support qu'un format informatique. En plus de la caméra, nous avons utilisé un micro directionnel professionnel monté sur la caméra. Dans un souci d'homogénéité avec les autres enfants que nous allons étudier, Elouan a été filmé selon des critères similaires, en contexte « naturel », chez lui, en interaction avec ses parents, une fois par mois pendant une heure. Il est né le 15 mars 2009. Les enregistrements se font une fois par mois sans interruption, vacances comprises. Nous n'avons pas encore choisi de date d'arrêt du corpus, même si la

période dépasse largement celle qui concerne cette thèse. L'enfant a été filmé depuis l'âge de 3 mois et est encore en cours d'enregistrement tandis qu'il est dans sa troisième année désormais. Nous avons réalisé, à ce jour, 33 vidéos de cet enfant. Les films ont été numérisés sur ordinateur au format WMV, puis convertis au format MOV à l'aide du logiciel Magic Video Converter pour être lus sur Quicktime. Après la soutenance de notre thèse, nous pouvons éventuellement envisager la mise à disposition de nos données sur la base de données CHILDES.

Conformément aux éléments mis en évidence dans notre chapitre précédent et à la période concernée par notre problématique, nous avons choisi de sélectionner la même tranche d'âge pour chaque enfant, c'est-à-dire de 12 mois à 25 mois, soit 52 vidéos en tout, représentant 52h de corpus.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des vidéos des enfants étudiés

	Né le	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 3	Vidéo 4	Vidéo 5	Vidéo 6	Vidéo 7	Vidéo 8	Vidéo 9	Vidéo 10	Vidéo 11	Vidéo 12	Vidéo 13
Marie	03/04/02	1;00.03	1;00.24	1;01.29	1;02.12	1;02.28	1;05.25	1;06.23	1;07.27	1;08.20	1;09.10	1;10.12	1;11.12	2;00.09
Madeleine	14/04/05	1;00.05	1;01.10	1;02.14	1;02.28	1;03.18	1;04.18	1;06.04	1;07.15	1;09.03	1;10.07	1;11.13	2;01.02	2;02.06
Théophile	04/07/05	1;00.09	1;01.14	1;02.10	1;03.02	1;04.01	1;05.05	1;06.08	1;07.01	1;08.08	1;09.06	1;10.00	1;11.25	2;00.20
Elouan	15/03/09	1;00.06	1;00.19	1;01.17	1;02.21	1;03.19	1;04.22	1;05.20	1;07.01	1;08.06	1;09.11	1;10.21	2;00.12	2;01.20

6.2.2. Transcription et logiciel d'exploitation des transcriptions

En plus de proposer un partage des données, CHILDES met à disposition un système de transcription, CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), ainsi qu'un certain nombre de logiciels informatiques d'exploitation et d'analyse des données, tels que le logiciel CLAN (Computer Language ANalysis) dont nous nous servons.

Les vidéos de Marie, Madeleine et Théophile dont nous allons nous servir ont toutes déjà été transcrites au format CHAT et les transcriptions sont exploitables sous CLAN sous forme de texte (Rose et al., 2006).

```

@Begin
@Languages: Fr
@Participants: CHI Théophile Target_Child,
MOT Mother, FAT Father, OBS Aliyah Observer, CAM Olivier
Camera_Operator
@ID: fr|Theophile|CHI|1;06.00|male||Target_Child|
@Date: 12-JAN-2006
@Time Start: 19:30
@Time Duration: 19:30-20:30
@Birth of CHI: 04-JUL-2005
@Age of CHI: 1;06.00
@Place of recording: Théophile's home
@Date of transcript: January 2006
@Coder: Aliyah MORGENSTERN, Emilie CHARILLON-QUANTIN
@Situation: Théophile and his parents are expecting the two observers and are ready for filming.

```

Figure 3 : Entête d'une transcription de Théophile

Les transcriptions sont effectuées par un découpage de la vidéo en petites séquences qui correspondent généralement à un tour de parole, un énoncé, une séquence courte sur laquelle peut être alignée sa transcription écrite. Il devient alors possible de jouer, de façon isolée, toute séquence souhaitée en cliquant sur la phrase avec laquelle elle a été alignée à l'aide d'un repère appelé « bullet » en effectuant la commande Ctrl+I. Les transcriptions sont effectuées selon des tours de parole ou bien, pour un même locuteur, par énoncés selon la façon dont est défini un énoncé dans le manuel de CLAN, c'est-à-dire une production formant un tout prosodique homogène encadré et délimité par une pause (antérieure et postérieure à l'énoncé¹⁰).

Les transcriptions sont construites en créant un lien entre une séquence de la vidéo et un marquage sur la zone de transcription par une « bullet » noire qui sera placée après le premier énoncé de la séquence transcrite. La durée de la séquence transcrite peut être variable selon le transcripteur mais elle correspond essentiellement, soit à un tour de parole soit un énoncé de l'enfant ou parfois de sa mère. Le découpage en énoncé est déterminé en fonction de son unité prosodique (groupe rythmique et intonatif, frontières prosodiques¹¹). Ce critère sert également à définir un énoncé de l'enfant. Un groupe prosodique correspond à un énoncé de l'enfant et sert à découper les énoncés de l'adulte. Ceci facilite alors la circonscription de la séquence qui sera marquée d'une « bullet ».

10 childes.psy.cmu.edu/intro/leonard.doc

11 childes.psy.cmu.edu/intro/leonard.doc


```

*CHI: oui oui ! •
%pho: ui vi
*MOT: c' est bientôt hein !
*CHI: oui j(e) veux ! •
%pho: vi Z v2:
*MOT: ah ben faut attendre l' anniversaire !
*MOT: tu +/. •
*CHI: (i)l est là ?
%pho: l e la

```

Figure 4 : Extrait de la transcription de Théophile à deux ans et onze mois (2 ;11.28).

C'est ce protocole de transcription qui est utilisé pour chaque enfant de la base de données CHILDES constituant notre corpus, et c'est ce même protocole que nous avons personnellement suivi pour la transcription des données de l'enfant que nous avons filmé.

Dans ces transcriptions figurent obligatoirement la transcription orthographique des productions de tous les interlocuteurs, la transcription phonétique de toutes les productions de l'enfant en SAMPA¹² ou API (Alphabet Phonétique International). Il est possible facultativement d'ajouter un certain nombre d'éléments descriptifs comme la description des situations, des actions de l'enfant, des commentaires de la part du transcripteur et toute ligne de codage nécessaire au chercheur en fonction de ses propres objectifs, comme la prosodie, la morphosyntaxe, la pragmatique, les regards, les pointages, etc.

```

*MOT: ça t(e) dit? •
%sit: Mar regarde son livre en tapotant de l' autre pied. •
*CHI: là . •
%pho: /ja/
%act: Mar montre une image du doigt.
*MOT: oh ça, c'est quoi ça? •
%sit: la mère de Mar lui remontre l' image.
*MOT: c'est une balle? •
*CHI: balle [?]. •
%pho: /alaba/

```

Figure 5 : Extrait de la transcription de Marie à un an et cinq mois (1 ;05.11)

Ces codages peuvent, par la suite, permettre au logiciel d'effectuer un certain nombre de recherches et traitements automatiques des données. Il est possible, par exemple, de calculer le MLU, ou LME (Longueur Moyenne des Énoncés) en français. Ou encore il est possible de calculer la fréquence d'une ou plusieurs occurrences, et d'observer leur évolution en fonction de l'âge de l'enfant.

¹² Speech Assessment Methods Phonetic Alphabet, permettant une transcription plus aisée avec un clavier d'ordinateur avec les caractères ASCII

L'ensemble de ces données est extractible et transférable sous Excel pour envisager un traitement statistique de ces données. Enfin, nous pouvons aussi, pour affiner la recherche phonétique et/ou prosodique, d'envoyer une séquence sonore dans un logiciel d'analyse acoustique comme Praat.

Si trois des enfants ont déjà été transcrits, dans un souci d'homogénéité de corpus, nous avons été dans la nécessité de transcrire au format CHAT et à l'aide du logiciel CLAN les vidéos d'Elouan qui concernent la période de notre problématique. Pour ce faire, nous avons été aidé par un étudiant de M1¹³ que nous avons formé spécifiquement à ce travail et que nous remercions pour 2 transcriptions et nous avons effectué les 10 suivantes, impliquant plus d'une trentaine d'heures de travail de transcription pour chaque vidéo, soit plus de 300 heures de travail spécifiquement sur ce point, auquel nous ajoutons le temps alloué à la correction des transcriptions de l'étudiant.

13 Romain Huet, M1 FLE, Université Paul Valéry Montpellier.

```

|@Begin
@Language: fr
@Participants: CHI Elouan Target_Child, MOT Mother, GRA Grand-father
OBS Guillaume Observer,
@ID: fr|Corpus_Montpellier - Guillaume Roux
|CHI|1;08.06|male|||Target_Child||
@Birth of CHI: 15-MAR-2009
@Media: Elouan20mois, video
@Date: 21-NOV-2010
@Time Duration: 1:02
@Comment: coder - Romain Hué
@Location: Elouan's home
@Situation: CHI MOT sont dans le salon la télévision est allumée
*MOT: ok ça va tiens allez .
%act: dans le salon MOT prend CHI et le remet debout
*MOT: tu dances .
%act: MOT s'assied dans le canapé avec CHI
*OBS: alors qu'est+ce que tu vas nous dire aujourd'hui .
%act: OBS s'adresse à l'enfant CHI se dirige vers le fauteuil
*MOT: xxx on ne parle plus .
*OBS: hum hum maintenant qu'il est filmé .
*MOT: silence radio .
*OBS: monsieur se tait comme d'habitude [/] t(u) as pas l'air rassuré .
%sit: CHI est assis dans le fauteuil et regarde OBS
*MOT: ahhh .
%sit: MOT se dirige vers le fauteuil pour parler à CHI
*CHI: [=! crie] nan .
%pho: no
%com: CHI allonge la voyelle finale
*MOT: fais ah .
*CHI: [=! crie] non .
%pho: no

```

Figure 6 : extrait d'une transcription d'Elouan à 1;08.06 (cf. Annexe 46 sur DVD)

Nous avons utilisé la même terminologie que dans les autres transcriptions, MOT pour la mère (MOTher), CHI pour l'enfant (CHIld), FAT pour le père (FATher), etc¹⁴. Nous avons également réalisé la transcription orthographique systématique des productions de tous les participants ainsi que la transcription phonétique de toutes les productions de l'enfant. De même, nous avons indiqué les situations générales et les actions réalisées par l'enfant.

Une fois la transcription réalisée, nous l'avons encadrée des balises nécessaires pour indiquer le début et la fin de la transcription, ce qui est impératif pour que le logiciel accomplisse le traitement automatique des données ; nous avons placé les entêtes pour indiquer les dates, les participants, le nom de l'observateur, du transcripteur, du correcteur.

14 <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/clan.pdf>

Une fois toutes nos transcriptions effectuées sous CLAN au format CHAT, nous pouvons aborder la partie codage puis analyse des données, d'abord sous CLAN, puis avec l'aide du logiciel d'analyse acoustique Praat pour affiner les données phonétiques et prosodiques.

6.2.3. Le codage sous CLAN

Afin d'effectuer l'analyse des données relatives à notre problématique, nous avons opté pour un codage qui nous permettra un traitement automatisé des données grâce au logiciel CLAN une fois les données codées. Ces données seront spécifiques à nos besoins d'analyse.

Nous ne reviendrons pas sur l'argumentaire de la mise en évidence des éléments que nous souhaitons analyser et comparer, *proto-mots*, *mots* (cf. Chapitre 8).

En ce qui concerne la relation prélinguistique/linguistique au niveau morphosyntaxique et phonologique, ainsi qu'au niveau de la notion de prégrammaire, nous commençons par traiter de la question du *filler*. Ce *filler*, dans notre mémoire de Master 2 (Roux, 2009), nous en avons tracé l'émergence, par corrélations prosodiques et phonologiques, dans les productions prélinguistiques contemporaines de la période des premiers mots. De fait, notre approche se centre autour de la mise en évidence de parallèles, communs ou différenciés, entre le linguistique et le prélinguistique.

Le codage du *filler* s'insère dans la ligne orthographique, après l'élément défini comme *filler* mais orthographié comme la forme cible d'un déterminant, pronom ou auxiliaire par exemple. Sur la zone de transcription, sous CLAN, et au format CHAT, le codage qui va servir à un traitement automatique des données, dans la ligne orthographique, commence par le caractère @ auquel on ajoute les lettres « fs », ce qui donne @fs. Suite à cette séquence, on ajoute encore une lettre afin de définir le type de catégorie de *filler* à laquelle nous avons affaire.

@fsa sert à désigner le stade prémorphologique du *filler*, lorsqu'il y a une unité prélexicale ou préverbale mais qu'elle ne possède rien en commun, au niveau phonologique, avec la forme cible : [epɔm] pour « une pomme » est codé *CHI : e@fsa pomme.

@fsb sert à catégoriser le stade protomorphologique du *filler*, lorsqu'il ne s'agit pas encore de la forme cible mais qu'il y a une voyelle commune avec la forme cible : [apɔm] équivalent à « la pomme » sera codé *CHI : a@fsb pomme.

@fsc sert à catégoriser ce qui ressemble en tout point à la forme cible mais qu'on n'est pas en mesure de prouver qu'il s'agit bien de la forme cible : [lapɔm] pour « la pomme » est codé *CHI : [la@fsc](#) pomme.

@fsd est utilisé pour coder la forme cible bel et bien identifiée comme telle.

Néanmoins, la différence entre les deux derniers éléments reste très subjective et le @fsc sert souvent à catégoriser durant une période où la distribution ne permet pas d'identifier clairement la maîtrise d'un déterminant ou d'un pronom par substitution par un autre élément du paradigme.

Enfin, nous avons ajouté une unité de codage, le @fse afin de catégoriser les phonèmes des productions prélinguistiques qui pourraient s'apparenter à un futur *filler* (cf. Roux, 2009). C'est-à-dire que nous entreprendrons l'analyse phonologique (quels phonèmes sont majoritairement constitutifs des *fillers* chez chaque enfant), syllabique (dans quelle structure privilégiée apparaissent les *fillers*, V'CV) et prosodique (syllabe marquée ou non marquée, proéminente ou non) des unités dans lesquelles apparaissent des *fillers*, puis nous chercherons dans les productions prélinguistiques, s'il existe des structures similaires avec ce que nous appellerons un *candidat-filler*. Le *candidat-filler* sera alors codé @fse.

Tableau 2 : Classification du codage des fillers

@fsa	Code utilisé pour noter la présence du <i>filler</i> mais qui ne ressemble pas à un article et qui n'a aucun phonème en relation avec l'article cible correspondant.	Vidéo a [lamama~@miklola] : production de Marie Vidéo a'' [@wawa] : production de Théophile et son codage Praat (annexe 5)
@fsb	Code utilisé pour noter la présence d'un <i>filler</i> qui possède un phonème vocalique en commun avec l'article cible correspondant.	Vidéo b [lyle] « du lait » : Production de Marie
@fsc	Code utilisé pour noter la présence d'un <i>filler</i> qui a toutes les apparences d'un article, mais dont on n'est pas certain qu'il s'agisse réellement d'un article.	Vidéo c [d2lo] « de l'eau » : marie Vidéo c [v2d2lo] : Théophile
@fsd	Code utilisé pour noter un <i>filler</i>	Vidéo h [labanan] « la banane » : Marie
@fse	Code utilisé pour noter des unités monosyllabiques du babillage possédant toutes les caractéristiques d'un <i>filler</i> mais n'en constituant pas un.	Vidéo k [@z2] : Théophile

Le second codage dont nous allons parler est celui du pointage. Il sert notamment de repère et d'utilisation lorsque l'enfant effectue une production sans *filler*, ou plutôt là où nous

devrions en trouver un (Rossi et Morgenstern, 2008). Cette fois-là, nous nous servons de l'ajout d'un « %point : » après lequel nous indiquerons avec quoi l'enfant pointe, ce qu'il pointe et si un regard est associé au pointage, lorsque l'enfant effectue des productions linguistiques ou prélinguistiques de type *proto-mots*.

Tableau 3 : récapitulatif des lignes de codage et leur définition

@f/a/b/c/d/e	Dans la ligne orthographique, codage des types de fillers.
%point :	Sous la ligne orthographique, code la présence d'un pointage accompagnant une production linguistique ou prélinguistique.

6.2.4. Le codage sous Praat

Enfin, une sixième type d'analyse sera effectué dans la mesure où les éléments prosodiques et phonologiques constituent les seuls points communs entre le prélinguistique et le linguistique (ne pouvant pas catégoriser morphosyntaxiquement le prélinguistique). Ce type d'analyse se fera à l'aide du logiciel d'analyse acoustique Praat (Boersma, 1993 ; Boersma et Weeninck, 2007).

Nous extrairons et exporterons les cinquante premiers énoncés de chaque vidéo de chaque enfant, et les 100 premiers énoncés pour les transcriptions à 1;03 et 1;09 – pour des raisons que nous développerons au chapitre 13 (13.1.2.) – soit 3000 énoncés de CLAN vers Praat. Nous avons choisi d'analyser uniquement les productions isolées, qui ne sont pas produites dans un flux de *mots* ou de *proto-mots*, pour éviter, par exemple, l'influence du débit de parole sur la réduction de la durée des syllabes (Pardeloup, 1990 ; Di Cristo, 2000 ; Jun et Fougeron, 2002). Les productions isolées ont été identifiées par la présence d'un contour intonatif achevé qui correspond également à une modalité de phrase (cf. Chapitre 9). Elles sont limitées par un changement de locuteur (tour de parole), ou par une pause de frontière. La durée de cette pause a été établie à 400 millisecondes par Branigan (1979) et 500 millisecondes par Veneziano et Sinclair (2000). Mais pour plus de sécurité dans nos choix, nous nous baserons sur le seuil de discrimination rythmique naturel de 600 millisecondes (Frasse, 1957 ; 1963 ; 1967). Nous notons également que la plupart des énoncés que nous avons analysés sont des productions choisies entre deux pauses très longues qui dépassent la durée des pauses de frontière les plus fortes (pauses de changement de sujet et frontières de discours) définies par Brown et al. (1980) comme étant supérieures à

800 millisecondes. Une fois sous Praat, nous créons systématiquement un TextGrid constitué de 6 tires dont nous avons besoin pour notre analyse.

La première tire représente le découpage syllabique de la production de l'enfant afin de pouvoir comparer les productions prélinguistiques et linguistiques à ce niveau. Pour le découpage syllabique et phonologique, nous avons tenté de recourir au plugin EasyAlign pour Praat, qui permet une segmentation automatique des énoncés à partir d'une transcription orthographique réalisée manuellement. Cependant, la présence fréquente de bruit de fond dans les interactions ordinaires (volontairement choisies comme telles) limite considérablement la fiabilité des données obtenues, voire induit une incapacité du logiciel à effectuer une segmentation fiable. Il semble ainsi y avoir trois limites à cet outil : une difficulté à traiter une parole spontanée en contexte ordinaire, une difficulté à détecter les voix d'enfants, un traitement contraignant des données dans la mesure où il n'y a pas la possibilité de manier le TextGrid de Praat. Nous avons donc préféré effectuer une segmentation manuelle sous Praat avec une tire « Syllabes ».

La seconde tire représente la position syllabique, SNFI (Syllabe Non Finale Initiale), SNF (Syllabe Non Finale), SNFAP (Syllabe Non Finale Antépénultième), SNFP (Syllabe Finale Pénultième), SF (Syllabe Finale). Cette tire permettra notamment d'effectuer des mises en relation entre la position syllabique, la proéminence, l'accentuation, le type de syllabe, la présence ou non d'un *filler*, etc.

La troisième tire constitue le découpage phonétique en SAMPA afin d'établir des comparaisons phonologiques entre les productions prélinguistiques et linguistiques, notamment par exemple, au niveau de la structure du *filler* et du *candidat-filler*.

La quatrième tire constitue la détermination de la syllabe proéminente au niveau perceptuel afin de mettre en évidence les éléments, les syllabes saillantes et la relation de cette proéminence avec un certain nombre de positions syllabiques, de fonctions syntaxiques, la présence de *filler*, et de propriétés prosodiques (allongement final, pic d'intensité ou/et de hauteur). Le * sert à marquer si la proéminence est liée à l'accent d'intensité.

La cinquième tire constitue le codage du contour intonatif global. Nous détaillerons cet aspect assez problématique (comme la transcription de l'ensemble des paramètres prosodiques d'ailleurs [Vaissière, 2002]) dans la sous partie suivante (cf. Chapitre 6.2.5.).

Enfin, la sixième tire sert à marquer les écarts de F0 en valeur absolue, la plus haute ou la plus basse valeur pour chaque inflexion.

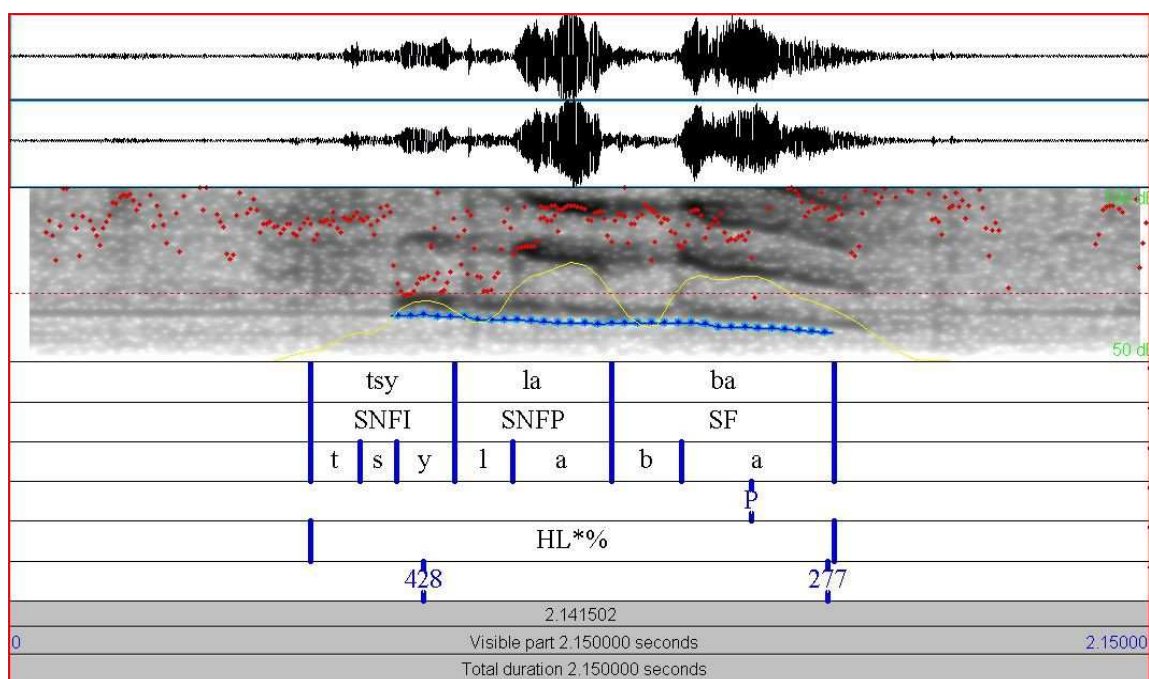


Figure 7 : exemple de codage par tires sous Praat avec un contour simple descendant (HL%) de Marie (1;02.28)

Au niveau des sauvegardes de chaque fichier, nous avons entrepris de les nommer en fonction de la catégorie à laquelle ils appartenaient, prélinguistique, linguistique. Nous avons ainsi commencé par nommer l'enfant par ses trois premières lettres, suivi du numéro de la vidéo, suivi du numéro de l'énoncé analysé, suivi de rien pour le linguistique, d'un *i* pour *intermédiaire* pour le prélinguistique, d'un *p* pour le prélangage, et nous avons ajouté un *f* pour signaler la présence d'un *filler* dans l'énoncé analysé.

6.2.5. Le codage de l'intonation

Dans la cinquième tire, nous avons signalé la présence du codage de l'intonation (cf. 6.2.4.). Concernant les systèmes de transcription de l'intonation, aucun n'a été spécifiquement développé pour la parole enfantine. Les plug-ins et outils de traitement automatique (MOMEL-INTSINT, ANALOR, Prosogramme) ont été d'utilité réduite. Et au regard également de la brièveté des énoncés étudiés, et de leur faible nombre de syllabes, il n'était pas utile de préserver un codage avec une échelle à huit directions tonales, trois absolues et cinq relatives, à l'image d'INTSINT (Hirst et Di Cristo, 1998). En effet, le codage INTSINT prévoit trois tons absolus, le premier, M (Mid), servant de repère de départ. Le ton T (Top) marque la direction tonale la plus haute de l'énoncé, et B (Bottom), la plus basse. Il existe cinq ton relatifs, en fonction de la clé de registre représentée par les trois

tons absolus, et du ton qui précède, H (Higher) et U (Upstepped) marquant des mouvements de hausse tonale, L (Lower) et D (Downstepped) marquant des mouvements de baisse tonale, et enfin S (same) pour représenter un ton identique au précédent. De plus, ce type de codage ne se base que sur les données acoustiques. Il nécessite un traitement automatique préalable de la F0 par un lissage fondé sur l'algorithme MOMEL, qui lisse la courbe selon une fonction spline de second degré. Or, nous avons testé cet outil et nous nous sommes aperçus des difficultés liées à la détection de la F0 en contexte ordinaire (souvent avec des bruits de fond) et au traitement des voix d'enfants. En définitive, nous ne pouvions utiliser que peu d'énoncés. Cependant, l'idée d'une clé neutre en initiale (Mid) en fonction de l'énoncé, nous a paru intéressante.

Autre système de traitement automatique, ANALOR (Avanzi et al. 2007) suppose l'utilisation d'une plateforme mathématique (Matlab) et un traitement préalable des données sous Praat. Le problème de cet outil est que, comme avec MOMEL-INTSINT et le Prosogramme, il ne nous permet plus de travailler sur le TextGrid de Praat, et qu'il ne traite que les éléments liés à l'intonation dans la mesure où le traitement des proéminences est encore en développement (Avanzi et al., 2007 : 4) et que les données phonétiques et syllabiques ne sont pas exploitables.

Plus proche de la méthode que nous allons choisir, le Prosogramme (Mertens, 2004) se base sur le *seuil de glissando* (seuil au-delà duquel un changement dans la fréquence fondamentale est perçu) à partir des travaux de t'Hart (1976) sur la stylisation de l'intonation. Nous avons testé le Prosogramme sous Praat. Cependant, nous n'avons pas retenu cet outil, d'une part pour la même raison que pour MOMEL-INTSINT, l'outil a des difficultés à traiter l'intonation de productions en milieu ordinaire et semble mal adapté à des voix d'enfants (donc très souvent susceptibles de voir des bruits de fond interférer, et ce, même si la courbe de F0 est parfaitement apparente sous Praat), et d'autre part, l'outil nécessiterait d'effectuer systématiquement la transcription orthographique préalable de tous nos énoncés sur des fichiers à part, et nous empêche le travail sur le TextGrid de Praat dont nous avons besoin pour étudier d'autres paramètres.

Nous abordons maintenant le système ToBi, développé à partir des travaux de Pierrehumbert ([1980] 1987). Ce système repose sur une approche phonologique et suppose l'existence d'une structuration phonologique sous-jacente aux éléments prosodiques. Ce système est contraignant au regard du grand nombre de tires qu'il nécessite d'utiliser dans le TextGrid de Praat, uniquement dédiés à la prosodie, ce qui nous priverait des tires liées à la

phonétique. De plus, même s'il est aujourd'hui adapté dans de nombreuses langues, il n'a originellement été développé que pour l'anglais. Il ne se base que sur la notion de cible tonale et exclut ainsi certaines variations ou modulations de la F0. Enfin, ce système a un inconvénient majeur : il ne fait pas la distinction entre le niveau acoustique, perceptuel, phonétique et phonologique (par exemple il ne distingue pas les données de la F0 d'une approche tonale). Mais le système ToBi ne fournit que deux codes, L (Low) pour une cible tonale descendante et H (High) pour une cible tonale montante, peut-être plus adaptés à des énoncés aussi courts que ceux que nous analyserons. Les cibles tonales et les tons de frontière sont marqués par des symboles qui s'ajoutent à côté des L et H, comme les « *, !, -, + et % ». Cependant, nous soulignons que l'utilisation de la « terminologie » de Tobi n'implique pas que nous utilisions une façon de coder similaire. En effet, nous avons déjà souligné le fait qu'il n'était pas utile, pour ce que nous allons analyser, d'utiliser plusieurs tires de codage allouées à l'intonation. C'est pourquoi, en réalité, nous allons effectuer un compromis : nous allons reprendre les symboles utilisés dans le système ToBi, et nous allons nous baser sur l'observation de la forme de la F0, dans la mesure où les énoncés très courts que nous étudions nous permettent de ne pas nous focaliser uniquement sur les cibles tonales, ou plutôt de considérer que les cibles tonales, dans ces énoncés, sont souvent concordantes avec les variations mélodiques¹⁵. Ainsi, les énoncés étant très courts, réduits au mot phonologique, nous n'avons pas jugé pertinent de scinder les codes de frontières des cibles tonales. Ainsi, un contour simple montant possède une cible tonale H (High), qui constitue également son ton de frontière à droite (H%). Mais le contraste entre le ton de frontière initiale et la cible tonale (lorsque le cas se présente), nous intéresse, notamment, plus tard, pour observer, sur la question du *filler*, s'il y a des différences à analyser entre une syllabe initiale marquée ou non au niveau tonal et contenant un *filler*, et le ton de la syllabe suivante. Par ailleurs, le ton de frontière finale concorde souvent, pour ce genre d'énoncés, avec la cible tonale. Cependant, malgré un codage en tons, la source principale de notre information est d'ordre acoustique avec l'observation de la forme de la F0. De fait, les énoncés simples montants sont codés LH, les énoncés simples descendants sont codés HL. Nous nous appuyons sur la soustraction de la F0 initial et de la F0 final et sur la conversion de l'écart en demi-tons pour observer l'existence d'un écart ou non, pour les énoncés dont la

15 Au final, notre TextGrid ressemble un peu au système de transcription IVTS (Intonational Variation Transcription System) par la présence d'une tire « Proéminences » et d'une tire dédiée au codage de la prosodie, mais nous ne retenons pas les tires concernant le domaine phonétique global et local (Post et al., 2006).

forme de la F0 n'est pas, au premier regard, très marquée. Lorsqu'il n'y a pas d'écart, le contour est plat et codé P.

Les contours manifestant une ou plusieurs inflexions sont problématiques à coder si ce n'est par l'observation de la F0. En effet, en acquisition du langage, nous codons ce qui est en voie de stabilisation. C'est la raison pour laquelle nous codons en fonction de la F0. Notre problématique se portant sur la comparaison des *mots* et des *proto-mots*, l'information lexicale ne permet pas d'apporter d'information particulière (les *proto-mots* ne fournissant pas ce type d'informations). Ensuite, dans la mesure où ce que nous cherchons à coder est en voie de stabilisation chez l'enfant, il peut arriver que l'inflexion se produise sur une même syllabe. Si des énoncés ayant une F0 initiale à 300 Hz, une F0 finale à 400 Hz, mais une inflexion dont le pic ou la cible est à 600 Hz, l'observation de la F0 suffit presque à déterminer le type de contour (semi-complexe montant-descendant dans ce cas-là, codé LHL %). Mais qu'en est-il des énoncés avec une F0 initiale à 300 Hz, une finale à 400 Hz, mais une inflexion dont le pic est à 450 Hz ? Le contour ne serait-il pas un contour simple au lieu d'un semi-complexe ? Le recours au seuil de perception, plus exactement au seuil de *glissando* défini par Rossi (1971) est de première utilité. Ce seuil est défini comme celui à partir duquel une variation de fréquence est perçue par un auditeur et « est en moyenne égal à 15% de la fréquence d'origine » (Rossi, 1999 : 206), 15%, c'est-à-dire 2,5 demi-tons. Mais ce seuil augmente si la F0 augmente : « il croît très rapidement quand la fréquence fondamentale augmente » (Rossi, 1971 : 9). Concernant le langage enfantin, Konopczynski argumente sur le fait que ce seuil de *glissando* est de 6% : au dessus de 6%, le contour simple n'est pas plat (P). Relativement à la fréquence fondamentale d'un jeune enfant, ce seuil de 6%, qui augmente avec l'augmentation de la fréquence fondamentale, est de « 20Hz dans la zone des 300Hz, 25Hz dans celle des 400Hz, et 30Hz dans la zone des 500Hz » (Konopczynski, 1991 : 139). Pour plus de facilité concernant le repérage d'un franchissement du seuil en fonction des points d'inflexion de la courbe de la F0 sous Praat, nous nous sommes aidés d'un tableau des fréquences (cf. Annexe 29).

6.3. Les tests de perception

Nous avons effectué 3 tests de perception. Le premier nous a servi à identifier les unités que nous voulions comparer aux mots. Le second nous a servi à traiter la question de la modalité de phrase. Le troisième nous a permis de travailler sur les prééminences syllabiques.

Les tests prennent du temps à réaliser et leur réalisation est contraignante pour les personnes testées. Pour éviter d'être trop invasif auprès des personnes testées, nous avons choisi des personnes de notre entourage. Les personnes choisies ne sont pas systématiquement les mêmes, pour des raisons de disponibilité.

Pour nos deux premiers tests, nous avons choisi 10 personnes, préférentiellement non linguistes afin de profiter d'un jugement extérieur. Le choix repose ainsi sur l'élaboration d'un test suffisamment étoffé mais le moins invasif possible pour les personnes testées. Pour le troisième test, sur les proéminences, nous avons choisi 3 personnes. En effet, dans la mesure où nous ne pouvions pas faire écouter nos 3000 extraits analysés sous Praat, nous avons opté pour une méthode visant à tester la crédibilité de notre propre codage (avec un test de X^2).

Tableau 4 : tableau récapitulatif des personnes testées (la participation au test est signalée par une croix)

Sexe	Age	Linguiste ou psychologue ?	Test 1	Test 2	Test 3
Homme	58	Non	X	X	X
Homme	35	Non	X		
Homme	41	Non	X		
Femme	27	Non	X	X	
Femme	26	Non	X	X	
Femme	36	Oui		X	
Homme	28	Non	X		
Femme	36	Non	X		
Femme	44	Non	X	X	
Femme	88	Non	X	X	
Femme	32	Non	X	X	
Femme	30	Non		X	
Homme	33	Non		X	
Femme	46	Non		X	X
Femme	61	Non			X

Pour le premier test, nous avons identifié les productions que nous souhaitons comparer aux *mots*. Afin en d'en valider la pertinence, nous avons demandé à 10 personnes de notre entourage d'observer et d'écouter les productions que nous leur avons soumises puis de répondre à une série de questions. Nous avons choisi de tester 10 productions par enfant, ce qui, avec 10 personnes, représente un total de 100 écoutes pour chacun des deux premiers tests. Le troisième test impliquant 3 personnes, représente 30 productions testées. Chaque

test bénéficiera d'une analyse statistique de type X^2 afin de mettre en évidence la présence ou non de différences significatives au niveau de la distribution des réponses (proportion de *oui* et de *non* par exemple).

6.4. Conclusion

Les différents éléments de codage exposés nous permettront d'effectuer une analyse en fonction de ce que la problématique a mis en évidence. Mais avant de directement passer à l'analyse du corpus d'enfants, nous effectuerons une présentation des données en donnant une sorte de biographie du développement langagier de chaque enfant avec leur nombre d'énoncés par vidéo, l'évolution de leur nombre de mots moyen par énoncé, etc. Par ailleurs, nous souhaitons signaler que la méthodologie relative à chaque test, expérience ou analyse, sera détaillée dans le chapitre concerné.

Partie III : Épistémologie et identification de l'émergence de la parole

7. Les représentations de l'émergence de la parole

7.1. Situation

Pour notre analyse, nous avons fait le choix d'étudier les représentations à travers un petit questionnaire que nous avons soumis à un échantillon de personnes. La diffusion du questionnaire nous a permis de rassembler 104 réponses. Parmi elles, différents facteurs peuvent être utilisés, notamment l'appartenance sociale et économique allant de l'enseignant de collège à l'assistant technique chez EDF. Toutes les tranches d'âge sont représentées. Nous avons obtenu les réponses de 68 femmes et 36 hommes, soit environ deux tiers de femmes pour un tiers d'hommes. Nous avons fait le choix de n'inclure aucun spécialiste d'acquisition du langage ni de linguistique ni de psychologie du développement.

Les réponses ont toutes été courtes. Les personnes y ont toutes répondu avec concision mais précision. Certaines, que nous donnerons en exemple, ont été particulièrement intéressantes. Nous avons choisi de ne pas corriger les réponses que nous avons obtenues et elles seront citées telles quelles dans le corps de texte.

7.2. Résultats

Concernant les résultats, nous les diviserons en trois catégories majeures, établies à partir des réponses les plus fréquentes. Toutes les réponses entrent dans ces trois catégories (cf. tableau 5) :

- Une catégorie considérant que chez l'enfant la parole n'est pas distincte du langage non verbal réflexe des premiers mois de la vie et que l'enfant parle ainsi dès sa naissance.
- Une catégorie considérant que l'enfant parle lors de la période des premiers mots, plus précisément lorsqu'il commence à être compris de son entourage. Cette catégorie peut se diviser en plusieurs sous-catégories recouvrant l'accès au signe linguistique, les premiers mots, jusqu'aux juxtapositions de mots.
- Une catégorie, celle regroupant le plus de réponses, considérant que l'enfant parle uniquement lorsqu'il peut évoluer de façon autonome hors du foyer, c'est-à-dire lorsqu'il est compris par des personnes extérieures à l'entourage de l'enfant, lorsqu'il

commence à produire des énoncés construits. Nous verrons ceci de façon plus détaillée.

Tableau 5 : tableau récapitulatif des personnes interrogées par catégorie en valeur brute

Catégorie	Femme		Homme		Total
	Enfants	Sans enfants	Enfants	Sans enfants	
Naissance	7	5	2	2	16
Premiers mots	22	2	8	4	36
Phrase complète	24	8	6	14	52
Total	53	15	16	20	104

Les personnes considérant que l'enfant parle dès sa naissance ou dans la période qui suit, avec des cris, des pleurs, des gestes, représentent 15,38% des effectifs. Environ 33,34% d'entre elles sont des hommes. L'âge ne constitue pas un groupe dominant dans cette catégorie, puisque nous avons un homme de 61 ans et un homme de 31 ans ainsi qu'une femme de 24 ans et une femme de 47 ans. Une des personnes interrogées nous dit, à ce propos, qu' « il s'exprime donc très tôt et bien avant de formuler des mots. Cela relève donc du langage corporel, non verbal qui prend place dès la naissance » (50¹). Une autre personne nous indique que l'enfant commence à parler « À partir du moment où l'enfant commence à exprimer des signe de communication. Par exemple : les pleurs, les gémissements, les expressions du visages a l'égard des paroles de ces parents » (39). Dernier exemple abondant dans le même sens : « Pour moi, l'enfant parle des le premier jour de sa vie ! il parle pas avec les mots mais avec son et par son corps. c'est comme ça, qu on sait s il enfant est bien, ou s il est malade, ou a mal , selon moi ! » (56).

Cette représentation n'est pas majoritaire mais pas insignifiante non plus. 12 des personnes ayant cet avis sont parents et 4 ne le sont pas. L'idée semble être liée à l'aspect communication et à la transmission d'une information plus qu'à la notion de parole elle-même. Lorsqu'il s'agit d'un enfant, « parler » ne peut pas être mis au même plan que pour l'adulte, et sur le sens donné au mot « parler », il y a presque synonymie avec « langage ».

La seconde catégorie est constituée de 36 personnes, dont 24 femmes, soit les 2/3 des effectifs. Les personnes que nous avons incluses dans cette catégorie se retrouvent sur l'idée selon laquelle l'enfant parle lorsqu'il est compris de son entourage. Dans cette catégorie, nous pouvons faire plusieurs sous-catégories en fonction des réponses apportées.

¹ Le numéro renvoie au numéro de classification des réponses dans l'Annexe 2. Par ailleurs, l'orthographe des textes d'origine a été préservé.

La première sous-catégorie repose sur l'idée selon laquelle l'enfant commence à parler lorsque son entourage est capable de déchiffrer une intention de communication dans ses productions même s'il ne formule pas encore de mots :

Je pense qu'on peut dire d'un enfant qu'il parle dès lors qu'il émet des sons dans le but de communiquer avec son entourage. Il a assimilé ce qu'est la parole et ce à quoi elle peut servir, même si son langage est encore limité à des voyelles ou des syllabes (97).

Une autre de ces sous-catégorie correspond à ce que nous considérerions comme l'accès au signe linguistique :

Selon moi, on peut dire d'un enfant qu'il parle lorsqu'il arrive à se faire comprendre de son entourage dans les moments de la vie quotidienne (même s'il utilise ses propres mots) par exemple, ma fille ne parle pas, elle "baragouine", je ne comprend pas ce qu'elle raconte!! je pense que lorsqu'elle saura utiliser des mots (ou des sons) adaptés aux situations (bibì si elle a soif, mam mam si elle a faim, dodo, doudou, bain, bobo...par exemple) j'estimerai qu'elle commence à parler (2).

Cette idée est reprise par 14 personnes. L'émergence du signe peut se faire avec les premiers mots ou encore lorsqu'on peut justifier de l'association d'une production à un contexte ou à un référent particulier :

C'est lorsqu'il associe de façon juste le mot ou le geste à l'objet ou à l'action ». Une autre personne ajoute, dans le même sens : « D'après moi, on peut dire qu'un enfant parle à partir du moment où il est capable de produire des mots (ou succession de syllabes ou monosyllabes) qui prononcées dans un contexte précis vont avoir du sens et vont viser à communiquer (31).

L'aspect signe linguistique est encore présent dans ce dernier exemple :

Il ne s'agit pas seulement d'émettre un son pour moi mais que ce son soit reconnaissable, identifiable, structuré et pertinent (porteur de sens) (37).

Mais plusieurs de ces personnes effectuent une distinction entre les débuts de la parole, quand l'enfant commence à parler, et le moment où il parle :

Je pense que l'enfant lorsqu'ils commence à dire des mots comme Maman Papa etc. commence à parler mais l'on ne peut pas dire qu'il parle vraiment puisqu'il ne peut pas tenir une conversation évidemment (8).

Les débuts de la parole sont alors associés aux premiers mots. Mais l'idée de l'accès définitif à la parole repose, comme nous le développerons un peu plus loin, sur la possibilité pour l'enfant de communiquer de façon autonome hors du foyer familial (comme le souligne le mot « conversation »). Mais le fait de considérer que la parole de l'enfant débute avec les mots « papa » et « maman » n'est pas isolé. En effet, d'autres le reprennent :

Je commencerais par le commencement c'est-à-dire lorsque qu'il prononce les 2 mots chers à notre cœur : maman et papa (16).

Une autre sous-catégorie peut alors recouvrir le moment où l'enfant commence à maîtriser plusieurs mots, en plus de « papa » et « maman » :

Pour moi lorsqu'il prononce de façon audible au moins une dizaines de mots².

Le plus jeune de mes enfants 17 mois, prononce 2 mots correctement Papa et Maman. On devine grâce aux intonations... chocolat, bay bay, bravo, merci... il fait le bruit du chat, du chien, du loup, du tigre (15).

Dans cette citation, nous relevons également la présence du mot « prononce », qui souligne une caractéristique qui sera beaucoup plus présente dans la dernière grande catégorie, celle de l'importance de la qualité de l'articulation. En effet, une autre personne ajoute :

Quand il arrive à se faire comprendre avec des mots, même s'ils ne sont pas bien prononcés, quand ce qu'il dit fait sens pour son entourage (49).

Nous trouvons enfin ceux qui considèrent que l'enfant parle lorsqu'il peut faire des ébauches de phrase, en juxtaposant des mots, rendant le sens plus précis :

Pour moi un enfant parle quand il sait faire une phrase et demander ce qu'il veut a boire" " bisous maman" (1).

Pour finir, dans la dernière catégorie, nous trouvons ceux qui considèrent que l'enfant parle lorsqu'il peut être compris par des personnes extérieurs à son entourage. 52 personnes entrent dans cette catégorie. 34 sont des femmes, soit plus de la moitié des effectifs de cette catégorie et presque la moitié de l'ensemble des effectifs. Dans cette catégorie, deux aspects sont mis en avant, le fait pour l'enfant de pouvoir interagir et être compris par des personnes hors de son entourage et le fait de pouvoir formuler des phrases de type sujet-verbe-objet. Les deux aspects sont combinés, même si la plupart du temps les personnes vont surtout insister sur un des aspects :

Pour moi, c'est plutôt quand il commence à former des phrases, et à se faire bien comprendre par tout le monde (104).

Une des personnes interrogées nous le résume brièvement ainsi : « Dès qu'on arrive à comprendre ce qu'il dit, en gros, dès qu'il formule des phrases plus ou moins construite » (6). 26 personnes mentionnent un avis similaire. Mais une autre nous résume l'autre aspect ainsi : « Quand il peut communiquer avec des personne extérieure au cercle familial immédiat » (7). 22 personnes expriment ce même avis. 4 autres personnes mettent en avant

2 Les caractères gras sont dans le texte d'origine.

d'autres aspects, comme le fait de pouvoir comprendre des personnes extérieures et de répondre correctement à leurs questions.

Ainsi, la qualité de la phrase est mise en avant comme étant de forme syntaxique aboutie : « Je pense qu'il commence vraiment à parler lorsqu'il commence à faire des phrases simple et concrète (maman j'ai faim/j'ai envie de faire pipi etc) » (8). Plus concrètement, « On peut dire qu'un enfant parle quand il fait des phrases construites avec « sujet-verbe-complément » (93). Ainsi, la juxtaposition de mots ne suffit pas : « pour moi un enfant parle quand on arrive enfin à le comprendre (sans trop de décryptage)!!! et qu'il est capable d'aligner plus de 2 mots (pas juste maman ou papa!) » (26).

Par ailleurs, certaines personnes mentionnant les phrases correctes donnent un âge approximatif : « Il commence à faire des phrases compréhensibles vers les 2 ans ½ », ou encore « Je pense qu'un enfant parle bien à partir de 3-4 ans » (22).

Parfois certains ajoutent l'idée de dialogue ou de communication. L'enfant doit être capable d'interagir seul avec autrui : « Selon moi, je pense que l'on peut dire d'un enfant qu'il parle, lorsqu'il réussit à construire des phrases simples, qu'il arrive à se faire comprendre et qu'il est capable de tenir un dialogue simple. En d'autre terme, lorsqu'il a acquis les bases de la communication entre individus. Un simple son ou mot ne suffit pas » (92).

Mais un des éléments qui ressort également, et qui ne sera pas sans rappeler les réflexions que nous avons pu aborder dès l'Antiquité gréco-romaine, concerne la qualité de la prononciation. Pour certains (4 personnes) cette particularité ne prime pas sur la justesse syntaxique :

Selon moi, un enfant parle dès qu'il est capable de nommer des objets, des gens et qu'il peut faire des phrases construites du type: "Le chien est parti".même si la prononciation reste aléatoire...Les balbutiements des bébés ne constituent pas pour moi un véritable langage, même s'ils s'expriment ainsi, on ne peut pas dire qu'ils parlent vraiment d'un point de vue syntaxique. Un enfant parle dès qu'il est compris du plus grand nombre et pas seulement de ses parents (30).

Pour d'autres, la qualité de la prononciation est en revanche de première importance : « Quand il n'a plus besoin d'aide pour exprimer ce qu'il veut et que ce qu'il dit est clair même pour les adultes le connaissant peu alors là on peut dire "ça y'est il parle!" » (2), « lorsqu'il arrive à répéter et articuler » (13).

Une analyse statistique (cf. Annexes 3 à 6) un peu plus poussée nous permet de montrer qu'il n'y a pas de différence de représentations entre les hommes et les femmes ($X^2 = 1.0196$, $df = 2$, $p > 0,05$). Le groupe des *mères* représente 53 personnes. Parmi elles, nous en trouvons

13,3% appartenant à la première catégorie, 41,5% appartenant à la seconde catégorie et 45,28% appartenant à la troisième catégorie. Le groupe des *pères* représente 16 personnes. Dans ce groupe, 12,5% appartiennent à la première catégorie, 50% à la seconde et 37,5% à la troisième. Le groupe des *pères* est le seul à favoriser le moment des premiers mots comme période d'émergence de la parole. Cependant, la différence entre les pères et les mères n'est pas significative ($X^2 = 0.3797$, $df = 2$, $p > 0,05$). La différence entre les femmes avec enfant et les femmes sans enfants n'est pas significative ($X^2 = 5.4742$, $df = 2$, $p > 0,05$), et entre les hommes avec enfant et les hommes sans enfant non plus ($X^2 = 4.14$, $df = 2$, $p > 0,05$).

Il n'en demeure pas moins une problématique de découpage liée à la représentation qu'on en a, et qui est soulignée par plusieurs personnes. Si la plupart écrivent à la première personne, ce qui, sans faire une analyse précise de la déixis, nous permet d'observer la présence du plan du discours (*je, ici et maintenant*) avec prise en charge de l'énonciation et subjectivité assumée, certaines personnes interrogées sont conscientes du problème et soulignent que la problématique de la division en étapes est liée au point de vue personnel :

Tout dépend de votre point de vue , je trouve qu'il y a 3 phases :

la 1er : celle où l'enfant parle dans son langage avec quelque mots plus ou moins bien prononcés mais que ces parents ou entourage proche comprennent la 2eme : celle où l'enfant prononce effectivement correctement les mots, il se fait comprendre par tous mais sans phrases construites, la 3eme : celle où l'enfant est capable de tenir une discussions avec n'importe qui avec des phrases correctement construite.

Estime-t-on que l'on parle anglais si on arrive a dire 50 mots ? Alors dire "moi pain" est ce vraiment parler ou justement l'apprentissage du langage , tout dépend de comment on voit les choses ... En petite section de maternelle , donc vers 3 ans , il y a encore un certain nombre d'enfant qui ne font pas de phrases structuré (4).

Quelqu'un d'autre résume le problème ainsi : « il y a 2 phases, celle ou l'enfant parle avec son langage et leur entourage comprend/décrypte et celle ou il est compris pas tous » (2).

Ces considérations en amènent certains à se baser sur deux plans, un dans lequel ils énoncent l'existence d'un point de vue autre, ou de plusieurs point de vue, et le second dans lequel ils assument leur propre point de vue, comme en témoigne la formulation suivante :

Il y a 2 possibilités soit quand il commence à dire des mots, soit quand il commence à former des phrases. Mais pour moi, c'est plutôt quand il commence à former des phrases (104).

Les marques de subjectivité sont très nombreuses dans les réponses, avec beaucoup de « pour moi » ou de « je pense ». Ces particularités subjectives conduisent ainsi certains,

comme nous venons de le souligner, à avoir conscience de la problématique et à essayer de se situer par rapport aux points de vue d'ensemble.

Enfin, l'élément le plus parlant est celui de la présence de modalisateurs, notamment de « bien » dans des expressions du type « commence à bien parler ». Ce modalisateur apparaît dans les réponses dans lesquelles les personnes interrogées font la distinction entre deux étapes, celle des premiers mots et celle où il peut être compris par des personnes extérieures à son entourage. L'enfant commence à « parler » au moment des premiers mots, mais il commence à « bien parler » au moment où il est capable de « faire des phrases », comme nous le signalent les réponses (68) et (71) :

Il y a deux cas de figure, il y a le début de la parole, vers un an, avec les premiers mots, et il y a le moment où on peut dire que l'enfant commence à bien parler, dans le courant de la seconde année (71).

7.3. Conclusion

Quoi qu'il en soit, nous avons pu observer l'existence de trois représentations dominantes, certaines pouvant recouvrir plusieurs subdivisions. La première est celle dans laquelle les gens considèrent que parler c'est transmettre une information ou émettre un signal, ce qui implique que l'enfant parle dès sa naissance. La seconde situe l'émergence de la parole dans la période des premiers mots, avec des particularités diverses, comme la formation d'un signe linguistique, l'association de sons à un référent, la prononciation de certains mots précis (*papa* ou *maman*), et même la juxtaposition de mots ; mais ces éléments se regroupent tous dans le fait qu'ils ne concernent que la période pendant laquelle l'enfant ne pourrait être compris que de son entourage. Ceci fait que la dernière catégorie repose essentiellement sur le fait que l'enfant parle lorsqu'il peut communiquer de façon autonome et être compris par des personnes hors de son cercle proche. Dans cette catégorie, nous pouvons trouver l'insistance de la bonne formation des phrases ou encore d'une bonne prononciation. Mais l'aspect particulièrement subjectif d'un avis sur cette question justifie à la fois le relevé de nombreuses marques de subjectivités liées aux représentations développées par les personnes interrogées et le fait que certaines d'entre elles aient eu conscience du caractère subjectif de la réponse et de l'existence d'autres points de vue tout aussi légitimes vis-à-vis desquels elles cherchaient à se positionner.

Nous pouvons dès lors constater une certaine corrélation avec les réflexions que nous avons pu faire émerger dans la première partie de notre travail, comme le fait que l'accès au

logos repose sur la fin des solécismes, une bonne articulation (en relation avec les dents), et le fait d'avoir l'autorisation d'évoluer à l'extérieur du foyer (passage de l'*oikos* à la *koinê*) lors de l'accès à l'âge de raison et de scolarisation (prise en charge par quelqu'un d'extérieur au foyer familial). Les représentations sont assez proches pourrait-on dire, à ceci près que lorsqu'un âge est mentionné, il n'est plus le même. Mais pour la représentation liée à la bonne formation des phrases, une similarité avec l'accès au *logos* peut être aisément établie.

La question reste de savoir si une analyse linguistique expérimentale d'un corpus d'enfants permet d'apporter une réponse plus précise et moins subjective à notre problématique ou si ce caractère va rester entier à la fin de notre étude.

8. Identification des unités à comparer

8.1. Introduction

Comment définir un *mot* ? Dans la partie 4.3.11 de notre travail, nous avons pu mettre en évidence l'absence de consensus concernant l'identification des *mots* et des *proto-mots*. Cette absence de consensus était liée à des points de vue parfois opposés, notamment sur le choix de ce qui est catégorisé comme *mot* ou non. Il en est ainsi pour les productions inventées. Ceux qui rejettent ces productions comme mots (Halliday, 1975 ; Vihman et McCune, 1994 ; McCune et Vihman, 2001) prennent pour critère les similitudes phonologiques et morphologiques avec les mots de l'input. Et ce sont justement celles-ci qui sont classées comme *proto-mots* par Halliday (1975). La définition de ces *proto-mots* est qu'ils sont phonétiquement stables, ont un référent stable, et sont réitérés par l'enfant. Cependant, ces productions sont classées comme *mots* par d'autres chercheurs (Deuchar et Quay, 1999 ; Dromi, 1999 ; 2008 ; McCune, 2008 ; 2010). Leur classification n'est pas basée sur des critères phonologiques ou morphologiques, mais uniquement sur leur réitération. Les mots-valises et les homonymes sont rejetés par Vihman et McCune (1994), alors qu'il ne s'agirait que d'une production répondant à des critères de généralisation sémantique (Bloch, 1924). Cependant, Vihman et McCune classent ces types de productions parmi les *proto-mots*. Le statut des onomatopées comme celui des productions comprises uniquement par l'entourage de l'enfant est également discuté. Enfin, l'organisation syllabique ne permet pas de répondre non plus dans la mesure où ce sont les mêmes structures qui composent ces productions, issues du babillage (Vihman, 1992 ; 1996 ; Vihman et al. 2009 ; Oller et Steffans, 1993 ; Stoel-Gammon, 1985 ; Davis et MacNeilage, 1995 ; 2000 ; Owens, 2008), comme les structures simples CV, CVCV ou encore VCV (cf. 4.3.5). Mais si ces structures sont communes au babillage varié, aux *proto-mots* et aux *mots*, comment établir linguistiquement ce qui les différencie ?

Il est difficile de s'y retrouver parmi autant de points de vue théoriques. Cependant, pour mener à bien notre étude, nous nous devons de trancher et de prendre position. La partie historique nous avait montré que le moment d'émergence de la parole variait selon les époques et les cultures. L'étude des représentations sociales d'une population d'une époque passée est difficile. Les seuls éléments que nous avons eus (conséquents tout de même), portaient exclusivement sur le lexique, la littérature, et surtout le milieu scientifique. Plus la

période se rapproche de la nôtre, plus les réflexions observées dans le milieu scientifique nous orientaient sur la période des premiers mots (depuis Taine). Or, le milieu scientifique traitant d'acquisition du langage devenant de plus en plus spécialisé, nous nous sommes demandés si la période des premiers mots qui semblait mise en évidence était en phase avec les représentations sociales en vigueur aujourd'hui.

L'étude du questionnaire que nous avons diffusé nous a conduit à mettre en évidence la période des premiers mots comme période d'émergence de la parole (cf. chapitre 7). Nous avons donc eu la confirmation que l'émergence de la parole correspond, dans les représentations sociales d'aujourd'hui en France et dans le milieu scientifique, à la période des premiers mots.

Ainsi, parvenir à définir ce que nous allons considérer comme *mots* et ce que nous allons considérer comme *proto-mots* s'avère fondamental. Ici, il nous faut faire intervenir une notion de linguistique générale. Si nous regardons l'histoire des idées sur l'acquisition du langage, nous nous rendons compte que depuis le débat entre cartésianisme et empirisme (Cordemoy/Locke), l'émergence de la parole a été étroitement liée à l'accès au signe linguistique. Il s'agissait d'une préoccupation dont parlaient déjà, à la fin du XVIIIe et au début du XIXe siècle, Dietrich Tiedemann et Jean Itard. Selon leurs réflexions (cf. partie 3.3.1) parler, c'est acquérir la mise en relation d'un signifiant et d'un signifié. Dans un cadre de linguistique générale, ce point de vue a été tout particulièrement développé par William Dwight Whitney (1875). Or, l'accès au signe linguistique semble un critère peu présent aujourd'hui dans les théories de l'acquisition du langage. L'émergence de la parole se traite essentiellement par l'émergence du lexique (premiers mots, 50 premiers mots, 100 premiers mots). Toutefois, si nous recentrons le débat autour de l'accès au signe linguistique, et, si nous raisonnons en considérant que chez l'enfant, un signe linguistique est l'association d'une forme acoustique stable à un référent/contexte/sens stable, il nous est possible de constituer la catégorie des *mots*. Dans cette catégorie, nous mettons alors les créations lexicales de l'enfant, celles que Halliday (1975) classait dans les *proto-mots* et que Dromi (1999 ; 2008) classait dans les *mots*. Nous effectuons cette classification car une création lexicale répond à la mise en relation d'une forme acoustique stable avec un référent/contexte/sens stable. Nous considérons que la question de la morphologie et de l'existence de points communs morphologiques et phonologiques avec les mots de l'input, comme le soulevaient Vihman et McCune (1994), relève d'une autre problématique, celle de l'acquisition de la double articulation (décomposition du signifiant en morphèmes qui sont la

plus petite unité signifiante, et décomposition des morphèmes en phonèmes, qui sont la plus petite unité distinctive – appelés monèmes et phonèmes selon Martinet [1960 : 26] –). Ainsi, même les créations lexicales sont, selon nous, des *mots*, de même que toute production stable réitérée faisant sens.

Si nous avons défini les *mots* par la mise en relation de deux aspects stables, nous définissons les *proto-mots* comme toute autre production ayant un des deux aspects qui est variable. Nous souhaitons que notre définition du *proto-mot* soit une sous catégorie de transition entre le babillage et les *mots*. En effet, c'est dans le babillage, commençant à partir de 7 mois environ (Oller, 1980 ; Oller et al. 1976 ; Oller et Eilers, 1988) que se constate l'apparition des premières structures syllabiques (Consonne Voyelle par exemple) (MacNeilage, 1998). A 10 mois, le babillage varié apparaît et implique un changement de consonne et/ou de voyelle dans la production de l'enfant ([kapo] par exemple). C'est dans le babillage varié que s'observe l'émergence des sons de la langue (Locke, 1983 ; 1989 ; Oller, 2000 ; Stoel-Gammon, 1985 ; 1989 ; Boysson-Bardies et al., 1991 ; 1992 ; MacNeilage et Davis, 1990 ; 2000). Ce qui nous intéresse, c'est la période des premiers mots. Mais durant cette période, des formes de babillage rédupliqué et de babillage varié persistent.

Nous considérons alors que les formes que nous souhaitons comparer aux *mots* sont très proches, pour ne pas dire font partie, du babillage rédupliqué et varié persistant dans la période des premiers mots. Cependant, comme élément de transition, nous souhaitons faire la différence entre les productions relevant purement et simplement du babillage, et les formes de babillage avancé et varié traduisant une intentionnalité de communication (cf. partie 4.3.1). L'intentionnalité de communication apparaît bien avant les premiers mots, dès 9 mois (Bates et al., 1976 ; Nelson, 1990). Celle-ci se manifeste à travers plusieurs spécificités dont la constante est d'intervenir dans un cadre de communication et dans une interaction inter-personnelle avec autrui. Plus simplement, ce sont des productions dont on dirait, intuitivement, qu'elles ont un sens, mais qu'il est impossible de les rattacher à un *mot* de la langue. De plus, il ne s'agit pas de formes phonétiquement stables et récurrentes. C'est la raison pour laquelle nous avons parlé de productions avec seulement un aspect stable, l'aspect intention de communication et sens (même indéchiffré). Aussi, les tout premiers mots ont toujours un usage social et interactionnel : ils ne sont pas présents dans des productions monologuées (ou soliloquées) (Caseli, 1990).

C'est pourquoi nous avons choisi de n'observer que les productions qui interviennent dans un cadre de communication et définissant une séquence dialogale, celle-ci désignant,

selon Jean-Michel Adam, « aussi bien le produit textuel des interactions sociales que les échanges des personnages d'un texte de fiction » (Adam, 1992 : 148-149). La situation de communication se décrit alors par un acte ou un énoncé initié par l'adulte (Bruner, 1983a) et générant une réaction verbale de l'enfant, ou initié par l'enfant (Bruner, 1983b) et générant une réaction verbale ou non verbale de l'adulte. Si la réaction de l'adulte est verbale, ses productions doivent avoir les caractéristiques du langage adressé à l'enfant (Ferguson, 1964¹).

Exemple 8 : extrait d'une production d'Elouan (1;05.20)
catégorisée comme proto-mot, cf. Annexe 47 sur DVD

97	*MOT:	qu'est+ce+que tu veux ?
98	*CHI:	yyy .
99	%pho:	lega
100	%com:	proto+mot

Dans la suite de ce chapitre et dans les deux suivants, nous chercherons à savoir si ce que nous avons défini comme *proto-mot* et ce que nous avons défini comme *mot* est valable avec deux tests de perception et une analyse du corpus. Suite à ce travail épistémologique, nous entreprendrons alors l'analyse et la comparaison de ces deux types de productions.

8.2. Méthode

Le déroulement du test est le suivant : nous sommes assis devant notre ordinateur avec la personne testée à côté de nous. Nous avons expliqué à chaque personne testée (10 personnes en tout ; cf. Chapitre 6.3. tableau 4 pour le récapitulatif des personnes testées) qu'elle allait entendre à chaque fois une production d'enfant et voir les images vidéo relatives à la situation. La personne utilise un casque audio pour écouter la production de l'enfant. Elle peut demander la répétition de la production autant de fois qu'elle le souhaite. Au début du test, sur l'écran d'ordinateur, le dossier des transcriptions des enfants formant notre corpus est ouvert. Les transcriptions commencent toutes par le nom de l'enfant concerné par la transcription. Il y a 52 transcriptions dans le dossier (13 par enfant). Notre objectif est de chercher à savoir si, prises au hasard, les productions que nous souhaitons comparer aux *mots* ont les mêmes particularités. Nous demandons à la personne testée de choisir au hasard la transcription de son choix portant le nom d'un enfant. Nous ouvrons la transcription avec le logiciel CLAN. Afin de favoriser le côté aléatoire de notre test, nous demandons à la

¹ Le langage adressé à l'enfant se définit par des caractéristiques spécifiques telles que l'exagération de paramètres prosodiques (intonation plus aiguë), une simplification de la syntaxe et du lexique.

personne testée de choisir le passage à partir duquel nous allons choisir les productions à tester. Nous cherchons les productions répondant à la définition que nous avons donnée du *proto-mot*. Ces productions sont toutes transcrites par *yyy* sur la ligne orthographique. Nous choisissons les 10 premières productions à comparer avec les *mots* à partir du début indiqué par la personne testée. Celles-ci sont toutes des productions isolées (elles n'impliquent pas un enchaînement de productions). Nous indiquons à la personne testée la ligne concernée par la production que nous souhaitons lui faire écouter. Nous cliquons alors (avec Ctrl+I et clic de souris) sur la ligne avec la *bullet* noire qui nous permet de jouer la séquence avec la production concernée. La personne testée entend l'enfant et observe la vidéo jouée par CLAN (comme dans l'exemple 8). La personne testée peut nous demander de relancer la séquence autant de fois qu'elle le souhaite. Ensuite, elle répond, sur le tableau que nous avons préparé et déjà affiché sur l'ordinateur, aux questions que nous avons indiquées. Nous avons posé, comme questions :

- Intuitivement, pensez-vous que la production entendue a un sens ?
- Si oui, pouvez-vous identifier le sens de cette production ?
- Si oui, qu'est-ce qui vous permet de l'identifier ?
- Si non, qu'est-ce qui empêche votre compréhension ?

La personne testée répond à ces 4 questions pour chaque production écoutée. Si à partir du début indiqué par la personne testée nous n'obtenons pas 10 productions, nous demandons à la personne testée de choisir une autre transcription du même enfant et de choisir un autre point de départ dans la transcription. Lorsque les 10 énoncés sont atteints pour un enfant, nous demandons à la personne testée de choisir une transcription d'un autre enfant. Nous recommençons alors le déroulement du test. Nous testons 10 personnes sur 4 enfants avec 10 énoncés par enfant, ce qui représente 400 énoncés.

Exemple 9 : Extrait de tableau qu'une personne testée doit remplir²

Enfant	Production	Présence d'un sens ?	Si oui, peut-on l'identifier ?	Si oui, selon quels critères ?	Si non, pourquoi ?
Elouan	1				
Elouan	2				
Elouan	3				
Elouan	4				
Elouan	5				
Elouan	6				
Elouan	7				
Elouan	8				
Elouan	9				
Elouan	10				

Nous avons ensuite demandé aux personnes testées de nous livrer un petit commentaire d'une ou deux phrases sur leur impression concernant le test et sur les productions sur lesquelles nous les avons interrogées (cf. Annexe 8).

8.3. Résultats

Les premières données à souligner sont le fait que les unités choisies sont presque toutes identifiées par les personnes testées comme véhiculant un sens. L'indice de compréhension de descend jamais en dessous de 80% par enfant et par personne testée. L'enfant pour lequel les unités choisies ont posé le moins de problèmes d'identification comme porteuses de sens est Madeleine. Toutes les personnes testées ont identifié ses productions comme porteuses de sens. L'enfant dont les productions choisies ont posé le plus de problèmes d'identification comme porteuses de sens est Théophile. 4 des personnes testées ont trouvé des productions qui n'avaient pas de sens. L'enfant ayant obtenu le taux le plus bas par une personne testée est Marie : 80% des productions ayant un sens pour la personne testée n°8, mais celle-ci a manifesté une hésitation pour les productions non attestées d'un sens, et que nous aurions malgré tout pu compter pour « oui » ; mais par précaution, nous considérons « non » (cf. annexe Annexe 7 et tableau 6) :

² Dans le tableau donné aux personnes testées, il y a 41 lignes, tous les enfants sont présents (cf. Annexe 7).

Tableau 6 : tableau des résultats des personnes testées concernant la présence ou non des unités observées en valeur brute

	Enfant	Elouan	Madeleine	Marie	Théophile
Testé n°	Sens ?				
1	oui	10	10	10	10
	non	0	0	0	0
2	oui	10	10	9	9
	non	0	0	1	1
3	oui	9	10	10	10
	non	1	0	0	0
4	oui	10	10	10	10
	non	0	0	0	0
5	oui	10	10	10	9
	non	0	0	0	1
6	oui	10	10	10	10
	non	0	0	0	0
7	oui	10	10	10	10
	non	0	0	0	0
8	oui	10	10	8 (ou 10)	9
	non	0	0	2 (ou 0)	1
9	oui	10	10	10	10
	non	0	0	0	0
10	oui	10	10	10	9
	non	0	0	0	1

Les résultats sont très intéressants car ils nous montrent que les unités que nous souhaitons observer sont spontanément catégorisées comme ayant un sens par les personnes testées. Nous n'avons pas mesuré de différence significative (cf. Annexe 9) dans les distributions des personnes testées ($X^2 = 38.5212$, $df = 63$, $p > 0,05$).

Dans les petits commentaires (cf. Annexe 8) qu'elles nous ont laissés, elles considèrent que ces productions véhiculent une intention de communication, mais qu'il n'est pas possible d'identifier ces unités comme *mots* de la langue sans pouvoir déduire le sens à l'aide d'éléments connexes ou accompagnant la production, comme un pointage. Le mot qui revient souvent dans ces commentaires est « impression », l'impression qu'il s'agit de productions faisant sens, sans pour autant pouvoir identifier ce sens ou le mot qui en est le vecteur. La personne n°4 nous dit que les enfants avaient « l'air de vouloir dire quelque chose ». La personne n°1 complète en ajoutant « qu'il y a du sens ». La personne n°9 nous dit également : « j'avais toujours l'impression qu'ils essayaient de dire quelque chose ».

Si les productions ont un sens, il n'est pas toujours identifiable, mais lorsque cela est le cas, certains éléments caractéristiques sont avancés, comme le pointage, tendre ou donner un objet, attraper un objet, une intonation spécifique. Les productions ayant volontairement été prises au hasard afin de valider surtout l'hypothèse d'une intention de communication et d'un sens qui les corrélait, nous trouvons beaucoup de variabilité dans l'identification du sens (cf. tableau 7) :

Tableau 7 : nombre de productions dont le sens a été identifié en valeur brute

Testé n°	Enfant Identifiable ?	Elouan	Madeleine	Marie	Théophile
1	oui	4	6	6	4
	non	6	4	4	6
2	oui	4	7	6	3
	non	6	3	4	7
3	oui	4	4	0	0
	non	6	6	10	10
4	oui	5	4	4	3
	non	5	6	6	7
5	oui	7	1	6	4
	non	3	9	4	6
6	oui	7	3	8	3
	non	3	7	2	7
7	oui	2	3	6	0
	non	8	7	6	10
8	oui	3	5	9	3
	non	7	5	1	7
9	oui	4	7	5	3
	non	6	3	5	7
10	oui	1	3	0	6
	non	9	7	10	4

Le point important est que l'identification du sens nécessite impérativement un élément supplémentaire. En effet, en l'absence d'une intonation très spécifique, d'un pointage, d'un geste de l'enfant, ou d'une déduction du sens de la part de la mère, il a été impossible, pour les personnes testées, d'identifier de quoi l'enfant parlait.

Le dernier point important est la raison de la non identification des productions. La seule et unique raison avancée par la totalité des personnes testées (100% des productions dont le sens n'a pas été identifié), est d'ordre articulatoire ou à cause de qualité de prononciation. La première personne testée nous dit que « C'était la prononciation le problème ». La personne

n°6 nous dit que « l'articulation posait problème et était trop approximative ». Le critère de la langue est avancé par un certain nombre d'entre eux qui pensaient avoir affaire à des mots sans pouvoir reconnaître lesquels. La personne n°2 nous dit : « j'ai eu l'impression que c'était des mots, mais j'étais pas capable de reconnaître lesquels ». La personne n°10 nous dit : « j'ai toujours pensé que ce que j'entendais c'étaient des mots, de vrais mots, mais qu'ils n'étaient pas encore ceux de la langue ».

Les éléments qui permettaient aux personnes testées de déduire le sens de la production d'un enfant étaient essentiellement les pointages et des intonations spécifiques, notamment des intonations ayant les caractéristiques de questions, d'appels ou de rejets. Sur 400 productions, 163 étaient des productions dont le sens a été déduit ou identifié, soit 40,75%. Parmi les productions dont le sens a été identifié, nous en avons relevé 52 dont le pointage a été déterminant, soit 31,9%, et 29 dont l'intonation a été déterminante, soit 17,79%. Il s'agit des deux éléments les plus récurrents. Nous considérons que les indications supplémentaires concernant l'intonation (question, demande, appel, refus, rejet), sont des indications renvoyant aux modalités de phrase. Les autres critères étaient variables, comme le fait de tendre les bras pour être porté, attraper un objet, donner un objet.

8.4. Conclusion

Nous avons pu observer que les unités que nous souhaitons comparer aux *mots* ont été considérées comme porteuses de sens et comme traduisant une intention de communication, par les personnes testées ($p > 0,05$). Parmi ces productions, certaines ont eu un sens qui a pu être identifié et d'autres non. L'impossibilité d'identifier le sens des productions est due à 2 facteurs : un problème lié à une articulation de l'enfant jugée trop approximative (ce qui nous renvoie aux observations du chapitre 1) et des unités qui ne correspondaient pas à des mots de la langue, et l'absence d'éléments contingents permettant de déduire le sens. Cependant, en présence d'éléments contingents, comme un pointage ou une intonation spécifique, le sens est parfois déduit par les personnes testées, aidées du contexte. A ce stade, il n'est pas encore possible de dire si notre identification des unités est parfaitement justifiée. Afin de compléter notre travail, nous allons observer, suite à ce chapitre, les deux éléments contingents qui ont été le plus cités, le pointage et une intonation spécifique que nous considérons comme relevant de la modalité de phrase.

9. Les modalités de phrase

9.1. Introduction

La modalité de phrase (également appelée type de phrase) est une caractéristique linguistique en relation avec l'énonciation et permettant de donner une certaine expressivité à la phrase ainsi qu'une certaine valeur (obligation, devoir de réponse, etc.) et information (Riegel, Pellat et Rioul, [1994] 2004 : 388-389). Nous pouvons en distinguer quatre, assertive (ou déclarative), interrogative, jussive (ou injonctive ou impérative) et exclamative, chacune étant réalisable avec un tour négatif. Par ailleurs, la modalité exclamative est jugée par certains comme n'étant pas une modalité obligatoire car elle ne répondrait pas aux éléments permettant une structuration logique d'un énoncé (constat, questionnement, ordre) (ibid.) ni correspondant à un acte de langage particulier. Cependant, l'identification des contours intonatifs permet de distinguer un type spécifique à l'exclamation (Delattre, 1966), ce qui en fait un élément de premier plan au niveau énonciatif (marque de subjectivité). C'est précisément l'aspect qui nous intéresse, et ce, peu important l'aspect obligatoire ou facultatif de l'exclamation, au niveau syntaxique ou pragmatique.

Les différentes modalités s'observent selon deux caractéristiques : la première est d'ordre morphosyntaxique, telle que l'ordre des mots, certains modes temporels et la présence ou non de certains pronoms personnels (dans le cas de la modalité jussive), la présence de locutions ou mots interrogatifs (*quel, est-ce que, quand*), etc. ; la seconde caractéristique est relative à l'intonation, descendante dans le cas de l'assertion et de l'injonction, montante ou descendante dans le cas de l'interrogation (montante en finale pour l'interrogation totale, descendante en finale pour l'interrogation partielle ou avec la présence d'un *est-ce que*) et de l'exclamation (montante dans l'exemple de « Il a gagné ! », descendante en finale dans l'exemple de « Qu'il est beau ! » avec un allongement exagéré de la dernière syllabe) (Denis et Sancier-Château, 1999). L'observation du contour intonatif permet alors de reconnaître les modalités de phrase en fonction de leur forme, convexe ou concave par exemple (Lacheret, 2011). Des travaux plus approfondis ont été effectués sur certaines modalités, comme les questions (Di Cristo et Hirst, 1993). Celles-ci entrent dans les caractéristiques des tours de parole dans la mesure où l'identification du contour entraîne l'identification, de la part de l'interlocuteur, de la nécessité d'une réponse (donc pour ce qui nous concerne, si les *proto-mots* véhiculent une modalité de phrase apparentée à la question, alors les *proto-mots* sont

déjà insérés dans la construction de tours de parole). La modalité permet également d'aider à l'identification des fonctions des mots dans les phrases sans verbe conjugué.

En acquisition du langage, depuis quelques années, des travaux portant sur la modalité de phrase commencent à voir le jour. Certains relèvent l'importance de la modalité dans l'identification précoce par l'enfant de particularités expressives (contour descendant de l'assertion pour une valeur neutre et contour montant de l'exclamation pour l'expression de la joie) (Mendès-Maillochon et Bassano, 2003). Ces particularités permettent très tôt à l'enfant d'identifier l'intention de communication de son interlocuteur (voir Tomasello, 2003 par exemple ; cf. chapitre 4.3.1 ; Bühler, 1934 ; Searle, 1969), dans la mesure où la modalité permet d'identifier un certain positionnement énonciatif de la part du locuteur. Certains se fondent alors sur l'impact de la perception de la prosodie associée à une modalité (Di Cristo, 1981). Et les travaux de Delattre (1966) ou de Rossi (1998 ; 1999) restent de premier plan pour l'identification contrastive des différents contours de base du français. Chez l'enfant, les modalités dominantes ne sont pas sans rapport avec les proportions de modalités dans le LAE¹. Par exemple l'adulte produit presque trois fois moins de déclaratives dans le LAE que s'il s'adresse à un autre adulte (Newport, 1976). Les caractéristiques prosodiques du LAE véhiculent alors plus d'informations (Fernald, 1989).

Au niveau de la production, les modalités exclamatives et déclaratives semblent dans la période des premiers mots être les plus répandues (Bassano et Mendès-Maillochon, 1994 ; 1995), et les mieux contrôlées par l'enfant (notamment avec une proportion importante de contours simples²). L'acquisition et la restitution des contours correspondant aux modalités de phrase permettent la facilitation de l'acquisition de l'organisation morphosyntaxique (Bassano et Mendès-Maillochon, 1995), en faisant de la modalité intonative une caractéristique d'un *bootstrapping prosodique*³. L'utilisation de certains schémas intonatifs par l'enfant révèle précocement des fonctions de différenciation ou de demande (Halliday, 1975 ; Bates et al., 1975 ; Dore et al., 1977), et les modalités concentrent l'acquisition de ce qui est le reflet de l'intention de communication.

Notre objectif n'est pas de répéter certains travaux portant sur l'émergence des différentes modalités (Bassano et Mendès-Maillochon, 1994), mais d'observer, toujours dans une

1 Longueur Moyenne des Énoncés, ou MLU en anglais. Cf. les travaux de Brown (1973) pour l'anglais.

2 Basé sur notre hypothèse en fonction des résultats du chapitre précédent.

3 Cf. chapitre 4.3.4. Dans la théorie du *Bootstrapping prosodique*, les paramètres prosodiques permettent de déduire de la hiérarchie prosodique la hiérarchie syntaxique. La modalité de phrase s'inscrit parfaitement dans cette relation prosodie/syntaxe au niveau des niveaux hiérarchiques globaux, phrase phonologique ou prosodique/phrase syntaxique.

perspective de comparaison entre les *proto-mots* et les *mots*, ce qui peut différencier ou rapprocher ces deux types de productions sur le plan des modalités. Par ailleurs, l'aspect morphosyntaxique étant absent des *proto-mots*, la seule caractéristique commune au niveau de la modalité repose sur la prosodie. Là encore, il ne s'agira pas de reprendre un descriptif déjà établi des caractéristiques prosodiques des différentes modalités (Mendès-Maillochon et Bassano, 2003), mais de chercher à savoir si les *proto-mots* peuvent véhiculer une modalité de phrase (ou ce qui s'en rapproche) au niveau prosodique, et si ces modalités sont identifiables.

Ainsi, notre travail, cette fois, ne se basera pas sur une analyse acoustique mais sur une étude de perception visant à savoir si un échantillon adulte est capable d'identifier, de façon indifférenciée, des modalités de phrase dans les *mots* et les *proto-mots*.

9.2. Méthode

Nous avons présenté, à un échantillon de 10 personnes, un questionnaire définissant préalablement et simplement les modalités de phrase. 9 personnes sont de notre entourage proche, dont certaines ayant déjà fait le test de perception du chapitre 8, et aucune d'entre-elles n'est linguiste. 1 personne est Maître de Conférences en linguistique. Nous avons ensuite posé la question de savoir si dans chaque extrait audio qu'ils allaient entendre, ils percevaient une modalité de phrase (oui ou non) parmi les quatre proposées (assertion, interrogation, exclamation, ordre). Enfin, nous avons demandé avec quel degré de sûreté ils étaient capables d'identifier la modalité (1= peu sûr et 5 = très sûr).

Dans le déroulement de l'expérience, nous avons sélectionné 10 énoncés de nos 4 enfants à 1;03, 5 *proto-mots* et 5 *mots*, soit 40 énoncés en tout. Nous les avons classés de façon aléatoire de sorte qu'il n'y ait pas un ordre précis *proto-mots/mots*, en prenant soin, pour nous-mêmes, de garder les correspondances de chaque numéro avec sa version identifiable. Nous avons installé chaque personne testée à côté de notre ordinateur de façon à ce qu'elle ne voie pas l'écran. Nous lui avons installé un casque audio sur les oreilles, puis nous lui avons placé un second ordinateur avec la présentation à lire et la grille à remplir sous les yeux. Nous avons ensuite passé tous les énoncés, répétés 3 fois chacun (5 fois quelques productions sur demande d'une personne testée). Nous avons laissé la personne testée remplir chaque ligne après chaque écoute. Nous avons affiché à l'écran, également, pour chaque personne testée, un document *word* contenant les instructions suivantes :

A l'écrit, la modalité s'identifie facilement avec la ponctuation. Mais à l'oral, c'est l'intonation qui donne le plus d'informations. Vous allez entendre des mots qui varient uniquement par leur contour d'intonation, ce qui correspond à la musique de la voix. Ainsi dans la phrase « tu manges du chocolat », l'intonation descend, alors que dans la phrase « Tu manges du chocolat ? », elle monte. C'est ce qu'on appelle un changement de modalité (assertion vs. question). On peut identifier différentes modalités comme la question et l'assertion, mais aussi l'injonction (« Mange le chocolat ! ») qui correspond à un ordre et l'exclamation (« Tu manges du chocolat ! »).

Dans les phrases que vous allez entendre, je vous demanderai de dire si vous percevez une modalité, oui ou non, si vous pouvez identifier cette modalité (oui ou non) parmi les 4 modalités suivantes (assertion, question, injonction, exclamation) ? Sur une échelle de 1 à 5 (1 = peu sûr, 2 = moyennement sûr, 3 = assez sûr, 4 = sûr mais pas totalement et 5 = très sûr), avec quelle certitude pouvez-vous identifier cette modalité ?

Exemple 12 : Présentation du tableau⁴ à remplir du protocole suivi par les personnes testées (cf. Annexe 58 sur DVD)

	Modalité identifiable ?	Assertion, question, ordre, exclamation ?	Avec quelle certitude pouvez-vous identifier la modalité ?
Elouan 1			
Elouan 2			
Elouan 3			
Elouan 4			
Elouan 5			
Elouan 6			
Elouan 7			
Elouan 8			
Elouan 9			
Elouan 10			

Suite aux tests de toutes les personnes de notre échantillon, nous avons collecté les réponses et effectué une analyse en % et testé la présence ou non de différences entre des données de l'échantillon avec un test de X^2 .

9.3. Résultats

Le premier élément de réponse à soulever est que les 11 personnes testées ont systématiquement répondu oui pour les 40 énoncés entendus à la question « Modalité

⁴ Dans le tableau soumis aux personnes testées, les quatre enfants sont présents, mais nous avons choisi de n'en faire apparaître qu'un à cause de la taille qu'aurait eu le tableau en question.

identifiable ». Il est immédiatement possible de considérer que la modalité est présente de façon indifférenciée chez les *proto-mots* et les *mots*.

Tableau 7 : données brutes des tests de perception des proportions du degré de certitude (axe horizontal) par personne testée (axe vertical).

	1	2	3	4	5
1	1	7	10	4	18
2	2	2	4	11	21
3	1	6	5	4	24
4	2	4	6	7	21
5	0	2	10	6	22
6	2	5	8	8	19
7	1	2	5	8	23
8	1	4	3	14	17
9	0	6	11	4	22
10	1	3	4	8	22

Le degré de certitude le plus fréquent est 5. Sur 40 réponses par personne, entre 15 et 26 réponses sont d'un degré de certitude de 5. La très grande majorité des réponses sont entre 3 et 5. Les notes de 2 à 4 se répartissent de façon égale. Les 1 sont les moins nombreux, étant choisis de 0 à 2 fois selon les personnes testées. Les différences dans la distribution des proportions ne sont pas significatives (cf. Annexe 11 ; $X^2=37,92$; $df = 36$; $p>0,05$).

Les résultats concernant les modalités identifiées sont vraiment très proches, et varient parfois d'à peine une ou deux unités.

Tableau 8 : données brutes de la répartition des types de modalités de 1 à 4 (axe horizontal, avec en 1 les questions, en 2 les assertions, en 3 l'ordre, en 4 l'exclamation, par personne testée (axe vertical).

	1	2	3	4
1	18	14	1	7
2	18	13	1	8
3	21	14	0	5
4	17	14	1	8
5	18	13	1	8
6	18	13	1	8
7	20	13	1	6
8	17	14	1	8
9	19	14	0	7
10	18	15	0	7

Les résultats ne sont donc pas du tout significatifs, comme cela était à prévoir (cf. Annexe 12 ; $X^2=5,41$; $df=27$; $p>0,05$).

Si nous passons maintenant à la comparaison *proto-mots/mots* au niveau du degré de certitude, personne testée par personne testée, nous obtenons des résultats également prévisibles. En effet, les 10 personnes testées, ne nous donnent pas de différence

significative au niveau du degré de certitude entre les *proto-mots* et les *mots* (cf. Annexe 13 ; $p > 0,1$).

9.4. Conclusion

Cette petite expérience de perception des modalités nous a révélé dans un premier temps, qu'une modalité de phrase était systématiquement associée à une production de l'enfant de type *mot* ou *proto-mot* et ce, de façon indifférenciée (100% de oui à la question « modalité identifiable ? »). Ensuite, sur les modalités relevées et catégorisées, il n'existe aucune différence significative entre les différentes personnes testées au niveau du degré de certitude, et encore moins au niveau des modalités identifiées. En effet, au niveau de l'identification des modalités, les tests ont donné des résultats particulièrement proches. Enfin, au niveau de la comparaison entre les *proto-mots* au niveau du degré de certitude, le test de X^2 nous a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative : les *proto-mots* sont identifiables avec les mêmes niveaux de certitude que les *mots* ($p > 0,05$). La modalité de phrase n'étant comparable entre les *proto-mots* et les *mots* qu'au niveau de ses paramètres prosodiques, surtout l'intonation, il paraît logique que les résultats que nous avons obtenus aillent dans le sens des conclusions obtenues avec le chapitre portant sur l'analyse prosodique (cf. chapitre 13.2). Au niveau prosodique, concernant les modalités, il n'y a aucune différence significative entre les *proto-mots* et les *mots*, et la prosodie semble constituer le socle de base sur lequel vont se développer ces deux types de productions. Les *proto-mots* et les *mots* semblent s'insérer dans des structures prosodiques qui sont favorables à leur développement et à leur organisation, permettant un lien entre ces deux types d'unités. La prosodie constitue un plan du langage suffisamment fort pour véhiculer un certain nombre d'informations linguistiques indépendamment de la possibilité de catégoriser ou non les unités produites sur le plan lexical et morphosyntaxique. Nous pouvons désormais ajouter à la définition du *proto-mot* qu'il possède les caractéristiques prosodiques des modalités de phrase.

10. Le pointage

10.1. Introduction

Appartenant au domaine du gestuel et étudié depuis un moment déjà, le pointage constitue une donnée proto-grammaticale qui n'a encore jamais fait l'objet d'une comparaison entre les productions corrélées d'un *proto-mot* et les productions corrélées à un *mot*. Les pointages appartiennent à l'ensemble gestuel constituent un moyen d'expression complétant les manques de la parole et proposant une alternative révélant l'intention de communication (Bates, 1976 ; Bates et al., 1979 ; Morgenstern, 2009b ; Esteves-Gibert et Prieto, 2011 ; 2012).

Les enfants commencent à émettre des gestes à visée communicative entre 8 et 12 mois¹. Il semblerait d'ailleurs que la fréquence et la variété des gestes à 14 mois soit un indicateur de la richesse lexicale à 42 mois². Au début de leur utilisation, les gestes sont apparentés à des mots, et cessent d'être utilisés comme tels au fur et à mesure que le vocabulaire se développe (et s'y substitue), notamment à partir de la période de la juxtaposition de mots (Acredolo et Goodwyn, 1988 ; Iverson et al., 1994). Dans l'ensemble des gestes (parmi lesquels nous pouvons par exemple citer le signe de tête de la négation, le geste de la main pour dire au revoir et autres gestes iconiques), le pointage commence par avoir une valeur déictique, signalant, dans l'espace, la localisation d'un objet ou d'une personne. Les enfants s'en servent également pour attirer l'attention ou une réaction de l'adulte sur un élément particulier ou sur eux-mêmes (Tomasello et al., 2007 ; Moore et Dunham, 1995). Le pointage avec intention de communication apparaît quelques mois avant la période des premiers mots et constitue un lien entre le prélinguistique et le linguistique dans la mesure où les pointages sont un bon outil de référenciation avant les mots. Ils constituent une voie intéressante pour conduire aux premiers mots et révèlent l'acquisition de la faculté de symbolisation (Iverson et Goldin-Meadow, 2005). Aux gestes seuls s'ensuit une période où il arrive parfois (mais rarement) qu'un pointage soit associé à la verbalisation du mot référant à l'objet pointé, impliquant une certaine redondance de l'information (Greenfield et Smith, 1976). Cette particularité semble être présente durant la période qui nous concerne, celle des premiers mots, mais implique toujours un décalage temporel entre le moment du pointage et la nomination de l'objet (Kendon, 1980). L'augmentation de ce type d'occurrences est

1 Cf. Goldin-Meadow (2009a) pour un état de la question.

2 Selon les observations de Rowe et al. (2008).

parallèle à la diminution des pointages seuls, et tend vers une concordance temporelle de plus en plus précise entre le moment du pointage et la nomination (Butcher et Goldin-Meadow, 2000 ; McNeill, 1992). Ces possibilités sont liées également au développement moteur qui tend de plus en plus vers la possibilité d'une coordination entre les gestes de la main et les gestes vocaliques (Iverson et Fagan, 2004 ; Ejiri et Masataka, 2001 ; Esteves-Gibert et Prieto, 2011). Par ailleurs, la coordination et l'association du pointage et du mot permettrait de servir de moment pivot avec la période de combinaison de deux mots en passant par cette période de redondance de l'information (Goldin-Meadow et Butcher 2003 ; Iverson et Goldin-Meadow 2005 ; Iverson et al. 2008) et en permettant l'association de deux éléments pour transmettre une information. L'information est rendue plus facile à comprendre que ne le serait, à ce moment-là, une combinaison de deux mots. Cette particularité, enracinée originellement dans le processus de l'attention conjointe, serait une des composantes du langage adressé à l'enfant où il a été observé que des mères associaient les gestes aux productions verbales correspondantes (Iverson et al. 1999 ; Acredolo et Goodwyn, 1988) et que leur fréquence aurait un lien avec la fréquence d'usage des gestes par l'enfant (Namy et al., 2000).

L'intérêt du pointage est qu'il s'est vu associer des caractéristiques dont la logique leur donne les traits d'une modalité de phrase, comme le constat, le questionnement (ou demande d'information ou d'objet) (Liszkowski et al., 2006 ; Southgate et al., 2007), ou ordre. C'est pourquoi on leur attribue les catégories de geste *proto-impératif* et *proto-déclaratif* (Bates et al., 1975 ; Bates, 1976 ; Bates et al., 1979 ; Morgenstern et al., 2008 ; Morgenstern, 2009a), auxquels nous pourrions ajouter un geste *proto-interrogatif* (ou *proto-demande d'information*).

10.2. Méthode

Les pointages sont déjà codés sur les transcriptions de Théophile et Madeleine. Nous avons cependant observé les vidéos afin de vérifier s'il n'y avait pas de manques. Nous avons ensuite codé tous les pointages de Marie et d'Elouan. Le code du pointage sous CLAN est, comme la convention du corpus de Paris, « %xpnt : ».

Les codages ont été classés selon que l'enfant montre (*show*) ou essaie d'attraper (*reach*). Nous avons également ajouté une ligne afin de déterminer le type de modalité correspondant (proto-impératif/proto-déclaratif/proto-interrogatif). Nous avons observé également ce que l'enfant regarde, l'objet désigné ou l'adulte, c'est-à-dire concordance ou non du regard avec la

direction du pointage. Nous avons enfin noté si le pointage et la verbalisation étaient synchrones ou non, mais nous ne nous servirons pas de ces derniers éléments pour notre étude.

Nous avons ensuite effectué un relevé de tous les pointages classés selon qu'ils étaient produits avec un *proto-mot* (cf. Annexe 48, 49, 50 sur DVD), avec un *mot* (cf. Annexe 51 sur DVD), ou autre (nous plaçons dans cette catégorie les pointages sans production et les pointages produits avec des productions autres que des *mots* et des *proto-mots*, c'est-à-dire du babillage canonique, des cris, des pleurs, etc.).

Nous allons alors observer les résultats portés sur le nombre total de pointages et comparer l'évolution du pourcentage de pointages produits avec des *proto-mots* et le pourcentage de pointages produits avec des mots pour chaque enfant. Nous allons chercher à observer la présence d'une différence significative ou non dans l'évolution de ce type de productions.

10.3. Résultats

Pour chaque enfant, nous allons fournir le profil de l'évolution de chaque type de production et nous terminerons avec le principe de comparaison des formes des courbes dans la mesure où les enfants ne sont pas comparables au niveau des âges (car leurs mois ne concordent pas toujours). Enfin, nous soulignons que les résultats de ce chapitre sont en relation étroite avec ceux que nous obtiendrons au chapitre 12.3 au niveau de ce que nous avons appelé « phénomène de substitution ». Sans anticiper sur la suite, nous indiquons que nous montrerons qu'il existe un moment où, pour chaque enfant, les courbes s'inversent brusquement sans phénomène de transition progressive, et qu'un calcul de la distribution des données (X^2 de Mac Nemar) nous indique qu'il n'y a pas de différence de distribution entre les deux catégories *proto-mots* et *mots*, et que cette absence de différence montre un lien entre les deux types de productions. Autrement dit, nous verrons, ici pour le pointage, et au chapitre 12.3 pour les *proto-mots* et les *mots*, que la proportion de *mots* par rapport aux *proto-mots* après le phénomène de substitution, est la même que la proportion de *proto-mots* par rapport aux *mots* avant le phénomène de substitution (cf. Chapitre 12.3 pour plus de détails). Les tableaux des données sont dans l'Annexe 14.

10.3.1. Marie

Concernant Marie, les données brutes nous indiquent qu'elle est une enfant qui effectue peu de pointages dans cette période, de 1;00.03 à 1;09.10. Ce passage est arrêté brutalement par un pic des pointages à 1;10.12, pic poursuivi le mois suivant même s'il est plus important. Ce pic intervient au moment où Marie, nous le verrons, entre dans le stade II du développement linguistique, et le pic redescend lorsqu'elle entre dans le stade III (cf. Chapitre 11.1.3), c'est-à-dire qu'elle commence à maîtriser des énoncés de plusieurs mots (plus de 2).

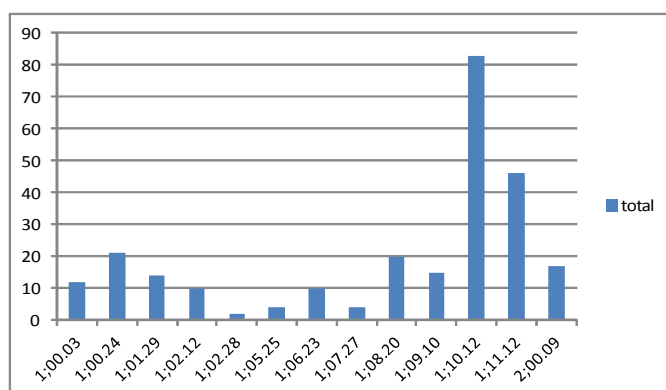


Figure 8 : évolution du nombre de pointages de Marie de 1;00.03 à 2;00.09 en données brutes

Au-delà des deux mois de pics, le nombre de pointages de Marie reste relativement modeste contrairement à d'autres enfants, nous le verrons.

Concernant maintenant la répartition des proportions de pointages produits avec des *proto-mots* et des *mots*, nous observons une tendance à l'inversion brute. Nous retrouvons ici un peu un modèle semblable à celui que nous mettrons mis en évidence pour les substitutions de *mots* et de *proto-mots* (cf. Chapitre 12.3.1).

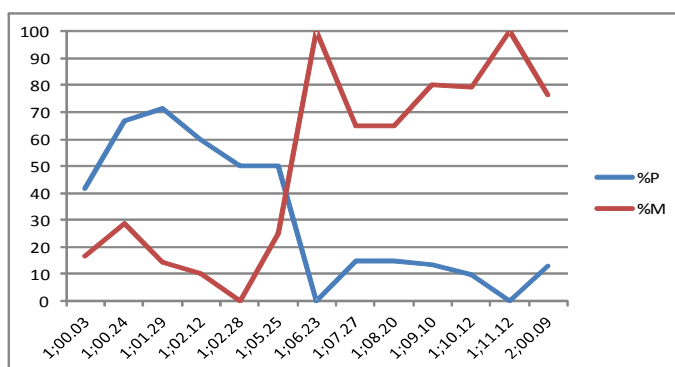


Figure 9 : Evolution de la proportion de pointages avec proto-mots (%P) et de pointages avec mots (%M) de Marie de 1;00.03 à 2;00.09 en pourcentages

Nous observons clairement une différence de courbes, qui se croisent et s'inversent radicalement entre 1;05.25 et 1;06.23. Nous retrouvons le même basculement, au même âge, que celui que nous avons observé pour les *proto-mots* et les *mots*. De prime abord, il semblerait que le pointage soit également une caractéristique de l'accès à la faculté de symbolisation dès les *proto-mots*, mais qu'il semble se produire le même phénomène de substitution que nous observerons plus en détails. Il semble donc y avoir une corrélation entre les deux phénomènes : le pointage, pour Marie, semble suivre la substitution *proto-mots/mots* alors qu'il aurait pu d'ores et déjà être privilégié avec les productions de *mots* dès le début ou inversement.

10.3.2. Madeleine

Concernant Madeleine, en termes de données brutes, elle semble fournir beaucoup plus de pointages que Marie, étant seulement 2 fois en dessous de 20 pointages et 6 fois au dessus de 40.

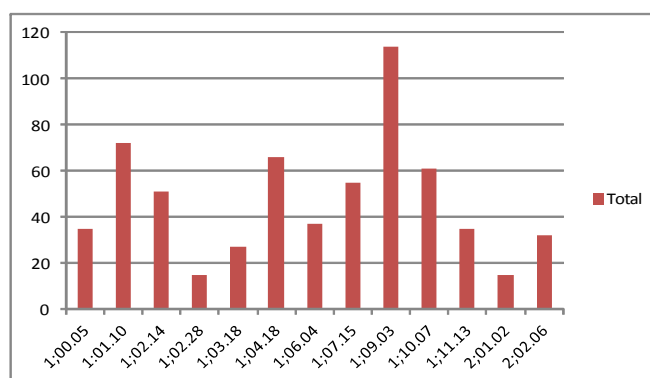


Figure 10 : évolution des pointages de Madeleine de 1;00.05 à 2;02.06 en données brutes

Comme pour Marie, mais un mois plus tôt, nous observons un pic, à 1;09.03, puis qui finit par diminuer conséquemment les mois suivants. Comme pour Marie, il existe un lien avec les stade de MLU, lorsque Madeleine est dans le stade II et en sort (cf. Chapitre 11.2.4).

Au niveau de la répartition des proportions de pointages avec *proto-mots* et avec *mots*, nous observons exactement la même tendance que pour Marie et que celle observée chez Madeleine pour le phénomène de substitution *proto-mots/mots*.

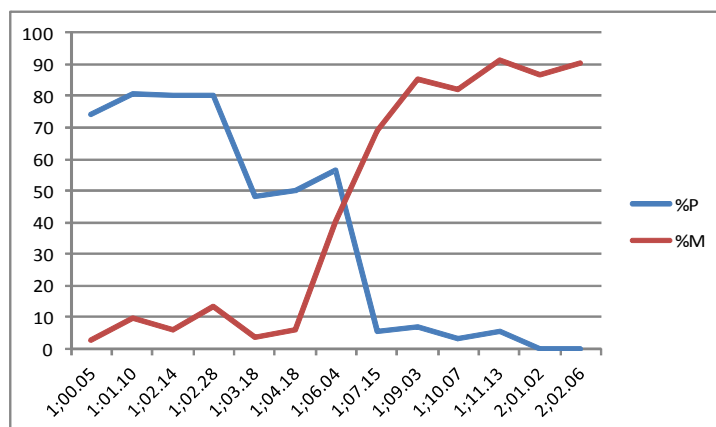


Figure 11 : évolution de la proportion de pointages avec proto-mots (%P) et avec mots (%M) chez Madeleine de 1;00.05 à 2;02.06 en pourcentages

Les courbes s'inversent clairement entre 1;04.18 et 1;07.15, ce qui correspond au même âge auquel nous constaterons la substitution *proto-mots/mots*. La faculté de symbolisation semble bien présente dans les *proto-mots* accompagnés par un pointage, ce qui n'en fait pas une caractéristique exclusive des *mots*.

10.3.3. Théophile

Théophile pointe beaucoup, mais pas autant que Madeleine. Les données sont intéressantes à observer car lui aussi fournit un pic environ au même âge que Marie et Madeleine, à 1;09.06, et en fournit un avant, à 1;03.02, comme cela semblait être le cas pour Madeleine à 1;01.10 mais pas pour Marie.

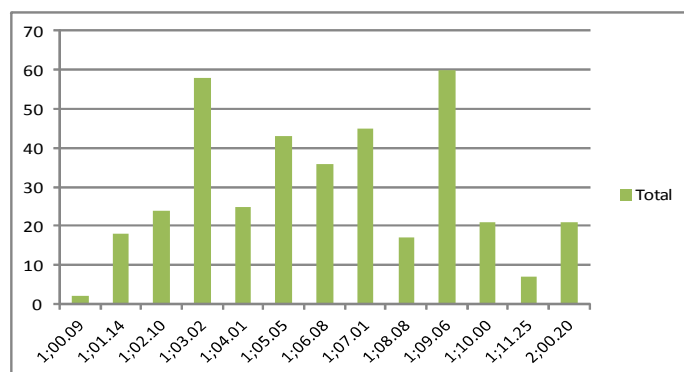


Figure 12 : évolution du nombre de pointages de Théophile de 1;00.09 à 2;00.20 en données brutes

Mais comme pour Marie et Madeleine, après le pic il semble y avoir une baisse conséquente du nombre de pointages alors que Théophile ne suit pas les mêmes stades de développement linguistique que Marie et Madeleine (cf. Chapitre 11.3.4).

Les données concernant la répartition de la proportion de pointages avec *proto-mots* et avec *mots* sont très intéressantes car elles contrastent un peu avec celles des autres enfants.

Le contraste ne naît pas tant du phénomène de substitution que du fait que la proportion de ces pointages est moins importante car Théophile privilégie beaucoup les pointages sans productions ou avec d'autres types de productions par rapport aux *mots* et aux *proto-mots*. Cependant, nous l'avons dit, la tendance d'inversion des courbes semble également présente :

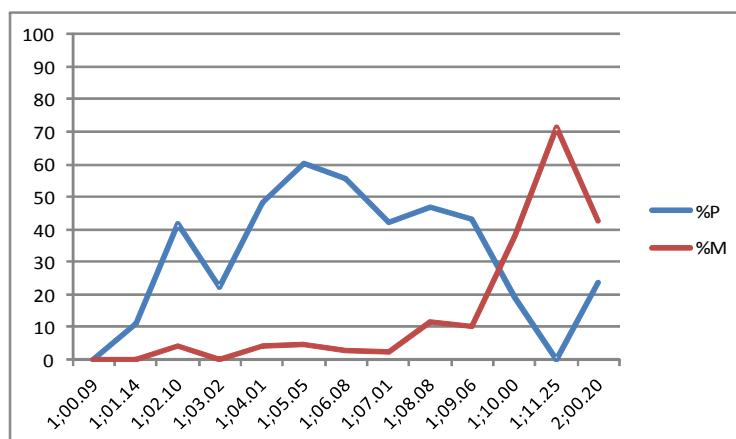


Figure 13 : évolution de la répartition de pointages avec proto-mots (%P) et avec mots (%M) de Théophile de 1;00.09 à 2;00.20 en pourcentages

La proportion de pointages sur les *mots* et les *proto-mots* est assez faible au début par rapport aux autres enfants. Ceci est dû à la forte proportion de pointages qui ne sont pas corrélés à des mots ou des *proto-mots*. Cette tendance s'observe essentiellement de 1;00.09 à 1;03.02, même si elle reste présente tout le long. Malgré tout, l'inversion des courbes est bien présente, entre 1;09.06 et 1;11.25, mais contrairement à Marie et à Madeleine, l'inversion ne se fait pas au même moment que le phénomène de substitution *proto-mots/mots*.

Nous pouvons alors envisager deux cas de figures :

a) ceci serait dû à une particularité de profil linguistique

b) l'inversion de la distribution des proportions est possiblement indépendante du facteur d'inversion *proto-mots/mots*, mais peut arriver au même moment. Quoi qu'il en soit, cette différence existe bel et bien.

10.3.4. Elouan

A propos d'Elouan, nous retrouvons dans les données brutes, nous trouvons les mêmes caractéristiques que chez Marie. En effet, Elouan pointe peu.

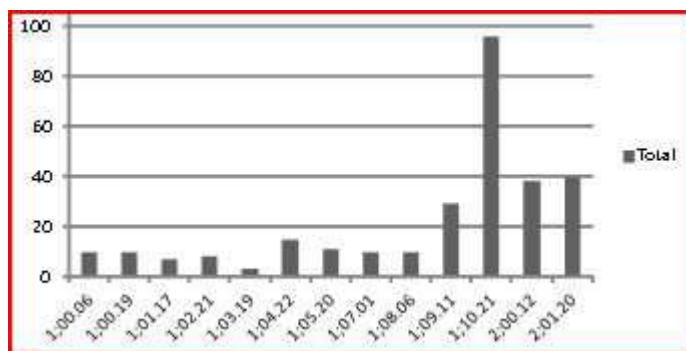


Figure 14 : évolution du nombre de pointages d'Elouan de 1;00.06 à 2;01.20 en données brutes

Malgré tout, comme chez les trois autres enfants, Elouan montre un pic à 1;10.21, pic qui redescend juste après. Nous verrons qu'à ce moment-là, Elouan est déjà entré dans le stade II de son développement linguistique (cf. Chapitre 11.4.4).

Au niveau de la répartition des proportions de pointages avec *proto-mots* et *mots*, nous retrouvons les tendances observées chez les autres enfants, avec une inversion des courbes.

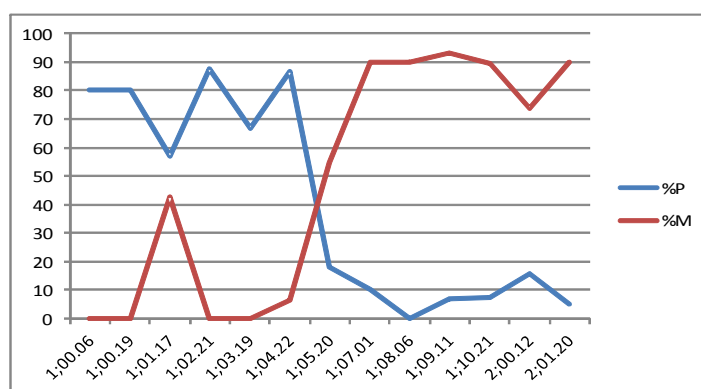


Figure 15 : évolution de la répartition des proportions de pointages avec *proto-mots* (%P) et avec *mots* (%M) d'Elouan de 1;00.06 à 2;01.20 en pourcentages

L'inversion des courbes est flagrante ; nous pourrions même dire que l'inversion est totale puisqu'elle semble se faire sur les mêmes niveaux (la courbe des pointages avec *mots*, après l'inversion, est à un niveau proche de ceux des *proto-mots* avant l'inversion). Le phénomène de substitution s'effectue de 1;04.22 à 1;07.01, c'est-à-dire au moment moment que celle qui nous repérerons entre les *proto-mots* et les *mots* (cf. Chapitre 12.3.4).

10.3.5. Comparaison des résultats

Afin de vérifier ces données, nous allons effectuer le même type de calcul que nous emploierons pour le phénomène de substitution des *mots* et des *proto-mots*. Nous allons comparer les répartitions de données entre la première transcription et la dernière, et nous

allons comparer le moment d'avant l'inversion des courbes et le moment d'après. Pour ce dernier élément, nous effectuons une comparaison avec test de X^2 de Mac Nemar³ (cf. Chapitre 12.1.) pour la comparaison des pourcentages.

Tableau 9 : analyse de la significativité des différences des proportions de pointages avec proto-mots et avec mots entre la première et la dernière transcription de chaque enfant et avec le moment d'avant et d'après l'inversion des courbes (cf. Annexes 15 et 16)

	Début et fin	Avant et après l'inversion
Marie	$p < 0,05$ (à 1;00.03 et 2;00.09)	$p > 0,05$ (à 1;02.28 et 1;05.25)
Madeleine	$P < 0,05$ (à 1;00.05 et 2;02.06)	$p > 0,05$ (à 1;04.18 et 1;07.15)
Théophile	$P < 0,05$ (à 1;01.14 et 2;00.10)	$p > 0,05$ (à 1;09.06 et 1;10.00)
Elouan	$P < 0,05$ (à 1;00.06 et 2;01.20)	$p > 0,05$ (1;04.22 et 1;05.20)

Nous pouvons alors dire qu'il y a effectivement une différence très significative entre les premières transcriptions et les dernières pour chaque enfant. Il y a eu une évolution particulièrement significative au niveau de la proportion entre les pointages avec *proto-mots* et avec *mots*. Mais la comparaison des données d'avant et d'après l'inversion des courbes nous permet de vérifier que cette différence n'est pas progressive ou ne suit pas un schéma autre : il s'agit bel et bien d'une substitution, sans phénomène de transition.

Pour un aperçu plus général permettant, au premier regard, d'observer ce dont nous parlons, nous allons réemployer le procédé de comparaison des courbes, d'abord de pointages avec *proto-mots*, puis de pointages avec *mots*.

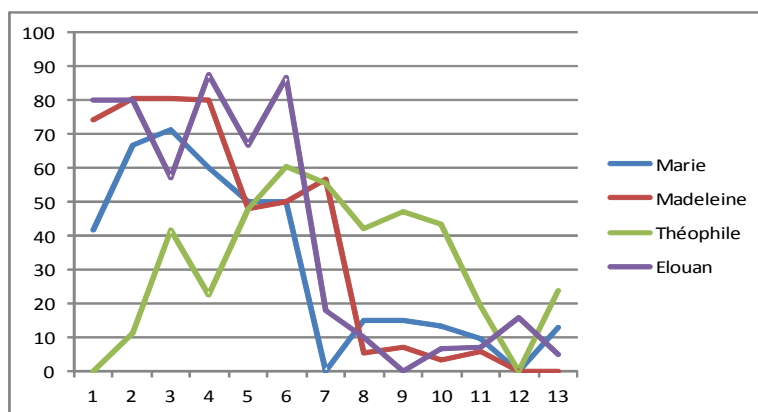


Figure 16 : comparaison de la forme des courbes d'évolution des pointages avec proto-mots des quatre enfants en pourcentages

3 Dans un tableau carré, avec deux lignes et deux colonnes, ce test permet d'établir la relation de dépendance entre les éléments comparés (par ligne), mais au lieu de calculer la répartition par ligne, le test permet d'observer s'il existe une différence significative entre la différence des colonnes. S'il y a une différence ($p < 0,05$), alors les deux éléments sont en relation.

Nous observons clairement une même tendance chez les quatre enfants, Marie, Madeleine et Elouan présentant un schéma très proche, Théophile montrant une proportion plus réduite de pointages avec *proto-mots* au début, puis une chute de courbe avec un décalage par rapport aux autres.

En ce qui concerne la comparaison des courbes de pointages avec *mots*, nous observons les mêmes tendances que précédemment mais inversées.

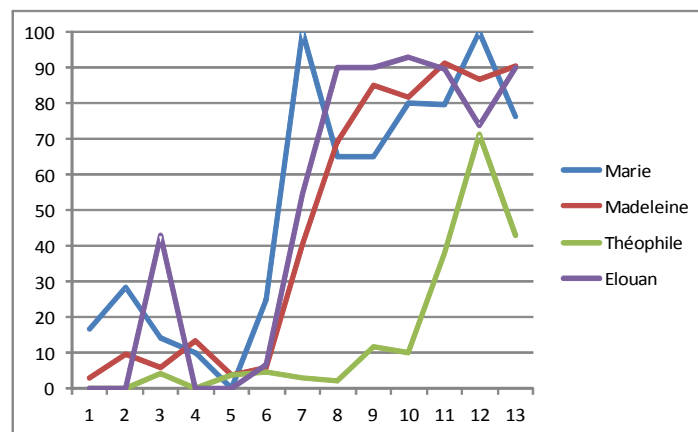


Figure 17 : comparaison de la forme des courbes d'évolution des pointages avec mots chez les quatre enfants en pourcentages

La même tendance à la hausse s'observe, avec toujours le même décalage pour Théophile. Il est cependant possible de considérer l'existence du phénomène de substitution au niveau des pointages, comme ce que nous avons observé pour les *proto-mots* et les *mots*, même si la raison du décalage entre la substitution des productions et des pointages chez Théophile reste encore à identifier (comme particularité du profil linguistique ou relative indépendance des deux phénomènes de substitution).

10.4. Conclusion

Nous avons pu mettre en évidence un trait commun aux quatre enfants, un phénomène d'inversion et de croisement des courbes des pointages avec *proto-mots* par les pointages avec *mots* ($p > 0,05$). Cette caractéristique est en mettre en évidence avec le phénomène de substitution que nous observerons plus en détail au chapitre 12.

Il est intéressant de noter que la valeur de symbolisation véhiculée par le pointage est autant présente pour les *proto-mots* que pour les *mots*. La différence entre ces deux types de productions ne se situe donc pas à ce niveau. Toutefois, le phénomène d'inversion des courbes rend bien compte d'une évolution, d'un basculement à ce niveau, qui est à rattacher au phénomène d'émergence de la parole. Mais alors le décalage présent chez Théophile,

indépendamment d'une possibilité de profil linguistique différent (cf. Chapitre 11.3), pourrait être corrélé à un phénomène qui ne serait pas exclusivement dû à un phénomène syllabique et phonétique (cf. Chapitre 12). Dans l'étape d'émergence de la parole, il existerait alors une évolution, un peu similaire, qui fait passer la substitution des mots aux gestes porteurs de sens à celle qui permet la substitution des mots aux *proto-mots*.

10.5. Conclusion générale de la partie épistémologique

Dans ce chapitre nous avons pu observer trois caractéristiques intéressantes qui viennent étoffer la définition du *proto-mot* et alimenter notre problématique. Dans un premier temps, nous pouvons considérer désormais que les *proto-mots* possèdent, de façon quasi certaine, une modalité de phrase de même type que celle accompagnant les productions de *mots*, sans différence significative entre les modalités. Dans un second temps, nous pouvons dire que les *proto-mots* sont à corréler tout autant que les mots à l'accès à la faculté de symbolisation dont témoigne le pointage. Le *proto-mot* est donc ainsi également témoin d'une faculté de symbolisation. Est-ce à dire que nous obtenons déjà l'accès au signe linguistique ?

Dans un troisième temps, l'étude du pointage nous a permis d'observer l'existence, à ce niveau, du même phénomène qui caractérise les *proto-mots* et les *mots* indépendamment du pointage, à savoir un phénomène de substitution. Ce phénomène de substitution confirme l'intérêt de notre problématique en montrant qu'il existe une période, après les premiers mots, qui voit soudain les *mots* devenir brusquement le moyen privilégié de communication, avec ou sans pointage (cf. Chapitre 12.3). Ce phénomène constitue une étape intermédiaire entre le passage du développement lexical et la combinaison de *mots*, et le *mot* avec pointage et les combinaisons de *mots* sans pointage, étape en relation directe avec la question de l'émergence de la parole. Il est possible, sur le plan des représentations, comme nous l'avions vu au chapitre 7, de considérer que l'émergence de la parole se situe avec les premiers mots ou quand l'enfant peut être compris hors de son cercle familial. Mais sur un plan purement linguistique, il est possible désormais d'envisager qu'il parle lorsqu'il commence à privilégier les *mots* comme mode de communication par rapport à ce que nous avons défini comme *proto-mots*.

**Partie IV : Partie expérimentale, comparaison prosodique
et phonologique des proto-mots et des mots**

11. Présentation des données et profils d'enfants

Dans le corpus constitué de 4 enfants, 13 transcriptions par enfant vont être analysées. Nous avons présenté le corpus dans le chapitre 6. Nous allons ici présenter les caractéristiques linguistiques générales du développement langagier de chaque enfant. Ceci implique l'utilisation de certains calculs que permet de faire automatiquement le logiciel CLAN sur les transcriptions au format CHAT.

Nous allons cibler un certain nombre de ces calculs en lien avec notre problématique : la relation entre le prélinguistique et le linguistique. Cependant, le prélinguistique est difficilement mesurable et identifiable avec ce logiciel. CLAN ne permet pas un traitement automatique des données transcrites *yyy* comme il peut le faire pour les énoncés catégorisés lexicalement et morphosyntaxiquement. Mais le prélinguistique constitue une grande partie de notre travail de codage et d'analyse. C'est pourquoi nous allons d'abord présenter les données relatives au développement linguistique de chaque enfant, et ce, en employant des calculs allant du plus général au plus spécifique. C'est-à-dire que nous établirons le profil de l'enfant en tentant de cibler les caractéristiques principales de son développement langagier sur la période qui nous intéresse, en allant de ce qui est propre au nombre de mots moyen, par tour de parole et par occurrence, au développement de la richesse lexicale en elle-même. Cette dernière nous permettra par la suite de chercher à observer ce qu'il en est des *proto-mots*. En effet, il s'agira d'établir le profil linguistique des enfants concernant les données relatives à la période de transition prélinguistique-linguistique. Nous chercherons à observer quelles sont les caractéristiques principales du développement lexical et grammatical pendant lequel vont également se trouver des productions prélinguistiques.

-Définition du MLT :

Le MLT est une commande permettant de calculer le nombre moyen d'énoncés par tour de parole et le nombre moyen de mots par tour de parole. Un tour de parole correspond au nombre d'énoncés produit par un seul locuteur suivant et précédent le ou les énoncés d'un autre locuteur (MacWhinney, [2000] 2012 : 110). La commande de calcul sous CLAN est « *mlt +t *. @* ». Le plus pertinent, en ce qui nous concerne, sera le nombre de mots par tours de parole car, comme le soulignent les graphiques présentés en annexe 17, les résultats correspondant au nombre d'énoncés par tour de parole ne sont pas significatifs.

-Définition du MLU :

Cette mesure détermine la longueur moyenne des énoncés (LME en français). Elle a été développée par Brown (Brown, 1973) pour l'anglais et se focalise sur le calcul du nombre de morphèmes moyen par énoncé (cf. Annexe 18). Elle permet de définir de façon assez précise l'âge linguistique de l'enfant jusqu'à 48 mois environ (Klee et al., 1998) en mettant en corrélation le fait que le développement du nombre de morphèmes éclaire le développement syntaxique. La commande de calcul sous CLAN est « mlu +t *. @ ».

Il est possible également de calculer le MLU50, donc sur les 50 premiers énoncés, et le MLU5 pour déterminer la longueur moyenne des 5 énoncés les plus longs. Cependant, nous ne pensons pas utile d'effectuer cette description par rapport aux besoins de notre problématique.

- Définition du FREQ :

La commande FREQ permet de rechercher le nombre de fois qu'un mot spécifique a été prononcé, mais permet également de calculer le rapport entre le nombre de mots différents (types) par rapport au nombre total de mots (tokens). Le ratio (rapport type-occurrences) est appelé TTR (Types Tokens Ratio) (Richards et Malvern, 1997a ; 1997b). Essentiellement, le FREQ sert à établir le nombre de mots différents produits et maîtrisés par l'enfant. Cette mesure a été adaptée au traitement automatique depuis plusieurs années (Miller et Chapman, 1993 ; MacWhinney et Snow, 1990 ; MacWhinney, 1995). Cependant, ce ratio est moins fin que le VOCD dans la mesure où il ne prend pas en compte la *valeur D* de la variabilité en fonction de la taille du vocabulaire et ne permet pas de définir ce qui va être comptabilisé réellement comme mot. En effet, un enfant au développement typique verra sa variété de mots différents augmenter plus lentement que la quantité de mots qu'il produira, ce qui entraîne logiquement une chute du TTR. Pour cette raison, beaucoup préfèrent utiliser le VOCD. La formule est « freq +t*. -sxx -syy +d2 @ ».

- Définition du VOCD :

Ensuite, nous traiterons du VOCD¹ (VOCabulary Diversity), qui est un calcul probabiliste servant à mesurer et à quantifier la diversité de vocabulaire et la richesse lexicale d'un enfant. Le calcul doit établir un TTR. Mais contrairement au FREQ, le VOCD calcule une *valeur D* qui permet de tenir compte de la variabilité en fonction de la taille du vocabulaire total (MacWhinney, [2000] 2012 : 126). Il s'agit d'un modèle mathématique qui

1 <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/vocd.doc>

permet de calculer (ou plutôt d'estimer) la taille réelle du vocabulaire déjà maîtrisé par l'enfant (Malvern et Richards, 2000), remédiant ainsi à la chute du TTR observée dans le *FREQ*. Le calcul nécessite le fait que le logiciel passe par la commande *FREQ* (fréquence) afin d'établir une liste de vocabulaire, que le *VOCD*, ensuite, permet de traiter par types de mots. La commande de calcul, sous *CLAN*, est « *vocd +t *. -sxx -syy +d3 @²* ». Il faudra ainsi exclure les *yyy*, *xxx* et *www*, ainsi que les interjections de type « ah, eh, oh » etc. de la commande, pas exclus automatiquement contrairement à d'autres fonctions comme le *MLU*. Cependant, aussi puissant et fiable que soit le calcul, ses conditions drastiques font que ce calcul reste assez mal adapté aux premiers mois du développement lexical, quand les enfants utilisent encore peu de mots. En effet, il faut un minimum d'occurrences totales pour permettre le *VOCD*, or, lorsque les enfants ne produisent pas assez de mots, il n'y a pas de résultat. C'est pourquoi ses mesures sont absentes des tous premiers mois sur les graphiques que nous allons présenter.

11.1. Profil linguistique de Marie

Marie est une enfant née le 31 mars 2001. Elle a été filmée de 1 an à 3 ans environ dans le cadre du corpus *NIMH* de Lyon, initié par Kathryn Demuth pour le corpus américain Providence et le par Kathryn Demuth et Harriet Jisa pour le corpus de Lyon. Marie est une enfant active et curieuse qui joue beaucoup avec sa mère. Leur interaction se base beaucoup sur la nomination d'objets à travers les phases de jeux.

Dans le cadre de notre étude et dans un souci d'homogénéité au niveau des corpus et des tranches d'âge, seules 13 transcriptions ont été sélectionnées, de 1;00.03 à 2;00.09.

11.1.1. *MLT*

Concernant son nombre de mots par tour de parole, il est en augmentation notamment à partir de 1;02.28. Cette augmentation est plus marquée à partir de 1;10.12 (cf. figure 18). Ceci est cohérent avec la complexification progressive des énoncés de Marie et de l'augmentation de la diversité de types de mots qu'elle utilise.

2 Les signes *. peuvent être remplacés par n'importe quel participant et le @ servant à sélectionner dans le menu les transcriptions à analyser

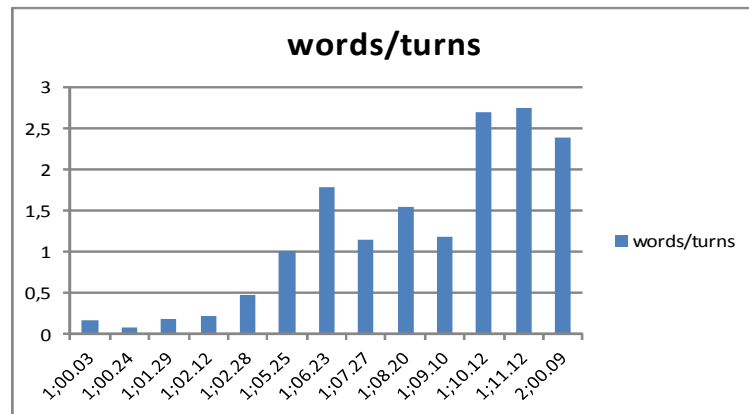


Figure 18 : évolution du MLT du nombre de mots par tour de parole de Marie de 1;00.03 à 2;00.09

Le MLT nous a permis de voir qu'entre 1 an et 2 ans Marie connaît une augmentation du nombre de mots par tour de parole mais pas du nombre d'énoncés.

Ceci nous conduit à la nécessité du calcul du MLU, c'est-à-dire du nombre de mots par énoncés car si le nombre de mots par tour de parole augmente mais pas le nombre d'énoncés, alors il semblerait que ce soit le nombre de mots par énoncé qui augmente. Cela justifierait également le fait que le MLU serve à déterminer l'âge linguistique de l'enfant avant 48 mois.

11.1.2. MLU

Le calcul du MLU nous montre l'augmentation de la complexité morphologique chez Marie. De 1;00.03 à 1;09.10, selon les critères de Brown (1973), elle se situe au stade I. A 1;10.12, elle passe au stade II et ensuite passe au stade III de son développement (cf. figure 19).

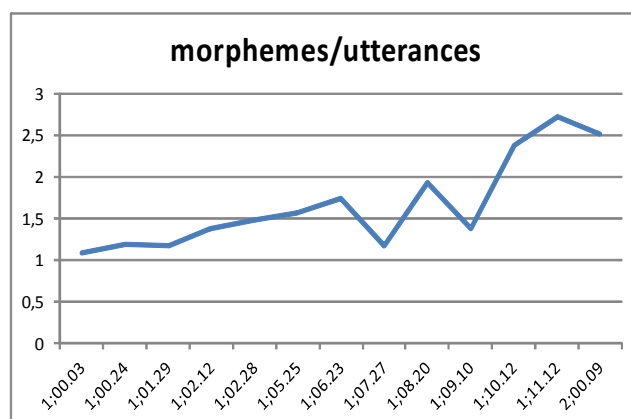


Figure 19 : MLU de Marie de 1;00.03 à 2;00.09

Marie présente un développement assez régulier. Mais nous rappelons que les stades du développement sont basés sur l'anglais.

11.1.3. VOCD

Le calcul du VOCD permet de mettre en évidence, hormis de 1;00.03 à 1;02.12, un ratio stable entre le nombre de types de mots différents et le nombre total de mots (cf. figure 20).

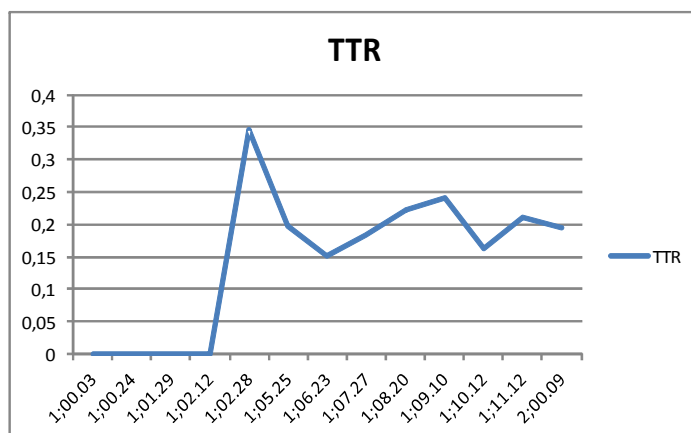


Figure 20 : Rapport types de mots/nombre total de mots de Marie de 1;00.03 à 2;00.09

Ceci signifie une relation proportionnelle entre l'augmentation du nombre de types de mots différents et l'augmentation du nombre total de mots utilisés par Marie, comme le confirme la courbe des types de mots (cf. figure 21) :

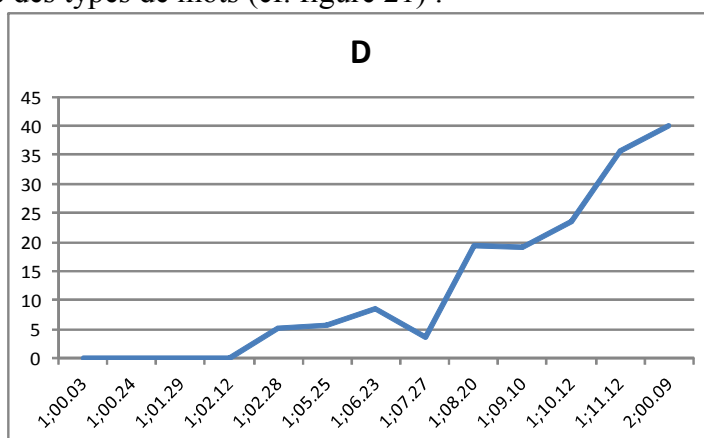


Figure 21 : Évolution du type de mots différents utilisés par Marie de 1;00.03 à 2;00.09

Chez Marie, la richesse de vocabulaire devient significative à 1;02.28 et s'effectue en 3 paliers, à 1;02.28, à 1;08.20 et à 1;11.12. Cependant, comme nous le verrons, l'augmentation de la richesse de vocabulaire est plus progressive que chez Madeleine.

11.2. Profil linguistique de Madeleine

Madeleine est une enfant née le 14 avril 2005. Elle a été filmée de 1 an à 3 ans environ à raison d'une fois par mois pendant une heure, dans le cadre du projet Léonard puis du projet Colaje (corpus de Paris) initiés dans le cadre d'ANR par Aliyah Morgenstern. Dans le cadre de notre étude, les transcriptions choisies de Madeleine sont au nombre de 13 de 1;00.05 à

2;02.06. Elle appartient à une famille aisée et est en contact fréquent avec d'autres enfants, notamment sa grande sœur ou parfois les enfants de la femme de ménage de la famille.

11.2.1. MLT

Comme pour Marie, le nombre de mots par tour de parole augmente progressivement, ce qui correspond à la fois à la complexification des énoncés, passant à deux mots et plus, et au nombre de types de mots maîtrisés qui augmente également. Mais son augmentation est plus progressive que chez Marie qui, elle, connaît une augmentation plus brutale à 1;10.12 (cf. figure 22).

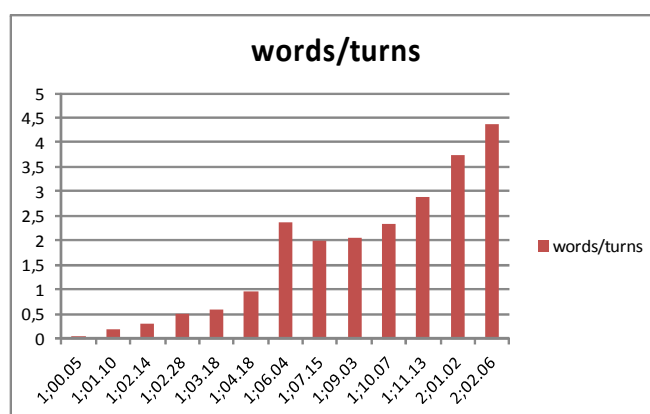


Figure 22 : Nombre de mots par tour de parole de Madeleine de 1;00.05 à 2;02.06

Nous pouvons commencer à observer l'existence de profil linguistiques bien différents entre les deux enfants que nous venons de décrire. Ceci sera de première importance afin d'observer si ces facteurs sont impliqués dans d'éventuelles différences observées dans les expériences que nous allons effectuer.

11.2.2. MLU

Cette courbe nous permet d'observer une augmentation du nombre de morphèmes par énoncé, augmentation assez régulière avec un peu plus de force à partir de 1;10.07. Ceci nous donne un stade I de 1;00.05 à 1;06.04, puis un stade II de 1;07.15 à 1;09.03, un stade III de 1;10.07 à 1;11.13 et ensuite un stade IV. Cependant, comme pour Marie, nous notons une éventuelle exagération des stades basé sur le MLU en morphèmes (cf. figure 23), peut-être dû au fait que le test a été développé pour l'anglais.

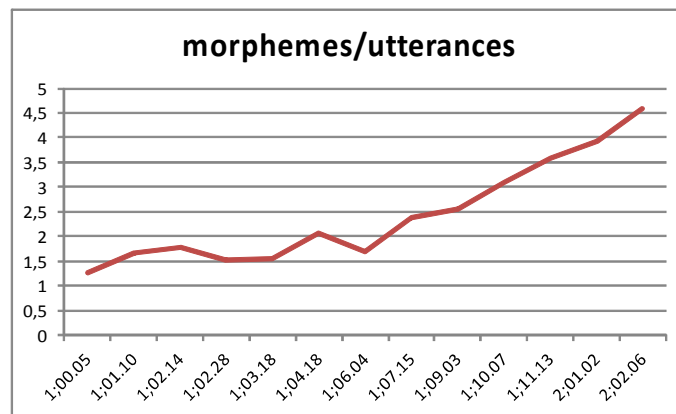


Figure 23 : MLU de Madeleine de 1;00.05 à 2;02.06

La relation entre l'âge réel et l'entrée dans les différents stades du développement linguistique nous montre que Madeleine a un développement linguistique plus rapide que Marie. Nous allons maintenant présenter les deux autres enfants de notre étude.

11.2.3. VOCD

De 1;00.05 à 1;02.14, selon les critères du VOCD, la richesse lexicale de Madeleine n'est pas significative. Elle est instable de 1;02.28 à 1;06.04, puis, de 1;07.15 à 2;02.06 elle chute progressivement (cf. figure 24).

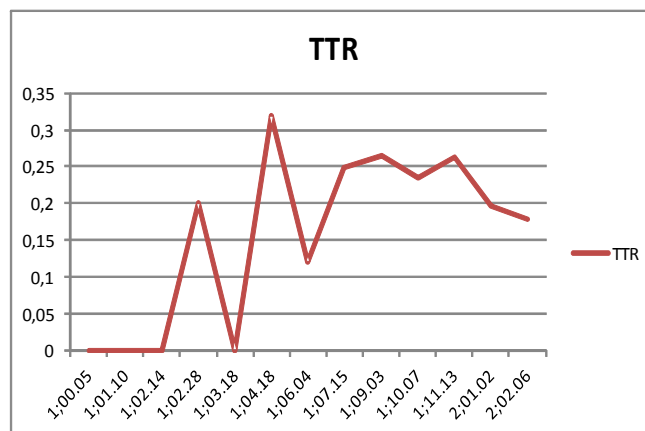


Figure 24 : ratio type/tokens du VOCD de Madeleine

Ces éléments nous permettent de confirmer que contrairement à Marie, Madeleine, qui produit plus d'énoncés par heure de transcription, a une richesse lexicale qui varie plus et qui diminue proportionnellement à la quantité de mots produits par Madeleine. Son type de mots est tout de même plus varié avec l'âge (cf. figure 25) :

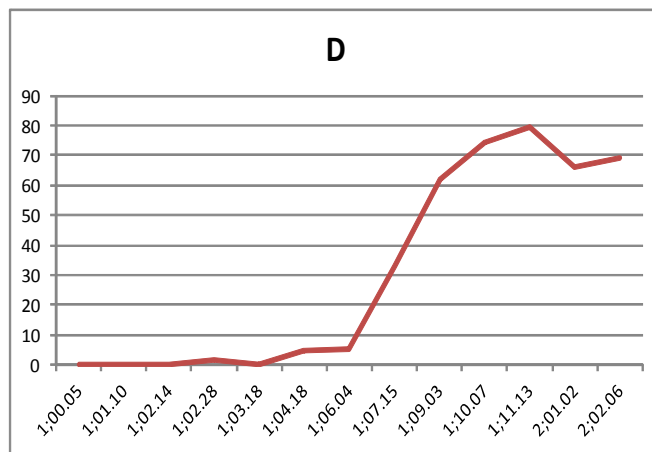


Figure 25 : évolution de la valeur D moyenne du VOCD de Madeleine de 1;00.05 à 2;02.06

La diversité lexicale commence à devenir significative à 1;04.18. Une augmentation forte de la diversité lexicale apparaît à partir de 1;07.15. La courbe de Madeleine, au niveau du type de mots est sensiblement la même que celle de Marie, même si la richesse de vocabulaire se développe de façon beaucoup plus soudaine. Ceci nous permet d'insister sur une différence de profil linguistique considérant que Madeleine produit plus de mots que Marie par transcription mais que sa richesse lexicale augmente fortement puis diminue progressivement quand celle de Marie reste constante proportionnellement à son nombre de mots par transcription.

11.3. Profil linguistique de Théophile

Théophile est un enfant né le 04 juillet 2005. Il a été filmé de 1 an à 3 ans environ à raison d'une fois par mois pendant une heure, dans le cadre du projet Léonard puis du projet Colaje. Dans le cadre de notre étude, les transcriptions choisies sont au nombre de 13 de 1;00.09 à 2;00.20. Il évolue dans un environnement familial où la musique est privilégiée puisque ses deux parents sont des musiciens classiques professionnels. Contrairement à Madeleine et à Marie, dans les films, nous observons peu de scènes de jeux ou de lectures d'histoires avec les parents ; les situations sont souvent prises au moment du repas ou du bain. Il est envisageable alors que le type de données recueillies soient à ce titre différentes. Par ailleurs, les parents utilisent beaucoup d'onomatopées lorsqu'ils s'adressent à lui, ce qui se retrouve également dans les productions de Théophile.

11.3.1. MLT

Nous pouvons observer une augmentation progressive de cette caractéristique, comme chez Marie et Madeleine. Théophile affiche une augmentation plus marquée à partir de 1;08.08, puis à 2;00.20 (cf. figure 26).

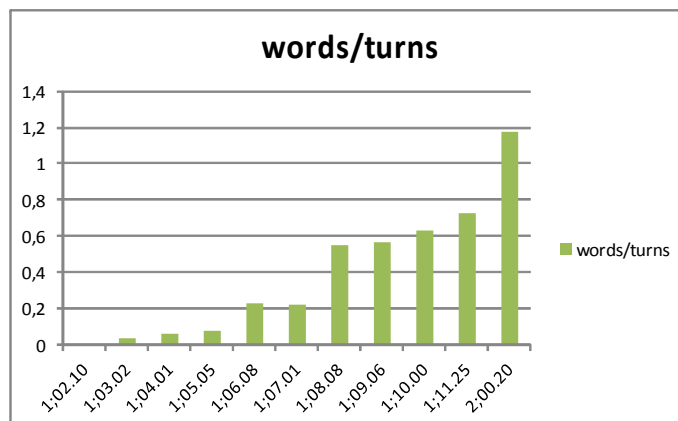


Figure 26 : évolution du nombre de mots par tour de parole de Théophile de 1;02.10 à 2;00.20

Nous rappelons par ailleurs que nous faisons commencer le graphique plus tard que pour les autres enfants, Théophile ne présentant pas de mots ou pas suffisamment dans les premières transcriptions.

11.3.2. MLU

Nous observons une apparition du MLU à 1;02.10, puis une stagnation jusqu'à 1;08.08 qui nous rappelle le palier du VOCD. La progression semble s'intensifier un peu à partir de 2;00.20. Théophile est donc au stade I de 1;00.09 à 2;00.20 (cf. figure 27).

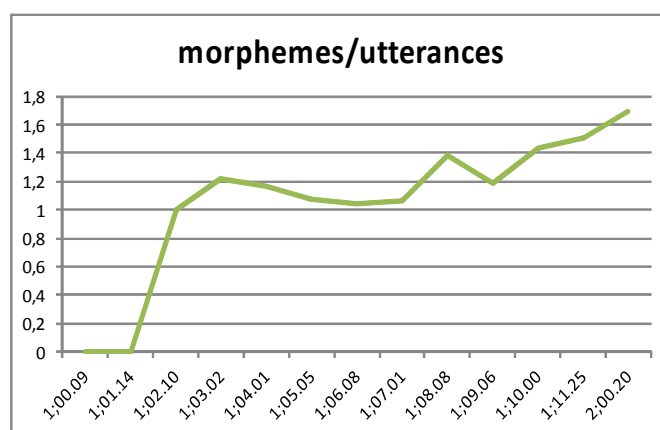


Figure 27 : évolution du MLU de Théophile de 1;00.09 à 2;00.20

Son profil linguistique est très intéressant pour nous dans la mesure où il permet d'avoir des profils vraiment différents d'avec les autres enfants, comme nous le montrerons lors des

comparaisons de courbes. Les différences de profils sont pour nous l'occasion de montrer si ce que nous cherchons à analyser repose sur une tendance générale indépendamment du profil et des stades linguistiques, si elle est générale mais apparaît en différé en fonction des stades linguistiques, ou si elle ne dépend que du profil linguistique.

11.3.3. VOCD

Nous observons une certaine instabilité jusqu'à 1;09.06, puis une baisse progressive du ratio. Cette baisse indique nécessairement une augmentation de la valeur D qui elle-même traduit une augmentation de la richesse de vocabulaire (cf. figure 28).

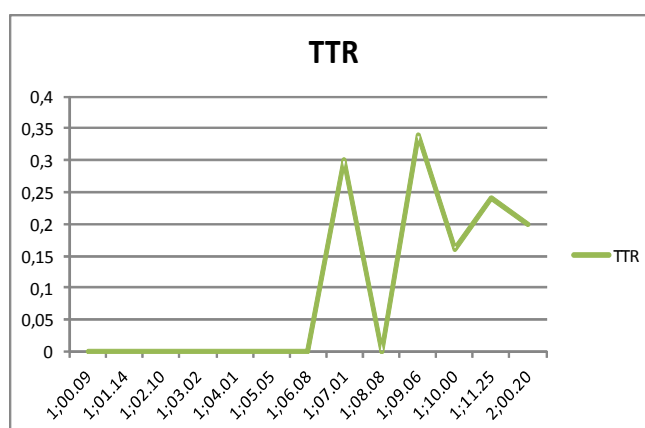


Figure 28 : ratio types/tokens en fonction du VOCD de Théophile de 1;00.09 à 2;00.20

Hormis à 1;08.08, nous pouvons considérer que l'indice de richesse lexicale est explicite à partir de 1;07.01 alors qu'il l'était à 1;02.14 pour Madeleine et 1;02.28 pour Marie. Les profils linguistiques liés au développement des *mots* sont particulièrement différents à ce niveau. Ceci est d'autant plus intéressant pour la comparaison que nous entreprendrons dans le chapitre suivant entre les *proto-mots* et les *mots* et comme le confirme également la courbe suivante (cf. figure 29) :

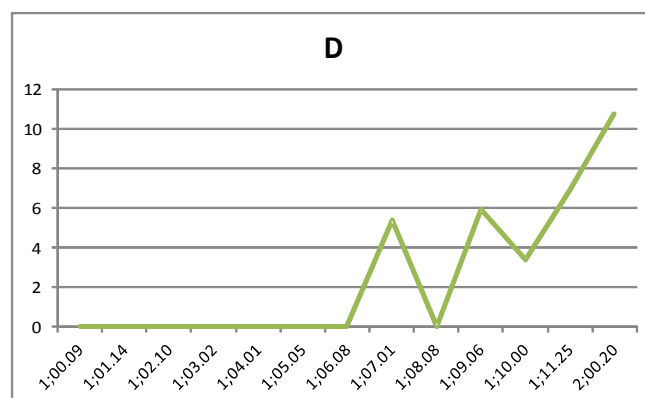


Figure 29 : valeur D de Théophile de 1;00.09 à 2;00.20

Nous observons, avec cette courbe, une augmentation significative de la richesse lexicale de Théophile, notamment à partir de 1;07.01 puis 1;11.25.

11.4. Profil linguistique d'Elouan

Nous entrons à présent dans la collecte de nos propres données. Elouan est un enfant né le 15 mars 2009. Il a été filmé à partir de 4 mois et fait toujours l'objet d'une collecte de données qui est faite d'après les modalités du projet Léonard, à raison d'une vidéo de une heure par mois. 15 transcriptions ont été effectuées à ce jour, dont 2 par un étudiant vacataire, 13 par nous-mêmes, et parmi les 15, 13 ont été retenues concernant la période de notre problématique. Elles vont de 1;00.06 à 2;01.20. Elouan est un enfant que nous connaissons bien ; il est très dynamique et têtu, pratiquant la crise de colère lorsqu'il n'est pas satisfait. Indépendamment de cela, il est particulièrement sociable et interactif, sollicitant autrui pour jouer. Son contexte est très particulier, son père étant pompier de Paris, il le voit régulièrement faire des allées et venues au déclenchement de l'alarme. Par ailleurs, ses parents jouent peu avec lui et lui racontent peu d'histoires, mais interagissent beaucoup dans d'autres situations, comme le repas. Ainsi, la plupart du temps, l'enfant joue seul, ce qui est révélateur de son besoin de toujours aller dans une pièce où un adulte est présent ou de toujours solliciter un adulte pour jouer avec lui.

11.4.1. MLT

Elouan a une évolution semblable à celle des autres enfants concernant cette caractéristique. Une augmentation importante est à signaler à 1;05.20, qui coïncide avec les données recueillies sur le VOCD. Il semble y avoir une corrélation entre le VOCD et le MLT, entre l'augmentation de la richesse de vocabulaire et l'augmentation du nombre de mots par tour de parole (cf. figure 30).

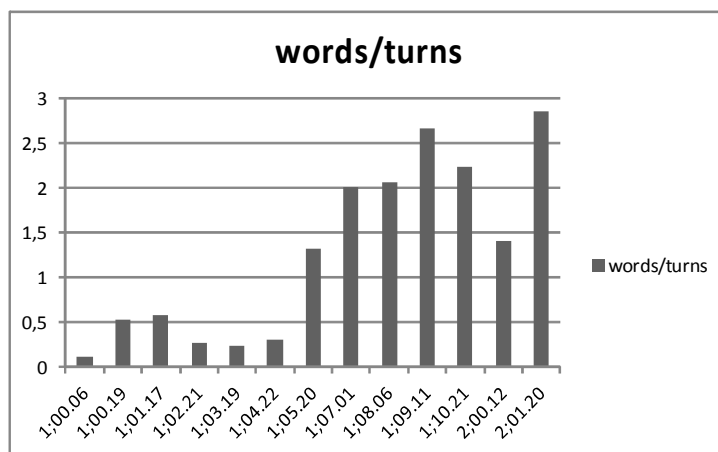


Figure 30 : évolution du nombre de mots par tour de parole d'Elouan de 1;00.06 à 2;01.20

L'aspect de ce graphique est très intéressant. Il montre une augmentation progressive, comme cela était le cas chez les trois autres enfants. Une certaine homogénéité est à noter en même temps que nous percevons des profils linguistiques différents.

11.4.2. MLU

Nous observons une progression régulière du MLU d'Elouan, avec une progression assez marquée entre 1;00.06 et 1;01.17, et une autre progression marquée à partir de 2;00.12. Elouan est au stade I de 1;00.06 à 1;05.20 puis passe au stade II de 1;07.01 à 1;10.21, puis passe au stade III à 2.00.12 pour entrer dans le stade IV à 2;01.20 (cf. figure 31).

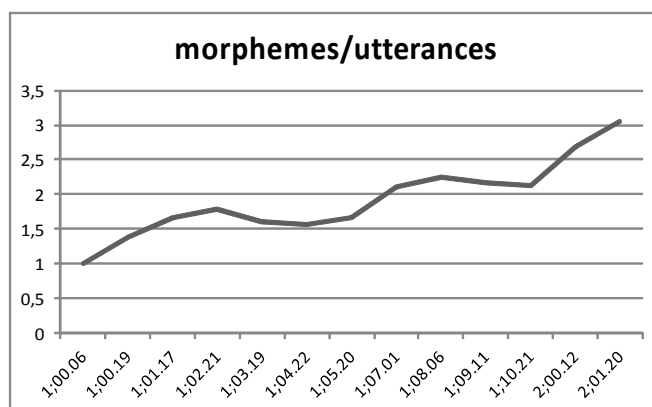


Figure 31 : MLU d'Elouan (morphèmes par énoncés) de 1;00.06 à 2;01.20

Nous avons désormais les profils linguistiques des 4 enfants, chacun ayant ses spécificités, mais certains se rapprochant sur quelques points. Nous allons les comparer dans ce qui suit.

11.4.3. VOCD

Nous observons une certaine irrégularité dans les données du TTR en fonction du VOCD, comme avec les autres enfants ; la forme de ce graphique semble présenter des caractéristiques assez proches (cf. figure 32). Le calcul est parlant à partir de 1;04.22. Il l'était à 1;07 pour Théophile et à 1;02 pour Marie et Madeleine.

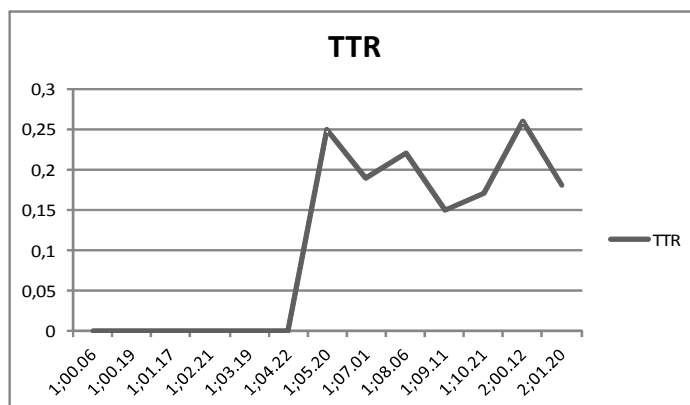


Figure 32 : ratio types/tokens en fonction du VOCD chez Elouan de 1;00.06 à 2;01.20

Cependant, la valeur D est beaucoup plus parlante (cf. figure 33) :

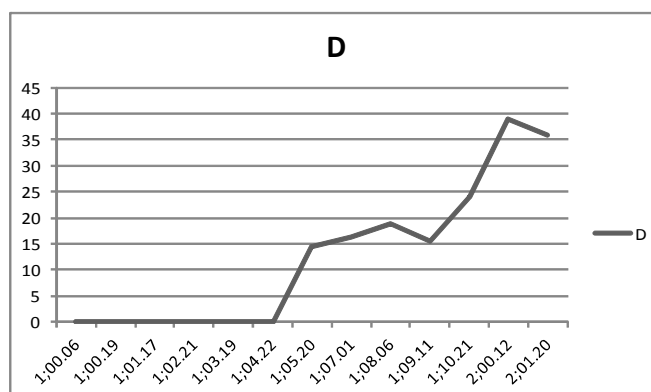


Figure 33 : valeur D du VOCD d'Elouan de 1;00.06 à 2;01.20

Comme chez les autres enfants, nous observons une augmentation de la richesse de vocabulaire chez Elouan. Elle commence à être significative à 1;05.20, puis connaît une forte augmentation à 1;10.21.

11.5. Comparaison des profils linguistiques des enfants

En introduction à cette comparaison, nous tenons à souligner qu'il n'est pas possible de comparer les enfants par âge en incluant la totalité des mois étudiés. En effet, certains ne concordent pas exactement car la collecte des données n'était pas possible (famille en vacances d'été par exemple). Mais si nous réduisons le nombre de mois seulement à ceux qui concordent, nous pensons qu'un grand nombre d'informations importantes disparaissent.

C'est pourquoi nous allons recourir à un procédé mathématique et statistique très simple et employé en sciences, la comparaison de courbes et de leur forme. Les valeurs de l'axe des abscisses ne représentent alors que la succession des mesures et non pas les âges ni les mois.

11.5.1. MLT

Nous notons une augmentation progressive du nombre de mots par tour de parole chez chaque enfant. Cette augmentation, comme pour la richesse lexicale, est assez lente chez Théophile (cf. figure 34) alors qu'elle est très rapide chez Madeleine, notamment à partir de 1;06.04. Il y a une corrélation nécessaire entre le MLT et le VOCD.

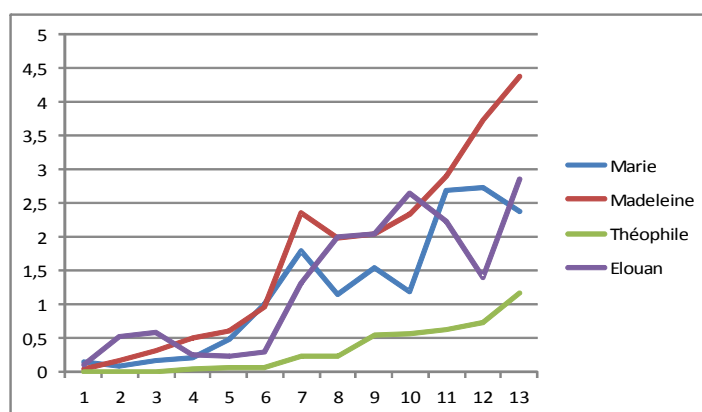


Figure 34 : comparaison des formes de courbes de l'évolution du nombre de mots par tour de parole

Là encore nous pouvons observer trois profils différents sur quatre enfants, ce qui nous confirme une certaine proximité des profils linguistiques de Marie et d'Elouan, et une opposition entre Madeleine et Théophile. Ainsi, notre corpus présente une certaine richesse et diversité, tout en présentant deux profils ayant les mêmes tendances de développement lexical.

11.5.2. MLU

Nous observons que Madeleine connaît une augmentation forte de MLU, notamment à partir de 1;07.15. Madeleine dépasse le stade II à ce moment-là. Elouan y entre au même âge, Marie 3 mois après. Quant à Théophile, il reste au stade I jusqu'à la fin de la période qui nous concerne (cf. figure 35).

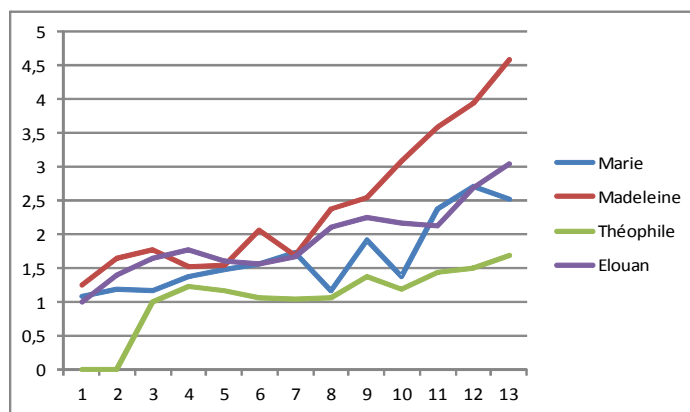


Figure 35 : comparaison formes de courbes des MLU des enfants

Nous pouvons observer l'existence de trois profils d'enfants différents, différences très visibles au niveau des MLU. La proximité des stades de développement linguistique de Marie et d'Elouan est intéressante, tout comme la précocité de Madeleine et le développement plus long de Théophile. Ceci sera à mettre tout particulièrement à profit pour l'observation du développement syllabique.

11.5.3. VOCD

Nous observons une augmentation de la richesse lexicale chez les 4 enfants. Cependant, Théophile connaît une progression peu rapide tandis que Madeleine connaît une explosion de sa richesse lexicale à 1;07.15. Elouan et Marie semblent avoir une évolution assez proche de leur richesse lexicale (cf. figure 36).

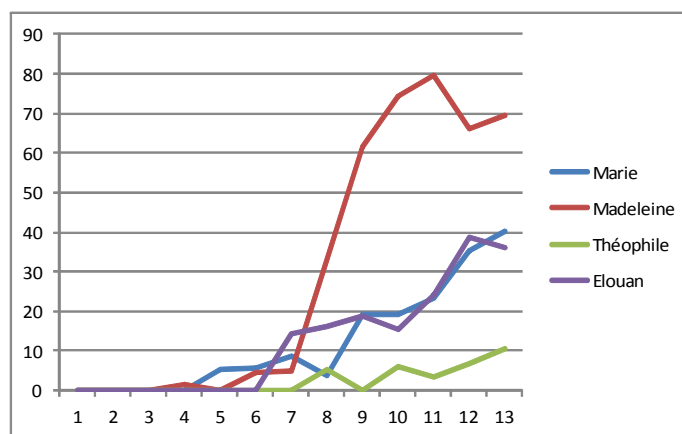


Figure 36 : comparaison des courbes de la valeur D du VOCD des enfants

Les courbes présentent trois patrons différents, celui de Madeleine, plus rapide et avec une amorce de cloche, celle de Marie et Elouan, plus linéaire, et celle de Théophile, plus basse et avec un angle moins important avec l'axe des abscisses. Ceci est très intéressant car en réalité, sur quatre enfants, nous pouvons observer trois profils. En effet, Madeleine et

Théophile semblent être aux antipodes tandis que Marie et Elouan semblent partager le même profil.

11.6. Conclusion

Nous avons pu observer, avec la présentation de ces données, que chaque enfant possède un profil particulier. Madeleine possède une richesse lexicale et une MLU qui se développent plus tôt que les autres enfants. Inversement, Théophile semble prendre plus de temps pour ces caractéristiques tandis qu'Elouan et Marie semblent avoir des profils assez proches malgré une spécificité d'Elouan sur le nombre d'énoncés par tour de parole, caractéristique propre à l'environnement dans lequel il grandit.

Ce qu'il est intéressant de considérer c'est qu'il s'agit de la période où effectivement les mots et le lexique commencent à apparaître. Dans les premiers mois qui suivent la première année de chaque enfant présenté, leur richesse lexicale est assez faible encore, ce qui nous confirme que la période est idéale pour établir tous les liens possibles avec les *proto-mots* et d'observer ce qui relie ou différencie le prélinguistique du linguistique. Il en est de même pour le nombre de mots par énoncé (MLU), qui commence à se développer durant cette période.

12. Développement syllabique de l'enfant

12.1. Introduction

Un des éléments clés de l'étude de la transition entre le prélinguistique et le linguistique repose sur le développement syllabique de l'enfant, notamment au regard de la phonologie prosodique (Morgan et Demuth, 1996¹). Dans la période qui suit l'apparition des premiers mots, des productions prélinguistiques perdurent. Si dans des considérations telles que celles effectuées par Jakobson (1941), il existe une discontinuité entre le babillage et la période linguistique, il n'est jamais fait mention du statut des productions prélinguistiques qui subsistent. Or, il existe bel et bien une opposition qui permet de déterminer ce qui peut être catégorisé comme *mot* et ce qui ne le peut pas. La question reste de savoir sur quoi se base cette opposition. Rapidement, nous serions tentés de répondre par la morphologie ; cependant, l'émergence de cette morphologie ne repose-t-elle pas sur des critères prosodiques et phonologiques qui constituent les quelques rares points communs existant entre les *mots* et les *proto-mots* de la même période ? Des linguistes et des psychologues de la fin du XIXe siècle² – et encore aujourd'hui (Stemberger, 1988 par exemple ; Vihman et Miller, 1988) – beaucoup ont considéré que la relation entre le babillage et les premiers mots s'effectuait sur un modèle dissyllabique avec réduplication à l'identique de la syllabe accentuée (comme dans [pa'pa]). La structure dissyllabique a ainsi été considérée comme modèle privilégié de transition et d'émergence des premiers mots. Ceci conduirait au développement d'une unité prosodique supérieure, le mot prosodique ou phonologique (Selkirk, 1984 ; Nespor et Vogel, 1986 ; Morgan et Demuth, 1996), organisé autour d'une structure métrique : le pied. Dans la hiérarchie prosodique, le mot phonologique (cf. Chapitre 4.3.5. et exemple 5) est l'unité qui correspond au niveau du mot grammatical (dans la hiérarchie syntaxique). Le mot phonologique peut inclure un mot ou plus (par exemple cas d'un mot précédé d'un *filler*). La structure du mot phonologique est organisée autour du pied. Il est composé d'un ou plusieurs pieds. Chaque pied est composé d'une ou deux syllabes. Ce mot prosodique serait dépendant des spécificités de la langue, permettant des organisations trochaïques (syllabe de tête prosodiquement marquée), comme en anglais ou en allemand, ou des organisations iambiques (syllabe finale prosodiquement marquée), comme en français (Vaissière, 2010 ; 1997 ; Di Cristo, 2000). Ainsi, l'organisation se situe au niveau de la syllabe prosodiquement marquée. Ce sont des éléments qui dépendent

1 Cf. Demuth (2009) pour un état de la question.

également de la structuration de la syllabe et du mot phonologique selon les langues, de la présence de mores³ (mot prosodique monomoraïque ou bimoraïque⁴), de rymes (ou rime), de codas (cf. Chapitre 14.1 pour plus de détails sur les définitions). La coda est l'ajout consonantique qui suit le noyau (vocalique) de la syllabe, lui donnant une structure fermée, de type VC ou CVC⁵. La ryme est la structure associant le noyau et la coda. Dans une syllabe de type CVC, le VC en est la ryme. La structure minimale aboutie du mot phonologique permet alors la constitution minimale de mots (McCarthy et Prince, 1994). La contrainte prosodique constitutive du mot prosodique (Demuth, 1995 ; Pater, 1997) induirait un certain nombre de caractéristiques, comme, en anglais, l'augmentation syllabique d'un mot monosyllabique prosodiquement marqué (avec coda) (Allen et Hawkins, 1978 ; Demuth, 2009) avec l'ajout d'une syllabe non marquée en finale, ou la réduction syllabique d'un mot trisyllabique (chute de la première syllabe lorsqu'elle est non marquée), afin que soit préservée une organisation minimale autour d'un pied trochaïque (syllabe de tête marquée et autres syllabes du pied non marquées). Il semblerait alors que les caractéristiques les plus fréquentes de la langue soient utilisées pour composer les syllabes non marquées (Demuth et Johnson, 2003). Ceci doit tenir également compte des spécificités de la langue, comme, en français, la présence de l'allongement final qui impliquerait une organisation autour de ce marquage (Tremblay et Demuth, 2007). Ainsi, l'organisation minimale du mot prosodique qui sert de cadre au mot serait fondée sur une structure dissyllabique alternant syllabe marquée et syllabe non marquée, ou une structure minimale monosyllabique avec un marquage segmental (comme la présence d'une coda par exemple) (Roark et Demuth, 2000). Ensuite, s'ensuivraient certaines particularités liées à la fréquence de structures en pieds des mots phonologiques, comme la persistance de mots monosyllabiques en anglais, ou le passage rapide à des mots prosodiques trisyllabiques en espagnol (Lleò, 1996). Deux questions persistent : qu'en est-il de l'organisation syllabique privilégiée en français et du développement syllabique des 4 enfants que nous étudions⁶, et quelles relations ou

3 Cf. 4.3.5. La more est un élément plus petit que la syllabe. Elle est caractéristique, par exemple, dans les diphtongues, dans les langues faisant la distinction entre les voyelles longues et brèves (une voyelle brève= une more ; une voyelle longue= deux mores). Le japonais est considéré comme une langue à mores ; dans la mesure où dans cette langue les syllabes fermées n'existent pas, l'unité ajoutée systématiquement pour ouvrir la syllabe est une more.

4 Un mot prosodique monomoraïque est un mot prosodique constitué d'un seul pied, constitué d'une seule syllabe, elle-même constituée d'une seule more. Un mot prosodique bimoraïque est constitué d'une syllabe de deux mores.

5 C désigne l'élément qui peut être associé au noyau de la syllabe, avant ou après. Il renvoie le plus souvent à une consonne. V désigne le noyau de la syllabe. Le plus souvent il s'agit d'une voyelle, mais certaines langues admettent des consonnes avec un fort degré de sonorité (cf. chapitre 14.1 pour plus de détails).

6 La question de la structuration du pied et du mot prosodique a été abordée au chapitre 4.3.5. et sera de nouveau abordée au chapitre 14.

différences, au niveau du développement syllabique, peut-on établir entre les *mots* et les *proto-mots* ?

12.2. Méthode

Dans notre étude, nous nous basons sur les caractéristiques définies dans notre huitième chapitre afin d'établir la définition des *mots* et des *proto-mots* (Bruner, 1976 ; Bates, 1976 ; Halliday, 1975 ; Vihman et Miller, 1988 ; Vihman, 1996 ; Vihman et McCune, 1994 ; McCune et Vihman, 2001 ; McCune, 2008 ; McCune, 2010 ; Dromi, 1999 ; 2008). Nous considérons comme *mots* les unités ayant ses deux faces stables (donc un signe linguistique) indépendamment de leur proximité morphologique avec un mot de la langue (donc nous excluons la définition de Halliday [1975] mais nous suivons celle de Dromi [1999 ; 2008]). Nous incluons alors les productions inventées par l'enfant et répétées ; les productions reconnues et interprétées par la mère ou un proche, phonologiquement stables, possédant une modalité de phrase, et répétées par l'enfant dans des contextes similaires ou/et avec un/des sens identique(s) ; les productions imitées de l'adulte ; les productions reprises par l'adulte si l'enfant les reproduit à plusieurs reprises ; les productions avec généralisation sémantique ; les productions utilisées à de multiples reprises ; les productions utilisées dans des contextes similaires ; les onomatopées ; les productions phonologiquement et morphologiquement proches ou identiques aux mots de la langue. Nous considérons les productions avec *filler*, lorsque celui-ci est identifié comme étant au stade pré-morphologique ou proto-morphologique, comme un seul bloc. Nous comptons les mots lexicaux, les verbes, les déictiques et éléments à valeur pragmatique du type « là » ou « ça ». Mais nous ne comptons pas les quelques rares mots de quatre syllabes ou plus.

Nous avons catégorisé comme *proto-mots* les productions phonétiquement consistantes et phonologiquement structurées mais ayant une face variable (il ne s'agit donc pas d'un signe linguistique) proches du babillage varié, mais avec intentionnalité de communication et sens, les productions non interprétables mais accompagnées d'un pointage, toutes les productions ne répondant ni à la définition de *mots* ni à de simples vocalisations. Les productions de *mots* et de *proto-mots* ont été relevées en contexte dialogal, que l'énoncé soit initié par l'enfant ou par la mère (cf. chapitre 8 pour plus de détails à ce sujet).

Enfin, pour plus de certitude dans nos identifications, nous avons exclu, selon des critères bien précis (cf. Vihman et al., 1998) les productions pour lesquelles nous avons des doutes, les productions trop chevauchées par un bruit, les productions chantées, les

productions murmurées ou soufflées (sans voisement), les productions à l'intérieur de cris (cris articulés) ou de pleurs ou de chouinements ou de grognements. Nous avons exclu toutes les productions relevant du babillage varié n'ayant pas intuitivement un sens ou relevant d'une intention de communication, toutes les vocalisations ne répondant pas aux critères de définition des *proto-mots* ou des *mots*.

Une fois ces critères définis, nous avons écouté, à l'aide des transcriptions, toutes les productions de toutes les vidéos utilisées dans notre étude pour les 4 enfants, soit 52 vidéos d'une heure (13 vidéos par enfant). Il est arrivé à plusieurs reprises que nous ayons à corriger un certain nombre de transcriptions pour Marie, Madeleine et Théophile lorsque nous repérons un mot transcrit yyy ou xxx dans les transcriptions au format CHAT, à l'aide de CLAN, ou que nous mettions yyy à des productions trop hâtivement étiquetées comme *mot*.

Pour chaque type de production, *proto-mot* ou *mot*, nous avons effectué une classification en trois catégories en fonction du nombre de syllabes : monosyllabique, dissyllabique, trisyllabique. Nous sommes arrêtés aux monosyllabes, dissyllabes et trisyllabes ; en effet, les productions à quatre syllabes et plus avaient trop tendance, notamment dans les premières vidéos, à relever du babillage et de la reduplication plurisyllabique. Même si, parmi ces productions certaines auraient mérité d'être envisagées comme *proto-mots*, leur nombre était trop éloignées de notre définition des *proto-mots*. Par précaution nous ne les avons pas comptées et nous ne nous sommes reposés que sur les productions pour lesquelles nous n'avions pas de doute.

Nous présentons la totalité des données brutes des relevés *proto-mots/mots* par enfant et par âge en Annexe 19 et nous basons nos représentations graphiques sur ces données.

12.3. Proto-mots/mots

12.3.1. Résultats

Nous observons une évolution inverse des *proto-mots* et des *mots*, les proportions de *proto-mots* décroissant progressivement et les proportions de *mots* augmentant progressivement. La dynamique du développement lexical se situe clairement à partir de 1;05.25 (figure 37).

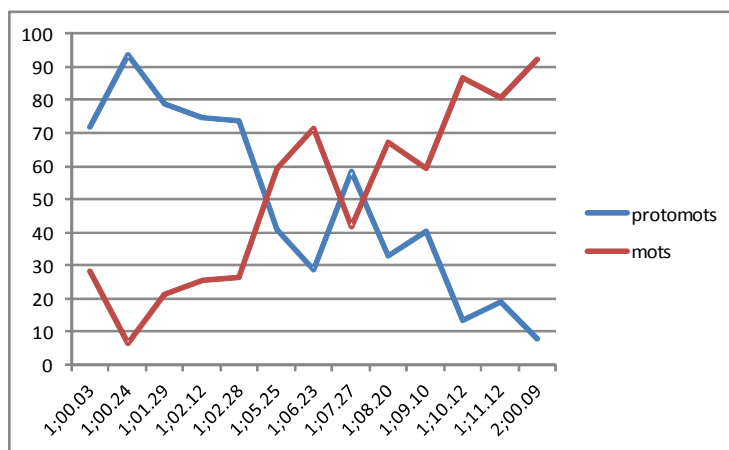


Figure 37 : évolution des types de productions de Marie en pourcentages de 1;00.03 à 2;00.09

Entre 1;02.28 et 1;05.25 les courbes des *proto-mots* et des *mots* semblent clairement s'inverser et suivre des trajectoires opposées. Nous pouvons diviser l'évolution en trois étapes. La première étape, de 1;00.03 à 1;02.28 montre une augmentation lente des *mots* et inversement, une diminution lente des *proto-mots*. De 1;02.28 à 1;06.23, nous observons une forte montée des *mots* et une inversion avec la courbe des *proto-mots*. De 1;06.23 à 2;00.09, nous observons une évolution moins régulière des *proto-mots* et des *mots*, avec une tendance à une augmentation progressive de ces derniers, et la tendance inverse pour les *proto-mots*. Cette même tendance d'inversion va s'observer chez Madeleine, entre 1;04.18 et 1;07.15 (figure 38).

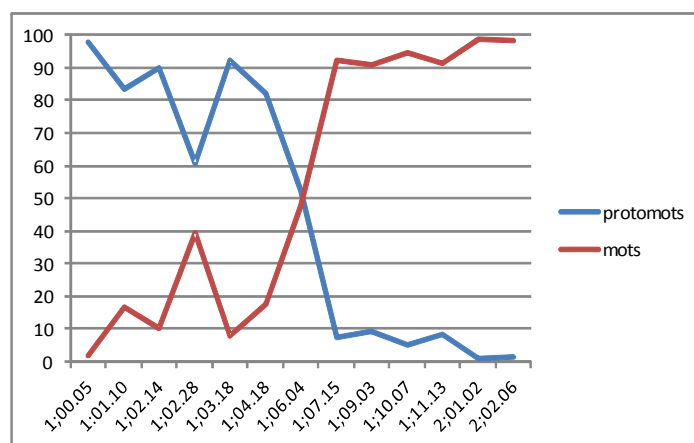


Figure 38 : évolution des types de productions de Madeleine en pourcentages de 1;00.05 à 2;02.06

Comme pour Marie, nous situons clairement la période où les mots deviennent plus nombreux que les *proto-mots*, à 1;06.04, ce qui correspond à l'apparition de la dynamique du développement lexical. Nous pouvons distinguer trois étapes : de 1;00.05 à 1;03.18, il y a une évolution lente des courbes, les *mots* augmentent et les *proto-mots* diminuent. De 1;04.18 à 1;07.15 nous notons une inversion brusque et impressionnante des courbes (les

mots passent de 8% à 92%). Il s'agit d'une véritable inversion des courbes. De 1;07.15 à 2;02.06, nous observons une légère évolution de chaque catégorie.

Concernant Théophile, nous observons les mêmes caractéristiques que chez Marie et Madeleine à la différence que la proportion de *proto-mots* est plus élevée dès le départ et la proportion de *mots* moins élevée sur la fin (figure 39).

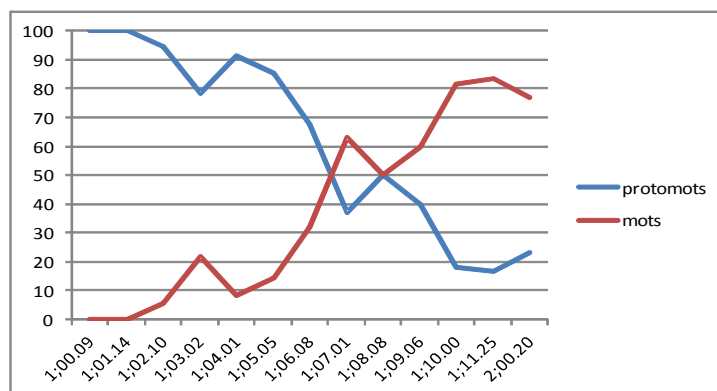


Figure 39 : évolution du type de production de Théophile en pourcentages de 1;00.09 à 2;00.20

La période d'émergence de la dynamique du développement lexical se situe au même moment que les deux filles, à 1;06.08. Nous commençons à percevoir une tendance d'évolution assez similaire chez les enfants, sur cette caractéristique, malgré leurs profils linguistiques différents (cf. Chapitre 11). Là encore nous pouvons distinguer plusieurs étapes : une première étape allant de 1;00.09 à 1;05.05 où l'évolution des courbes est lente, une seconde étape allant de 1;05.05 à 1;10.00 où nous observons une forte et brusque évolution des courbes, et une période allant de 1;10.00 à 2;00.20 où l'évolution des courbes est légère.

Nous observons la même tendance que chez les autres enfants : une chute progressive des proportions de *proto-mots* et une augmentation progressive des proportions de *mots*.

Chez Elouan également, nous pouvons diviser l'évolution des courbes en plusieurs étapes : la première étape va de 1;00.06 à 1;04.22 où l'évolution des courbes est lente (figure 40). La seconde étape va de 1;04.22 à 1;10.21 où l'évolution est forte. La troisième étape va de 1;10.21 à 2;01.20 où la progression est moindre. Le croisement des courbes des *proto-mots* et des *mots* se fait, comme chez les autres enfants, à 1;05.20, signalant l'entrée dans la dynamique d'émergence lexicale.

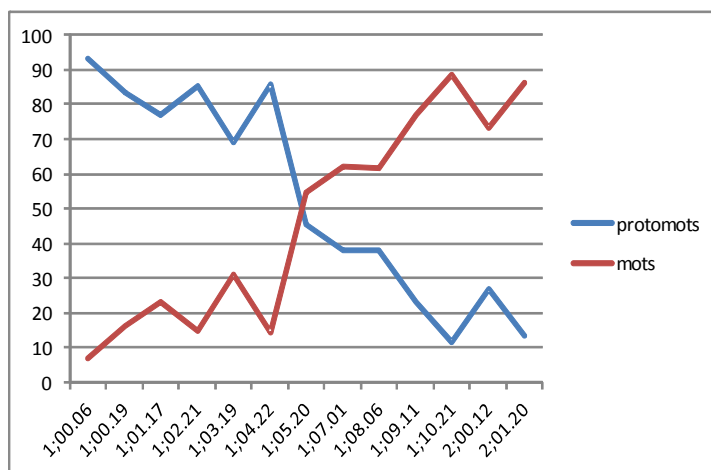


Figure 40 : évolution des types de productions d'Elouan en pourcentages de 1;00.06 à 2;01.20

Cette dynamique d'entrée semble commune aux 4 enfants et approximativement à la même période, autour de 1;05 pour Marie et Elouan, et autour de 1;06 pour Madeleine et Théophile. Ceci implique, chez les enfants, qu'à cette période un ou plusieurs éléments, dans leurs productions, permettent plus facilement l'identification de *mots*. Cette caractéristique est d'autant plus intéressante que le chapitre précédent nous a permis de mettre en avant des profils linguistiques différents. Malgré les différences, notamment entre Théophile et Madeleine, nous observons des similitudes au niveau de l'inversion des courbes des proportions de *proto-mots* et des proportions de *mots*.

C'est pourquoi nous allons maintenant chercher à mettre en avant cette caractéristique en reprenant le même procédé que nous avons employé dans le chapitre précédent : ne pouvant pas comparer les enfants aux mêmes âges précis mais considérant l'importance de préserver les données intégrales, nous allons effectuer une comparaison des formes de courbes.

La première courbe que nous présentons concerne les *proto-mots* (figure 41) :

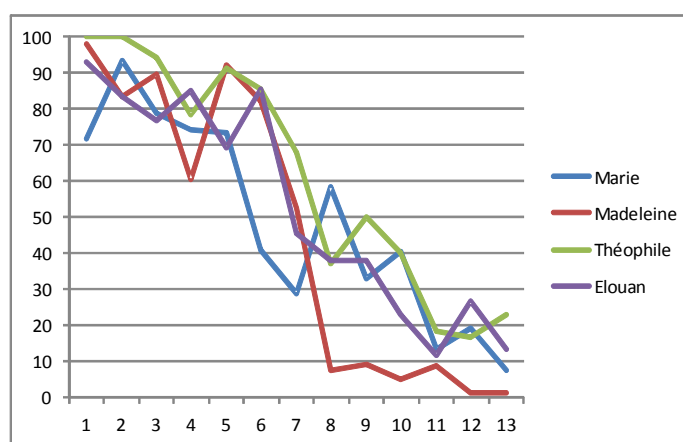


Figure 41 : comparaison des courbes de l'évolution des *proto-mots* chez les 4 enfants en pourcentages par rapport au total des productions analysées, *proto-mots*+*mots*

Ainsi nous observons la même tendance chez les 4 enfants, avec une chute plus marquée chez Madeleine à 1;06. Les étapes d'évolution semblent similaires chez les 4 enfants. Cette première donnée intéressante semble aller dans le sens d'une évolution similaire malgré des profils linguistiques différents (figure 42).

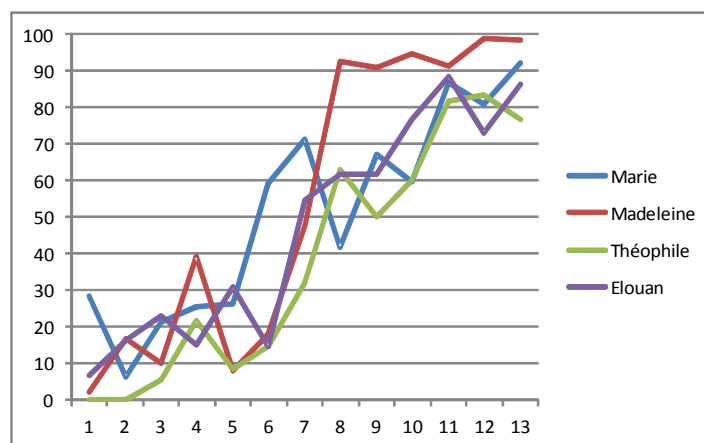


Figure 42 : comparaison des courbes de l'évolution des mots sur le total proto-mots+mots en pourcentages chez les 4 enfants

Les courbes affichent les mêmes tendances, avec une montée plus rapide de Madeleine à 1;06 et une montée plus lente chez Théophile. Il s'agira alors d'observer en détail l'évolution des productions en fonction de leur nombre de syllabes. Par ailleurs, nous soulignons que la relative proximité d'évolution des courbes et de croisement et inversion des tendances *proto-mots/mots* nous conforte dans l'idée d'effectuer une analyse en fonction de l'âge réel et non de l'âge linguistique (en fonction des stades de MLU). L'observation d'étapes nous indique également des similitudes. Nous avons observé 3 étapes chez les quatre enfants. Généralement, la première étape correspond à un pallier assez plat où les courbes évoluent lentement. Ensuite, nous observons un second palier où les courbes évoluent brusquement et où les *mots* deviennent plus nombreux que les *proto-mots*. Cette étape peut être située entre 1;03 et 1;05 pour son début et entre 1;05 et 1;07 pour sa fin. Le troisième pallier est une période où les courbes évoluent lentement. Les quatre enfants ont ces trois étapes en commun. Chez Madeleine, l'inversion des courbes est la plus forte jusqu'à 1;07.15, ses *mots* constituent plus de 90% des productions et ne descendront plus jamais en dessous. Chez les autres enfants, nous observons également une forte évolution où les courbes se croisent, généralement entre 1;03 et 1;06, et ce, malgré des profils linguistiques très différents (cf. Chapitre 11).

Nous allons maintenant compléter ces résultats en comparant, pour chaque enfant, leur premier et dernier âge analysé (première et dernière transcription de chaque enfant), ainsi

que la période d'inversion des courbes (soit quatre transcriptions par enfant) avec la transcription qui marque le point de départ de la forte montée et de l'inversion des courbes, et la transcription qui marque la fin de cette montée brusque (1;02.28 et 1;06.23 pour Marie, 1;03.18 et 1;07.15 pour Madeleine, 1;04.01 et 1;10.00 pour Théophile, 1;04.22 et 1;10.21 pour Elouan). Il s'agira d'effectuer une comparaison de distribution des proportions pour la comparaison des premières et dernières transcriptions (test de X^2 d'indépendance⁷).

Mais pour la période d'inversion des courbes, nous pouvons déjà présupposer qu'il y aura une différence significative au regard des graphiques. Or, nous pensons qu'il serait plus intéressant de chercher à observer si, une fois l'inversion faite (au début de la forte montée et à la fin de celle-ci), les *mots* sont plus ou moins employés que ne l'étaient les *proto-mots*. Pour parvenir à cette observation, nous allons effectuer la comparaison des proportions en fonction d'un classement par ordre de grandeur. Les proportions, selon les âges, seront classées de la plus grande à la plus petite, et ce, peu importe que les productions les plus nombreuses soient les *proto-mots* ou les *mots* et que nous soyons ensuite confrontés à des productions de *mots* plus nombreuses que les productions de *proto-mots*. Il s'agit de recourir à un X^2 de symétrie ou de Mac Nemar afin de tester les paires de résultats divergents (test apparié⁸). Ce procédé nous permet d'observer d'une part s'il y a un changement au niveau de la distribution des proportions entre la première et la dernière transcription, et de voir s'il existe ou non une différence entre les proportions de *mots* et de *proto-mots* avant et après l'inversion des courbes, c'est-à-dire de voir si, lorsqu'ils deviennent majoritaires, les *mots* sont plus employés ou moins employés (par rapport aux *proto-mots*) que ne l'étaient les *proto-mots* lorsqu'ils étaient majoritaires par rapport aux *mots* (tableau 10).

7 Test statistique permettant de comparer la distribution d'échantillons. Dans le cas d'un test d'indépendance, il s'agit d'observer les variables sont indépendantes (H_0). Si tel est le cas, l'hypothèse nulle n'est pas rejetée, et les différences peuvent être dues au hasard.

8 Cf. Chapitre 10.3. Ce test est un test apparié basé sur la comparaison des différences des colonnes dans un tableau carré. Il permet de mesurer l'influence d'une variable explicative (ici le temps) sur un autre variable, et de voir la relation avant et après l'intervention de la variable explicative.

Tableau 10 : rapport statistique des comparaisons de la distribution des proto-mots et des mots entre la première et la dernière transcription, et entre le moment précédent le phénomène de substitution et le moment succédant au phénomène de substitution (test de X^2 d'indépendance et de Mc Nemar) (cf. Annexes 20 et 21 pour les tables statistiques)

	Début/fin	Avant/après l'inversion
Marie	$p < 0,05$ (1;00.03 et 2;00.09)	$p > 0,05$ (1;02.28 et 1;06.23)
Madeleine	$p < 0,05$ (1; 00.05 et 2;02.06)	$p > 0,05$ (1;03.18 et 1;07.15)
Théophile	$p < 0,05$ (1;00.09 et 2;00.20)	$p > 0,05$ (1;04.01 et 1;10.00)
Elouan	$p < 0,05$ (1;00.06 et 2;01.20)	$p > 0,05$ (1;04.22 et 1;10.21)

Nous pouvons considérer que pour chaque enfant, la répartition des pourcentages entre la première transcription et la dernière est radicalement et significativement différente. Les variables ne sont pas indépendantes. En revanche, la période de transition nous montre qu'en effectuant un classement par ordre de grandeur (X^2 de Mac Nemar) entre le début et la fin de la forte inversion des courbes, on observe qu'il n'y a pas de différence significative. Le lien entre les *proto-mots* et les *mots* semble alors établi. Ceci suggérerait qu'il existe une sorte de phénomène de substitution des *mots* aux *proto-mots* comme modèle privilégié d'expression et de communication, et que cette substitution s'effectue dans une répartition similaire des proportions : il n'y a pas de différence significative dans les classements par ordre de grandeur entre le moment où ce sont les *proto-mots* et le moment où les courbes se sont inversées.

12.3.2. Conclusion

Comme élément d'importance, nous soulignons en premier lieu l'absence de différence significative (avec le X^2 de Mac Nemar). Ainsi, il n'y a pas plus ni moins de *mots* par rapport aux *proto-mots* après la période de substitution qu'il n'y avait de *proto-mots* par rapport aux *mots* avant la période de substitution. Plus simplement, l'enfant ne produit pas plus de *mots* après la période de substitution qu'il ne produisait de *proto-mots* avant la période de substitution. Il s'agit d'un basculement sans différence dans les proportions. Nous avons ainsi observé, avec les courbes, une distribution similaire entre les *proto-mots* et les *mots*, ce qu'il a été possible de vérifier statistiquement (cf. tableau 10).

Le second point est que l'absence de différence peut être complétée par une inversion des courbes. Quel que soit le profil linguistique des enfants (MLU différentes ; cf. chapitre 11), cette inversion se produit. Ainsi, les productions linguistiques se substituent aux *proto-mots*

comme mode d'expression privilégié sans que cette substitution soit due à une différence d'usage (l'enfant ne privilégie pas plus les *mots* après substitution qu'il ne privilégiait les *proto-mots* avant la substitution). Quand les *mots* se substituent aux *proto-mots*, la substitution s'effectue sur un même rapport de distribution des valeurs, un peu comme si la substitution s'effectuait dans un miroir, ou de façon symétrique. Par ailleurs, cette proximité chez les quatre enfants nous conforte dans l'idée de se baser sur l'âge réel et non pas l'âge linguistique (selon les stade de MLU).

12.4. Évolution syllabique

Nous allons maintenant chercher à effectuer des observations en fonction du nombre de syllabes constituant les *proto-mots* et les *mots* que nous avons analysés, enfant par enfant. Il s'agira d'effectuer un découpage en fonction des productions monosyllabiques, dissyllabiques et trisyllabiques, pour chaque type de production et pour chaque enfant. Nous calculerons ensuite la longueur syllabique moyenne des productions de *mots* et de *proto-mots*. Puis nous effectuerons une comparaison des données obtenues entre les *proto-mots* et les *mots*.

12.4.1. Évolution des productions en fonction du nombre de syllabes chez Marie

Concernant Marie, nous notons une légère évolution en faveur des dissyllabes, qui, à l'exception de 1;01.29, restent majoritaires (figure 43). Les productions monosyllabiques sont en baisse à partir de 1;01.29 tandis que les productions trisyllabiques sont en augmentation.

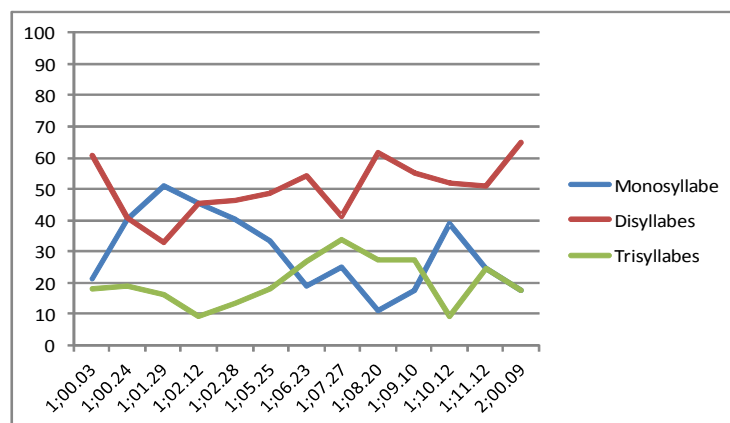


Figure 43 : évolution des productions prélinguistiques en fonction de leur nombre de syllabes, en % pour Marie de 1;00.03 à 2;00.09

Nous avons également entrepris de calculer l'évolution de la longueur syllabique moyenne des productions de *proto-mots*. Le calcul de cette moyenne nous permet d'observer une augmentation progressive de l'usage des dissyllabes et des trisyllabes dans la mesure où le seuil de 2 est franchi à partir de 1;06.23 (figure 44), c'est-à-dire au même âge où nous avons noté la fin du phénomène de substitution (cf. figure 37).

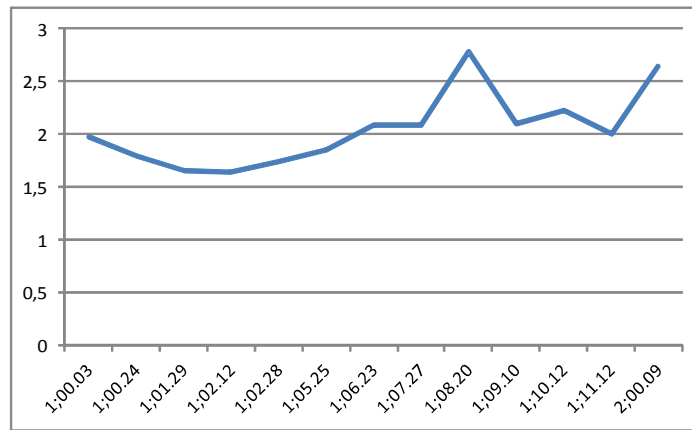


Figure 44 : évolution de la longueur syllabique moyenne des énoncés de Marie de 1;00.03 à 2;00.09

En ce qui concerne les productions de *mots*, nous observons un peu les mêmes caractéristiques. Les productions monosyllabiques semblent diminuer et les trisyllabes augmenter progressivement, ce qui n'était pas le cas des productions de *proto-mots* qui avaient une répartition des trisyllabes assez constante. Les dissyllabes semblent augmenter légèrement et progressivement. Il y a une réduction des écarts après 1;08.20 (figure 45).

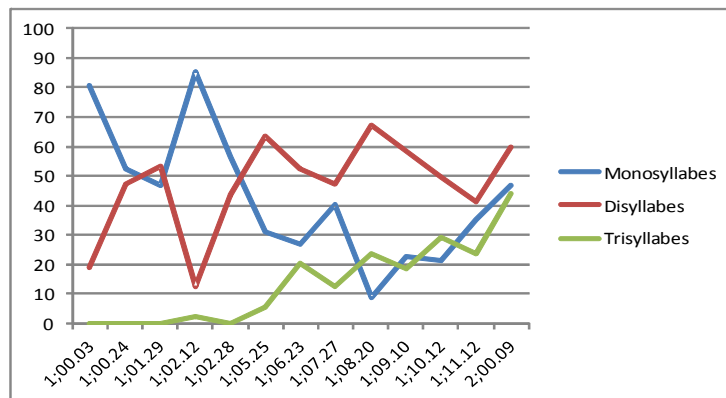


Figure 45 : évolution des productions de mot en fonction de leur nombre de syllabes, en % pour Marie de 1;00.03 à 2;00.09

Le calcul de la longueur syllabique moyenne nous donne une courbe en hausse (figure 46) mais plus prononcée que celle pour les *proto-mots* (figure 44). Pourrait-on dire que l'augmentation du nombre de syllabes est une caractéristique plus favorable pour les mots que pour les *proto-mots* ?

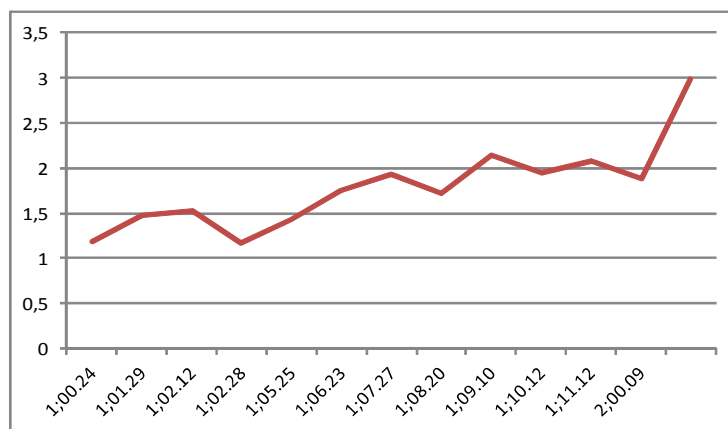


Figure 46 : longueur syllabique moyenne des énoncés linguistiques de Marie de 1;00.24 à 2;00.09

Nous notons une augmentation progressive de cette moyenne, comme pour les productions de *proto-mots*. L'augmentation de la moyenne semble s'amplifier à partir de 2;00.09. Nous pouvons y voir une relation avec les stades linguistiques (cf. chapitre 11.1.2). La comparaison nous renseigne un peu plus également (figure 47) :

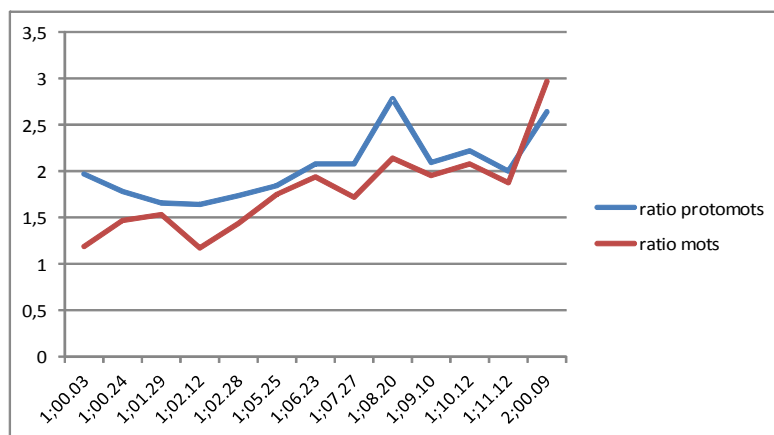


Figure 47 : comparaison de la longueur syllabique moyenne des productions de *proto-mots* et de *mots* de Marie de 1;00.03 à 2;00.09

Nous observons une tendance similaire dans les courbes. Mais la longueur syllabique moyenne des productions de *proto-mots* reste supérieure sauf à la fin, à 2;00.09. Il y a une réduction des écarts. Il semble, chez Marie, que la production de *proto-mots* favorise un nombre plus important de syllabes que les *mots*, mais que les *mots* rattrapent ce retard pour finir par dépasser les *proto-mots*.

La comparaison des moyennes (cf. Annexe 25 pour les tables statistiques et les test sur la loi normale) nous indique une différence significative de l'évolution des courbes (t-test apparié, $t = -3.2107$, $df = 12$, $p < 0,05$). La longueur syllabique moyenne des *proto-mots* et des *mots* indique la présence d'une différence dans l'évolution de cette longueur moyenne.

12.4.2. Évolution des productions en fonction du nombre de syllabes chez Madeleine

Concernant le cas de Madeleine, nous observons une certaine stagnation des productions monosyllabiques, une diminution progressive des dissyllabes et une augmentation des trisyllabes. Il y a une réduction des écarts entre les dissyllabes et les trisyllabes à partir de 1;06.04 (figure 48).

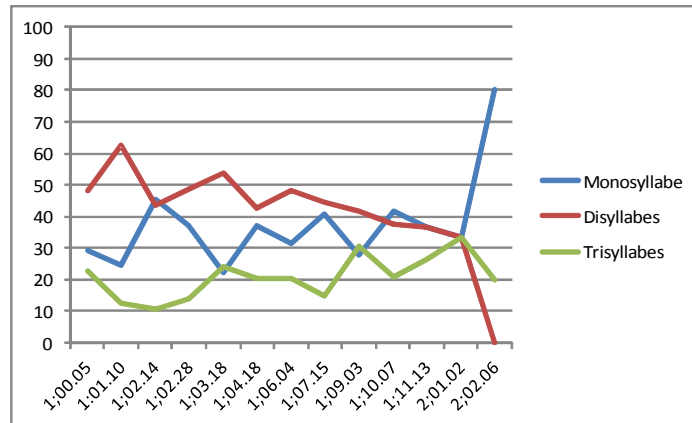


Figure 48 : évolution des productions de proto-mots en fonction du nombre de syllabes, en % chez Madeleine de 1;00.05 à 2;02.06

Malgré tout, nous observons une tendance des dissyllabes à être privilégiées par Madeleine dans ses *proto-mots*, comme cela était déjà le cas pour Marie (cf. figure 43). Le calcul du nombre moyen de syllabes par production indique une tendance légèrement différente de celle de Marie. Ce critère nous montre une courbe qui ne présente ni augmentation ni diminution particulière (figure 49).

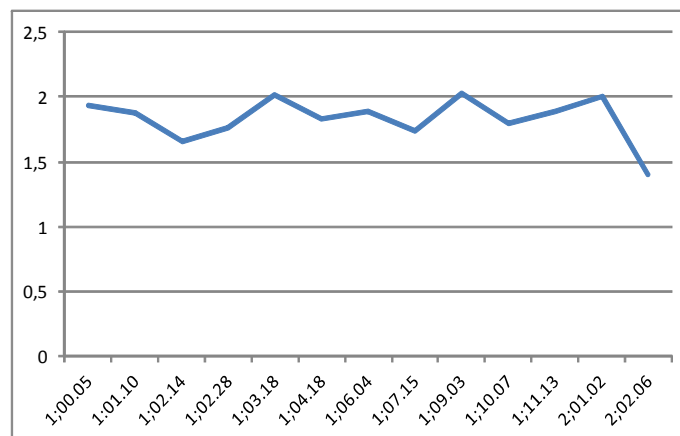


Figure 49 : longueur syllabique moyenne des énoncés de proto-mots de Madeleine de 1;00.05 à 2;02.06

Par rapport aux données de Marie à ce stade, mais sans encore être formel, nous pouvons envisager une relation avec le profil linguistique de l'enfant (cf. chapitre 11).

En ce qui concerne les mots, nous observons également une tendance à privilégier les dissyllabes (figure 50). Nous constatons une certaine instabilité de 1;00.05 à 1;03.18, puis une stabilisation des données avec une part plus importante de dissyllabes mais une diminution progressive de celles-ci au profit d'une augmentation des productions de trois syllabes. Il y a une forte réduction des écarts.

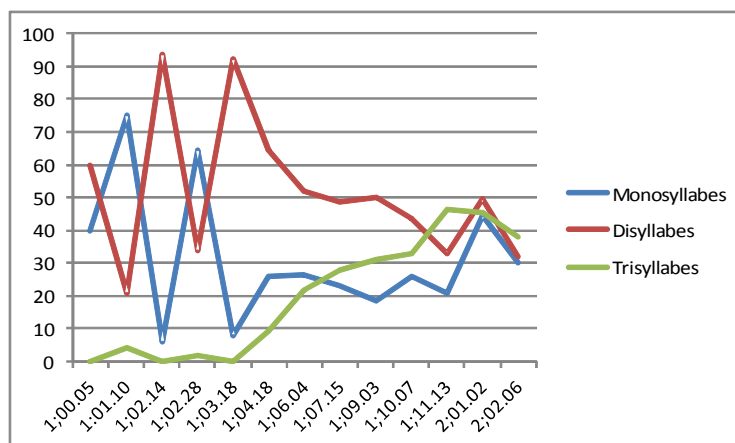


Figure 50 : évolution des productions de mots en fonction du nombre de syllabes, en % chez Madeleine de 1;00.05 à 2;02.06

La question du profil linguistique se pose à ce niveau, en relation également avec le dépassement du stade II pour Madeleine selon les critères de développement linguistique (cf. Chapitre 11.2.2). Madeleine posséderait déjà une diversité et une richesse lexicale plus importante que Marie, donc une possibilité plus grande de maîtriser des productions de *mots* de plus de deux syllabes.

Le calcul du nombre de syllabes moyen par production de *mots* indique une tendance à la hausse, alors que pour les *proto-mots*, il semblait y avoir une stagnation.

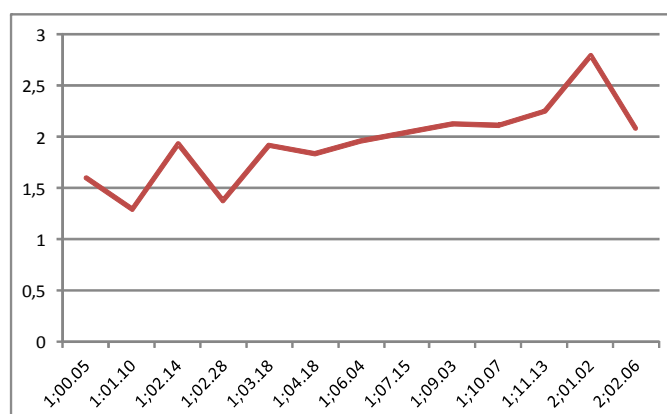


Figure 51 : évolution de la longueur syllabique moyenne des énoncés de mots de Madeleine de 1;00.05 à 2;02.06

Nous observons une augmentation progressive et régulière de cette moyenne. Cependant, leur comparaison nous montre une certaine proximité.

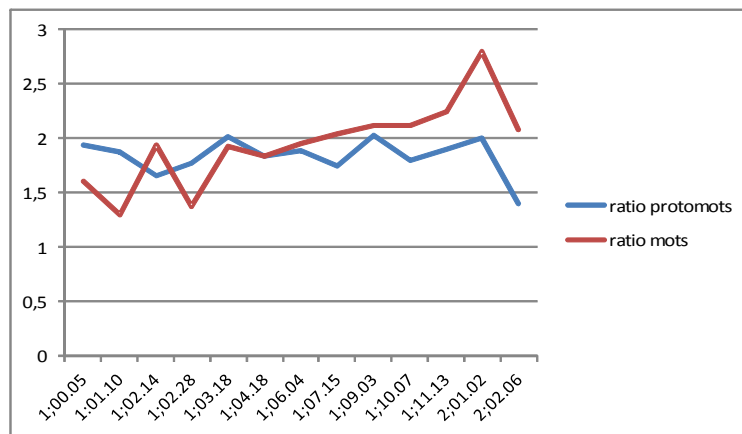


Figure 52 : comparaison de l'évolution de la longueur syllabique moyenne des productions de proto-mots et de mot chez Madeleine de 1;00.05 à 2;02.06

Cette comparaison confirme une certaine proximité mais la longueur syllabique moyenne des mots semble être en augmentation et devient supérieure à celle des productions de *proto-mots*, au moment de la substitution des productions, à 1;06.04. Il y a une augmentation des écarts.

La comparaison des moyennes (cf. Annexe 25) ne nous indique pas de significativité⁹ ($V = 53$, $p > 0,05$). Le temps ne semble pas alors être un facteur entrant en jeu dans les différences de longueur moyenne. Cela tendrait à confirmer la relation au profil linguistique de l'enfant dans la mesure où nous avons relevé une différence significative chez Marie. Il semblerait alors que les différences entre les longueurs syllabiques moyennes entre les *mots* et les *proto-mots* chez Marie puissent être imputées au temps.

12.4.3. Évolution des productions en fonction du nombre de syllabes chez Théophile

Concernant Théophile, cette fois, nous observons, pour les *proto-mots*, une tendance à avoir une répartition assez proche des productions monosyllabiques et dissyllabiques, sauf à partir de 1;11.25 où les dissyllabes semblent définitivement prendre le dessus (figure 53).

⁹ Nous n'avons pas utilisé de t-test apparié mais le test non paramétrique Mann-Whitney Wilcoxon apparié dans la mesure où les *proto-mots* ne suivaient pas de distribution normale, y compris après nos tentatives de conversion logarithmique (log et log10).

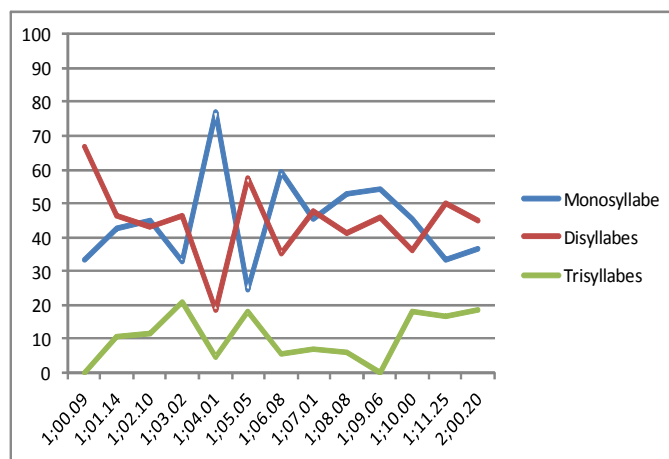


Figure 53 : évolution des productions de prot-mots selon leur nombre de syllabes en % chez Théophile de 1;00.09 à 2;00.20

Les dissyllabes ne semblent ni diminuer ni augmenter tandis que les monosyllabes montent un peu sauf à la fin et que les trisyllabes augmentent à partir de 1;09.06. Dans ses *proto-mots* Théophile semble donc privilégier les monosyllabes et les dissyllabes, à parts assez égales.

La longueur syllabique (figure 54) moyenne semble indiquer, au premier abord, comme pour Madeleine (cf. figure 49), une certaine stagnation (hormis les fluctuations ponctuelles ne changeant pas la tendance générale).

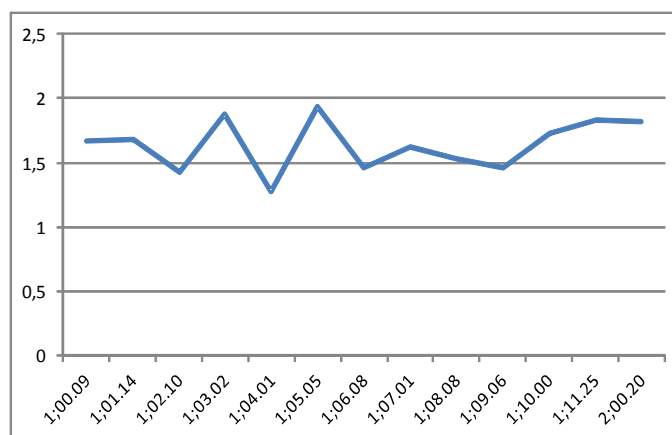


Figure 54 : longueur syllabique moyenne des énoncés de proto-mots de Théophile de 1;00.09 à 2;00.20

Nous percevons des fluctuations qui n'impliquent aucune particularité. Cependant, à partir de 1;09.06, une légère augmentation est à observer. Il semblerait que cette courbe soit assez proche de celle de la longueur syllabique moyenne des *proto-mots* de Madeleine.

L'observation de la répartition du nombre de syllabes sur les productions de mots nous montre clairement une tendance à privilégier les dissyllabes, surtout à partir de 1;06.08 (figure 55).

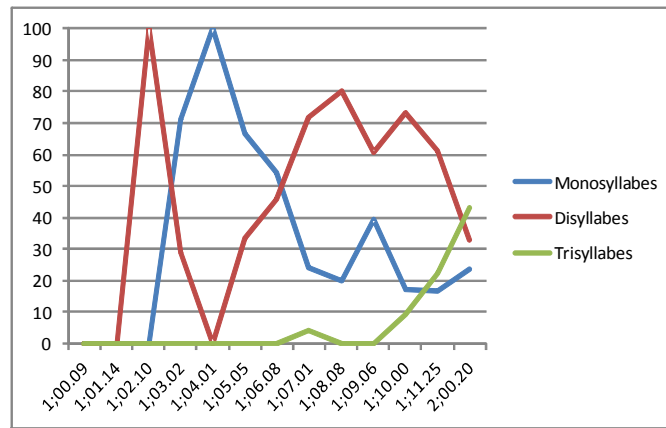


Figure 55 : évolution des productions de mots selon leur nombre de syllabes en % chez Théophile de 1;00.09 à 2;00.20

Après une grande fluctuation au début, les résultats semblent se régulariser à la faveur des dissyllabes, plus nombreuses, mais en diminution constante. Les monosyllabes sont également en diminution. Seules les trisyllabes augmentent pour passer devant les dissyllabes tout à la fin, à 2;00.20. Il y a une réduction des écarts à partir de 1;10.00.

En revanche, le calcul du nombre de syllabes moyen montre une tendance nette à la hausse. Ainsi, chez Théophile, l'émergence des *mots* est corrélative d'une expansion significative du nombre de syllabes moyen par production de mots (figure 56).

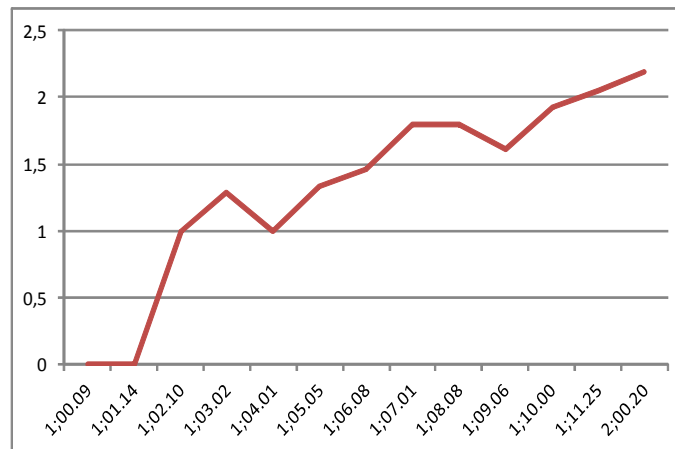


Figure 56 : évolution de la longueur syllabique moyenne des énoncés de Théophile de 1;00.09 à 2;00.20

Nous observons une nette et régulière augmentation de ce ratio. Il semblerait que la longueur syllabique moyenne soit régulière dans les productions de *proto-mots*, mais en augmentation dans les productions de *mots*. Dans tous les cas, les dissyllabes semblent constituer un cadre privilégié même si elles diminuent sur la fin à la faveur des trisyllabes.

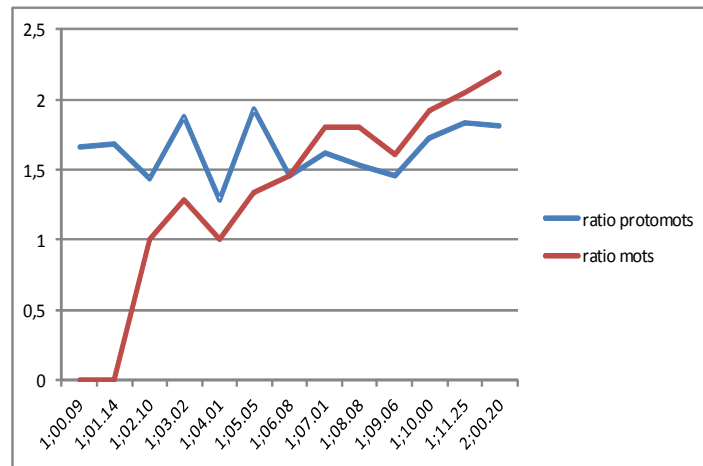


Figure 57 : comparaison de l'évolution des deux longueurs syllabiques de Théophile de 1;00.09 à 2;00.20

Nous observons une forte augmentation pour les productions linguistiques et un écart qui commence à se creuser à partir de 1;07.01. Cependant, les *proto-mots* semblent être plus stables que les *mots* au regard de leur longueur syllabique moyenne, alors que la courbe des *mots* est en constante augmentation. La différence est perceptible ; elle peut être mise en relation avec le profil linguistique de Théophile par rapport à son VOCD et sa MLU (cf. Chapitre 11.3).

La comparaison des moyennes (cf. Annexe 25) n'est pas significative ($t = -1.2934$, $df = 12$, $p > 0,05$). Le temps ne semble pas entrer en jeu dans les différences des longueurs syllabiques moyennes.

12.4.4. Évolution des productions en fonction du nombre de syllabes chez

Elouan

Enfin, dernier enfant observé, les productions de *proto-mots* d'Elouan semblent largement et constamment privilégier les dissyllabes. Il n'y a pas un moment où les dissyllabes ne deviennent inférieures en nombre par rapport aux productions monosyllabiques et trisyllabiques. Les productions trisyllabiques deviennent plus importantes que les productions monosyllabiques à partir de 1;03.19 et sont en augmentation progressive jusqu'à 1;09.11. Ensuite, elles diminuent (figure 58).

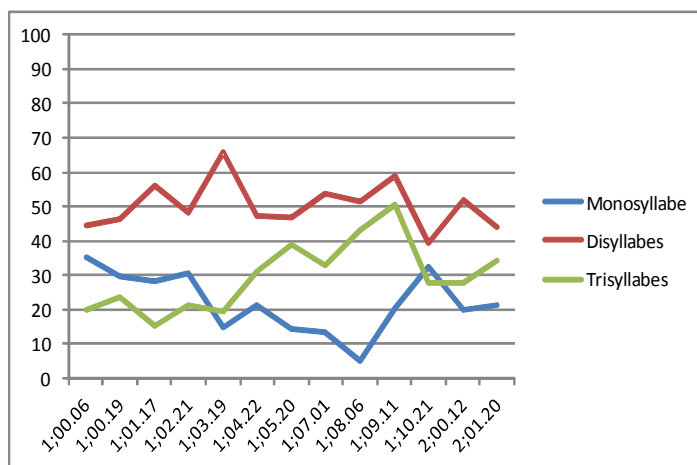


Figure 58 : évolution des productions de proto-mots en fonction du nombre de syllabes en % chez Elouan de 1;00.06 à 2;01.20

Il est possible d'observer certaines constantes dans les courbes. Les dissyllabes sont majoritaires à tout âge. Les productions de *proto-mots* ne semblent pas évoluer au niveau de leur nombre de syllabes alors que les productions linguistiques oui. Est-ce à dire que l'inversion des courbes prélinguistique/linguistique est due à un recours de plus en plus fréquent aux trisyllabes et de moins en moins fréquent aux dissyllabes même si ce modèle reste privilégié au début ?

L'observation de la longueur syllabique moyenne des *proto-mots* d'Elouan se rapproche de celle de Marie (cf. figure 44). Elle se situe autour de 2 (figure 59).

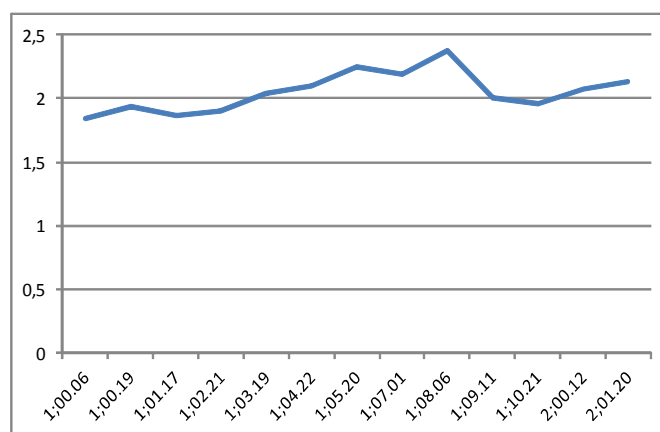


Figure 59 : évolution de la longueur syllabique moyenne des énoncés de proto-mots d'Elouan de 1;00.06 à 2;01.20

Cette moyenne indique une légère progression de la longueur syllabique moyenne. Le ratio augmente légèrement de 1;00.06 jusqu'à 1;08.06, puis diminue jusqu'à 1;10.21 avant de remonter jusqu'à 2;01.20.

En ce qui concerne les productions de *mots*, là encore les dissyllabes semblent privilégiées mais avec une tendance à être concurrencées par la hausse des trisyllabes à

partir de 1;02.21, trisyllabes qui sont plus nombreuses que les dissyllabes à 1;08.06 (figure 60).

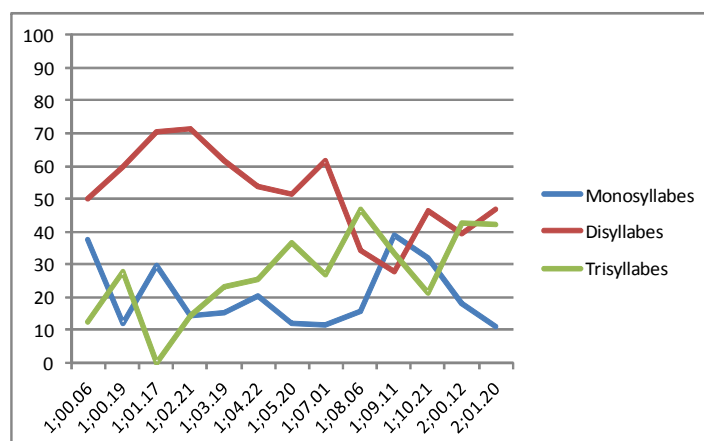


Figure 60 : évolution des productions de mots en fonction de leur nombre de syllabes en % chez Elouan de 1;00.06 à 2;01.20

Effectivement, les dissyllabes sont majoritaires jusqu'à 1;08.06 mais elles diminuent progressivement au profit des trisyllabes. Il semble y avoir une corrélation avec le fait que les productions linguistiques restent minoritaires lorsque l'enfant privilégie les dissyllabes. Mais lorsqu'il a tendance à recourir de plus en plus aux trisyllabes, la tendance s'inverse au profit des productions linguistiques.

Le calcul de la longueur syllabique moyenne (figure 61) nous montre une tendance d'évolution également similaire à celle de Marie (cf. figure 46).

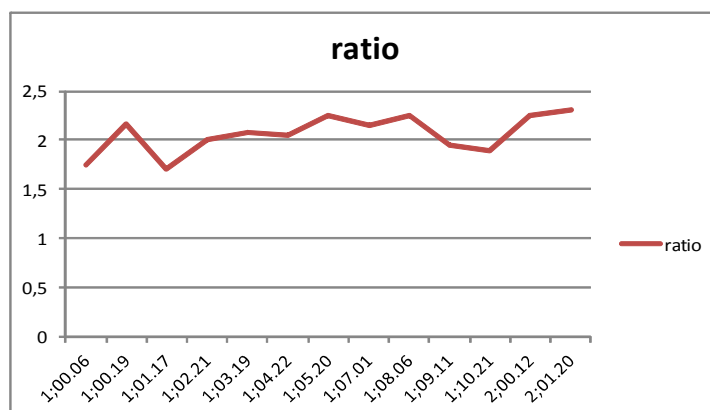


Figure 61 : évolution de la longueur syllabique moyenne des productions de mots d'Elouan de 1;00.06 à 2;01.20

Il y a une légère évolution et augmentation avec l'âge. De fait, la courbe semble a priori proche de celle des *proto-mots*, ce que nous allons vérifier avec le graphique suivant :

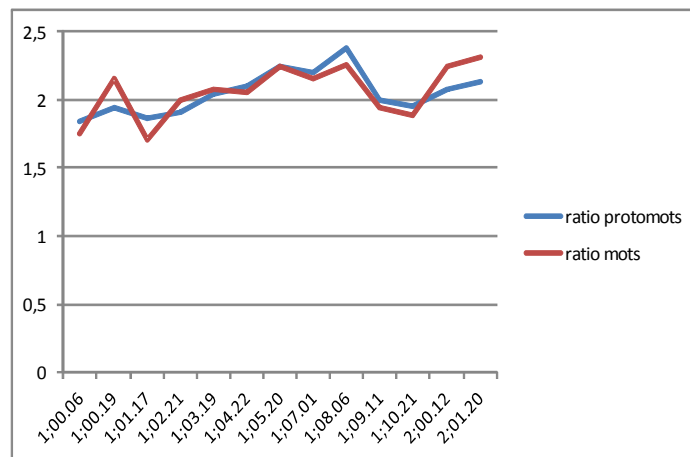


Figure 62 : comparaison des deux longueurs syllabiques moyenne des énoncés de proto-mots et de mots d'Elouan de 1;00.06 à 2;01.20

Nous observons des courbes très proches, avec un petit écart creusé à 2;00.12 en faveur des productions linguistiques. La longueur syllabique moyenne des *mots* et des *proto-mots* semblent liées au niveau de leur évolution.

La comparaison (cf. Annexe 25) des moyennes nous indique alors, à juste titre, qu'il n'y a pas de différence significative ($t = 0.2816$, $df = 12$, $p > 0,05$). Le temps ne semble pas jouer dans les différences pouvant survenir lors de la comparaison des moyennes.

12.4.5 Conclusion

Nous avons pu mettre en évidence certaines particularités : tout d'abord que les dissyllabes semblent être privilégiées dans les productions de *proto-mots* et durant les premiers mois dans les productions de *mots*, mais que dans ces dernières productions elles diminuent au profit des productions de trois syllabes. Les écarts diminuent. Le fait que les enfants semblent majoritairement favoriser les dissyllabes et que les trisyllabes sont en augmentation nous donne des indications sur les types de productions que nous étudierons dans la suite de notre travail.

Les longueurs syllabiques moyennes entre productions de *proto-mots* et productions de *mots* nous ont permis de révéler, avec l'observation des courbes et les comparaisons statistiques, l'influence du profil linguistique concernant les différences qui peuvent être observées. En effet, nous avons pu voir que Théophile avait une longueur syllabique moyenne très basse pour les *mots* dans les premiers mois (cf. figure 57), mais qu'elle était en constante augmentation, tandis que la longueur moyenne de ses *proto-mots* semble stagner. Nous avons également pu observer la très grande proximité des courbes (cf. figure 62) chez Elouan, donc une évolution parallèle des *proto-mots* et des *mots* au niveau de la longueur

syllabique moyenne. Enfin, nous avons pu observer que la comparaison des longueurs syllabiques moyennes chez Marie impliquait une différence significative ($p < 0,05$) alors que cette différence n'apparaît pas chez les autres enfants. La répétition des mesures, donc le temps, semble jouer un rôle, chez elle, dans les différences pouvant intervenir entre les longueurs moyennes des *proto-mots* et des *mots*.

Certaines corrélations pourraient être envisagées avec la période de basculement que nous avons mise en évidence dans la partie 12.3. Ces corrélations sont propres à chaque enfant et pourraient être mises en relation avec le profil linguistique de chacun (cf. chapitre 11). En effet, nous pouvons noter une augmentation des dissyllabes dans les *mots* de Marie ainsi que de la longueur syllabique moyenne des *mots* au début du phénomène de substitution à 1;02.28 (cf. figure 45) et une augmentation des trisyllabes après le phénomène de substitution à 1;5.25. Nous pouvons noter une chute du nombre de dissyllabes dans les *mots* de Madeleine, une augmentation des trisyllabes et de la longueur syllabique moyenne des *mots* à 1;03.18 au début du phénomène de substitution. Il y a également, chez Théophile, une augmentation des dissyllabes et une chute des monosyllabes des *mots* à 1;05.05, et une augmentation des trisyllabes à 1;10.00 à la fin du phénomène de substitution. Enfin, nous pouvons observer une augmentation des trisyllabes dans les *mots* et les *proto-mots* d'Elouan ainsi qu'une chute des dissyllabes des *mots* au début du phénomène de substitution à 1;03.19.

12.5. Conclusion générale du chapitre

Ces premiers résultats de l'expérience préliminaire permettent de particulièrement bien baliser l'objet des recherches suivantes. En effet, nous assistons tout d'abord à un phénomène de basculement ou de substitution qu'il faudra chercher à expliquer. Cette première donnée est directement en lien avec notre problématique. L'accès à la parole semble prendre du sens dans l'observation de ce phénomène de substitution, lorsque l'enfant utilise de façon privilégiée des *mots* par rapport aux *proto-mots*. Enfin, le second élément induit que les productions dissyllabiques semblent être le modèle commun et privilégié par les enfants pour leurs productions de *proto-mots* et de *mots*. C'est donc sur ce type de productions que vont essentiellement se baser nos recherches suivantes. Cette structure dissyllabique, commune entre les *proto-mots* et les *mots*, semble directement en lien avec la structure prosodique et phonologique du mot phonologique. Il nous restera alors à établir ce qui est commun aux *proto-mots* et aux *mots* et ce qui les distingue.

13. Comparaison de la structure prosodique des mots et des proto-mots

13.1. L'allongement final

13.1.1. Introduction

La comparaison des *proto-mots* avec les *mots*, durant la même période, ne peut se faire que sur les points communs aux deux types de productions. La prosodie est un de ces points communs. Un des premiers éléments suprasegmentaux qui pourraient faire l'objet d'une comparaison ou d'un parallèle, est l'acquisition du rythme de la langue, de son système accentuel, et, par conséquent, en français, de l'allongement final. Depuis les travaux de Rossi (1972) sur les voyelles, le seuil différentiel de durée pour des sons de la parole de 0,2 secondes est estimé à 20%. Ce chiffre est ramené à 10% pour les voyelles de la parole spontanée par Bovet et Rossi (1977 : 304). Au niveau de la syllabe, le seuil différentiel est estimé comme significatif lorsqu'un seuil de perception est franchi, celui d'avoir une durée d'au minimum 20% de plus que la moyenne des autres syllabes (Klatt, 1976 ; O'Shaughnessy, 1984 ; Fraise, 1963 ; Lenneberg, 1967). L'allongement final permet alors d'identifier et d'établir des frontières prosodiques et linguistiques, marquant ainsi la présence d'une phrase phonologique (Nespor et Vogel, 1986) ou d'une phrase majeure (Selkirk, 1984) ou encore d'un groupe intonatif (Di Cristo, 2000) selon les terminologies employées. La phrase phonologique peut parfois correspondre à une structure plus grande, la phrase intonative, lorsque celle-ci n'inclut pas de continuation mineure par exemple (Delattre, 1966 ; Rossi, 1998).

L'allongement final va, en français, constituer un accent de groupe rythmique, et permettre également de repérer le tempo de la langue en fonction de la régularité de récurrence de cet accent de groupe comme prééminence prosodique (Vaissière, 1991 ; 2005 ; 2007 ; Grammont, 1946 ; Delattre, 1966 ; Garde, 1968 ; Léon et Martin, 1980 ; Di Cristo, 2000 ; Post, 2000 ; Jun et Fougeron, 2002). En phonologie, cet accent s'identifiera, en français, en fin de pied, et non en tête de pied, comme en anglais, et (mais pas toujours [Pierrehumbert, 1980 ; Beckman et Pierrehumbert, 1986]), on en déterminera la prééminence ou le caractère accentuel majeur sur une syllabe avec nécessairement une voyelle pleine (Selkirk, 1984). Les désaccords concernant l'organisation rythmique du

français sont nombreux. Cependant, il est possible, à minima, de considérer l'existence d'une tête rythmique à droite (langue à rythme iambique, Vaissière, 2010 ; 1997), permettant d'identifier, avec l'accent d'allongement, les groupes rythmiques, les groupes intonatifs, les phrases phonologiques, les mots prosodiques (Welby, 2006). La syllabe allongée, en français, est toujours significativement plus longue que les autres syllabes du groupe rythmique (Rigault, 1962 ; Léon et Martin, 1980 ; Rossi et al., 1981 ; Fletcher, 1991 ; Jun et Fougeron, 2002) ; elle constitue alors l'accent primaire, considéré comme structurant une construction rythmique iambique avec tête à droite, en finale (Wenk et Wioland 1982 ; Vaissière, 2010). L'accent secondaire, pouvant se trouver en initiale de groupe, n'est pas caractérisé par un allongement syllabique (Padeloup, 1990 ; Di Cristo, 2000). En français, certains calculent l'allongement final en établissant le rapport entre la syllabe qui précède la syllabe accentuée et la syllabe accentuée (Benguerel, 1971).

En acquisition du langage, l'apparition de l'allongement final est une des caractéristiques de la période que nous étudions (Boysson-Bardies et al., 1981 ; Davis et al. 2000 ; Mampe et al., 2009), en français (cette caractéristique peut apparaître plus tard, comme en anglais¹). Il est alors pertinent de chercher à savoir s'il existe des différences au niveau de la mise en place de l'allongement final entre les *proto-mots* et les *mots*. Chez les enfants, l'allongement final est notable lorsque le rapport entre la syllabe finale et la syllabe initiale pour les énoncés de deux syllabes, ou avec la syllabe qui précède pour les énoncés de plus de deux syllabes, est supérieur ou égal à 1.2. Selon Konopczynski (1990), il commence à se mettre en place entre 13 et 16 mois, mais avec encore beaucoup de variabilité (le rapport est très variable et peut être inférieur, très inférieur, supérieur ou très supérieur à 1.2 durant cette période). Cependant, il est considéré comme stable à partir de 1.6 (Konopczynski, 1990)² avec une déviation standard supérieure à 1 (Zellner, 1996).

Concernant l'ensemble du chapitre 13, nous pouvons poser l'hypothèse selon laquelle les *proto-mots* fournissent un modèle prosodique plus simple que les *mots*, permettant de faciliter la transition aux *mots*. Le recours aux *proto-mots* s'avérerait privilégié dans les cas où l'enfant ne maîtriserait pas ou peu certaines particularités linguistiques des *mots* qu'il veut utiliser pour signifier quelque chose.

1 Davis et al. (2000) ; cf. Demuth (2009) pour un état de la question.

2 Cf. Llorca (1987) pour l'adulte.

13.1.2. Méthode

Dans le chapitre précédent, nous avons mis en évidence l'importance des productions dissyllabiques (majoritaires) des *proto-mots* et des *mots*, de l'augmentation des productions trisyllabiques et de l'organisation autour de la structure du mot phonologique (cf. chapitre 12.1). parmi l'ensemble des productions que nous avons analysées sous Praat, nous avons ainsi choisi d'étudier celles qui étaient dissyllabiques et trisyllabiques. Nous avons élargi notre corpus aux 100 premiers énoncés pour comparer plus en détail à 15 et 21 mois pour les raisons suivantes : 15 mois se situe avant la période à laquelle est généralement repérée la stabilisation de l'allongement final en français (16-17 mois) (Konopczynski, 1990) ; il s'agit également du seul mois commun aux quatre enfant précédent (ou au moment duquel commence) le phénomène de substitution que nous avons mis en évidence dans le chapitre 12 ; le vingt-et-unième mois est le premier mois commun aux quatre enfants postérieur à ce phénomène de substitution (ou en marquant la fin). Ces deux mois permettent de trouver une quantité de données similaires chez les 4 enfants (assez de *mots* et de *proto-mots* dissyllabiques et trisyllabiques).

Pour les énoncés dissyllabiques et trisyllabiques choisis, nous nous sommes focalisés sur les productions isolées, non produites dans un flux de *mots* ou de *proto-mots* séparés par une pause (cf. Chapitre 6.2.4. pour plus de détails), constituées d'un contour intonatif correspondant à une modalité de phrase (cf. Chapitre 6.2.4. et chapitre 9). L'ensemble des données concernées représente 1689 productions sur les 3000 analysées avec Praat (cf. Tableau 11).

Tableau 11 : données brutes et pourcentages du nombre de productions dissyllabiques et trisyllabiques analysées sous Praat concernées par l'analyse prosodique et phonologique pour la comparaison des mots (M) et des proto-mots (P) pour les quatre enfants

Marie	Total Praat	M utilisés	P utilisés	Total utilisé	% utilisé	Madeleine	Total Praat	M utilisés	P utilisés	Total utilisé	% utilisé
1;00.03	50	10	12	22	44	1;00.05	50	16	10	26	52
1;00.24	50	15	24	39	30	1;01.10	50	4	12	16	32
1;01.29	50	22	15	37	74	1;02.14	50	8	8	16	32
1;02.12	50	11	16	27	54	1;02.28	50	10	6	16	32
1;02.28	100	16	35	51	51	1;03.18	100	37	29	66	66
1;05.25	50	16	11	27	54	1;04.18	50	21	9	30	60
1;06.23	50	40	6	46	92	1;06.04	50	23	11	34	68
1;07.27	50	25	15	40	80	1;07.15	50	26	13	39	78
1;08.20	50	35	4	39	78	1;09.03	100	72	9	81	81
1;09.10	100	41	9	50	50	1;10.07	50	41	3	44	88
1;10.12	50	32	3	35	70	1;11.13	50	23	1	24	48
1;11.12	50	23	6	29	58	2;01.02	50	25	1	26	52
2;00.09	50	35	0	35	70	2;02.06	50	28	2	30	60
Total	750	321	156	477	63,6	Total	750	334	114	448	59,733
Théophile	Total Praat	M utilisés	P utilisés	Total utilisé	% utilisé	Elouan	Total Praat	M utilisés	P utilisés	Total utilisé	% utilisé
1;00.09	50	0	20	20	40	1;00.06	50	2	16	18	36
1;01.14	50	0	8	8	16	1;00.19	50	8	8	16	32
1;02.10	50	8	22	30	60	1;01.17	50	4	17	21	42
1;03.02	100	15	17	32	32	1;02.21	50	10	19	29	58
1;04.01	50	12	10	22	44	1;03.19	100	38	26	64	64
1;05.05	50	20	10	30	60	1;04.22	50	14	14	28	56
1;06.08	50	6	4	10	20	1;05.20	50	21	11	32	64
1;07.01	50	10	6	16	32	1;07.01	50	17	8	25	50
1;08.08	50	7	8	15	30	1;08.06	50	15	8	23	46
1;09.06	100	32	18	50	50	1;09.11	100	47	25	62	62
1;10.00	50	28	10	38	76	1;10.21	50	15	10	25	50
1;11.25	50	32	14	46	92	2;00.12	50	25	3	28	56
2;00.20	50	28	16	44	88	2;01.20	50	29	3	32	64
Total	750	198	163	361	48,133	Total	750	245	168	403	53,733

Pour étudier l'allongement final, nous avons utilisé la seconde tire de notre découpage sous Praat (destinée au découpage syllabique). A partir de cette tire, nous avons reporté les durées de chaque syllabe, par période et par enfant sur un tableur Excel, puis nous avons calculé le rapport R permettant d'observer la présence ou non de l'allongement final. Nous n'avons pas pris le parti d'effectuer une normalisation des durées syllabiques pour les raisons suivantes : nous avons sélectionné des productions isolées. Ces productions comportent un

faible nombre de syllabes (2 et 3). Se baser sur des moyennes et des rapports c'est déjà effectuer une sorte de normalisation.

Enfin, un de nos objectifs est d'observer si les productions vont dans le sens d'une simplification du système ou d'une complexification de celui-ci. Nous avons également envisagé de savoir s'il existait une différence significative entre *proto-mots* et *mots* à 15 (1;03) et 21 mois (1;09) pour chaque enfant (test de Student). Pour ce qui est de la comparaison des 15e et 21e mois, nous avons entrepris d'utiliser une ANOVA à 2 facteurs, la significativité de l'interaction des facteurs « âge-type de production » chez les 4 enfants.

13.1.3. Résultats

Les premiers résultats concernent l'évolution du rapport entre la durée de la syllabe finale et la durée de la syllabe non finale dans les *proto-mots* et les *mots* de chaque enfant. Vu le faible nombre de certaines données à certains moments, ceci ne peut constituer que des tendances et non des éléments statistiquement pertinents, notamment pour les premiers mois. Par ailleurs, l'absence de *mots* dissyllabiques et trisyllabiques chez Théophile dans ses premiers mois ne nous permet pas d'effectuer une comparaison complète avec les autres enfants.

En général, le calcul du rapport R entre les syllabes finales et les syllabes non finales semble nous indiquer une stabilisation de l'allongement final pour les *proto-mots* et les *mots* (R=1.60) vers 1;03 pour Elouan, vers 1;02 pour Marie, 1;04 pour Madeleine, 1;06 pour Théophile.

Tableau 12 : tableau des rapports R moyens de l'évolution de l'allongement final des proto-mots (P) et des mots (M) chez les quatre enfants et des tests de Student (TS) mois par mois entre proto-mots et mots (NA désigne l'absence de valeur)

Marie	P	M	TS	Madeleine	P	M	TS
1;00.03	0,94	0,95	0,06	1;00.05	1,33	1,73	0,04
1;00.24	1,28	1,7	0,53	1;01.10	1,58	1,32	0,61
1;01.29	1,48	1,44	0,3	1;02.14	2	2,78	0,045
1;02.12	2	1,97	0,18	1;02.28	1,68	1,72	0,33
1;02.28	1,69	2,23	0,19	1;03.18	1,32	1,64	0,29
1;05.25	2,46	2,96	0,063	1;04.18	1,61	1,64	0,78
1;06.23	1,74	1,64	0,39	1;06.04	1,82	2,25	0,49
1;07.27	1,68	1,76	0,9	1;07.15	1,49	1,6	0,12
1;08.20	2,02	2,11	0,84	1;09.03	2,38	2,34	0,025
1;09.10	2,77	2,03	0,47	1;10.07	1,9	2,64	0,25
1;10.12	2,32	2,54	0,4	1;11.13	1,62	1,74	0,34
1;11.12	1,83	2,22	0,69	2;01.02	1,73	2,4	0,11
2;00.09	NA	2,27	NA	2;02.06	1,81	1,7	0,21
Elouan	P	M	TS	Théophile	P	M	TS
1;00.06	1,19	1,33	0,95	1;00.09	1,12	NA	NA
1;00.19	0,88	0,9	0,45	1;01.14	2,36	NA	NA
1;01.17	1,8	2,1	0,94	1;02.10	1,99	2,22	0,199
1;02.21	1,22	2,2	0,66	1;03.02	1,19	1,24	0,58
1;03.19	1,71	1,67	0,68	1;04.01	1,83	1,7	0,31
1;04.22	2,22	1,6	0,34	1;05.05	1,46	1,46	0,172
1;05.20	1,64	1,66	0,39	1;06.08	2,44	2,56	0,53
1;07.01	1,7	2,08	0,59	1;07.01	1,81	1,84	0,199
1;08.06	1,53	2,01	0,45	1;08.08	1,84	1,77	0,23
1;09.11	1,82	1,98	0,01	1;09.06	1,53	1,9	0,36
1;10.21	1,77	2,08	0,61	1;10.00	2,42	1,67	1,46
2;00.12	1,96	1,92	0,053	1;11.25	1,71	1,72	0,175
2;01.20	1,83	2,32	0,32	2;00.20	1,88	2,5	0,03

Cependant, ce qui nous intéresse est de chercher à observer l'existence de différences ou non au niveau de l'acquisition de l'allongement final entre les *proto-mots* et les *mots*. De ce point de vue, nous avons vérifié la normalité de toutes les séries de mesures relevées par transcription et par enfant, et analysées sous Praat. Toutes les séries répondent à une loi normale. Nous avons donc pu pratiquer un test de Student pour comparer les moyennes des syllabes finales (SF) et des syllabes non finales (SNF) de chaque période (hormis lorsque les données manquaient) entre les *proto-mots* et les *mots*. Sur 52 comparaisons, nous avons trouvé seulement 5 cas où la différence d'allongement final est significative ($p < 0,05$), Elouan à 1;09.11, Théophile à 2;00.20, Madeleine à 1;00.05, 1;02.14 et à 1;09.03. Après

observation des mesures, il n'y a pas de raison de considérer l'existence d'une différence entre les *proto-mots* et les *mots*³.

Ainsi, nous pouvons constater, dans le temps, pour chaque période et chaque enfant, une absence de différence entre les *proto-mots* et les *mots* sur le plan de leur structuration rythmique et de l'allongement final. L'allongement final s'acquiert et se structure de la même façon pour les deux types de productions. L'allongement final semble conforter l'idée de continuité (cf. Chomsky, 1981 ; 1986 ; Wexler et Culicover, 1980 ; Grimshaw, 1981 ; MacNamara, 1982 ; Pinker, 1984 ; 1987), dans la mesure où cet aspect prosodique est commun aux *proto-mots* et aux *mots*. Il est toutefois possible également de percevoir une certaine concordance entre la stabilisation de l'allongement final et le début des phénomènes de substitution chez les quatre enfants (cf. Chapitre 12.3). L'assise de cette donnée prosodique pourrait ainsi être liée avec le passage à un usage prédominant des *mots* par rapport aux *proto-mots*.

Pour approfondir notre étude, nous allons nous baser sur la comparaison des 15e (1;03) et 21e mois (1;09), pour les raisons que nous avons expliquées (cf. chapitre 13.2), en effectuant un test statistique plus poussé (ANOVA ; cf. Annexe 26 pour l'ensemble des données statistiques).

Pour notre première analyse, le test non paramétrique de Wilcoxon Mann-Whitney⁴ nous indique que pour tous les enfants, il y a une différence en relation avec l'âge ($W=15695$; $p<0,0001$) mais pas de différence selon le type de production ($W=18235$; $p>0,05$). Autrement dit, rien ne distingue les *proto-mots* des *mots* au niveau de la durée de la syllabe finale et les *proto-mots* et les *mots* semblent évoluer et se structurer de la même manière dans le temps.

Une ANOVA à plusieurs facteurs (cf. Annexe 26⁵) nous permet de considérer la significativité de l'influence du facteur « âge » sur le facteur « enfants » ($F=19$; $df=3$; $p<0,0001$), mais pas de significativité de l'interaction « âge » et « type de production » ($F=3$; $df=1$; $p>0,05$). En d'autres termes, nous n'avons noté aucune différence significative entre les *proto-mots* et les *mots* en fonction de l'âge. Enfin, il n'y a pas de significativité de

3 Lors d'un test statistique, il existe un risque que l'hypothèse nulle soit rejetée alors qu'elle est vraie. C'est ce qu'on appelle un risque de première espèce (cf. Howell, 2008). Au regard du faible nombre, nous considérons que nous nous trouvons dans ce cas de figure.

4 L'ANOVA nécessite la vérification de la normalité des données (que leur distribution se répartisse selon une courbe de Gauss) et de l'homogénéité des variances (homoscédasticité). Le test de normalité de Shapiro-Wilk nous indique que l'ensemble de nos données ne suivent pas une loi normale ($W=0,8977$; $p<0,0001$).

5 La normalisation des données est ensuite effectuée par une conversion logarithmique *log* (test de normalité $p>0,05$) ; cf. Annexe 26.

l'interaction des facteurs « âge », « type de production » et « enfant » ($F=2,49$; $df=3$; $p>0,05$). Ainsi, les quatre enfants semblent montrer une structuration similaire de leurs *proto-mots* et de leurs *mots* en fonction de l'âge concernant la syllabe finale. Mais il n'existe pas de différence, quels que soient l'âge et l'enfant, entre les *proto-mots* et les *mots*.

L'étude de la dispersion des âges nous indique toutefois que les productions à 21 mois (b) sont plus stables qu'à 15 mois (a) (cf. figure 63).

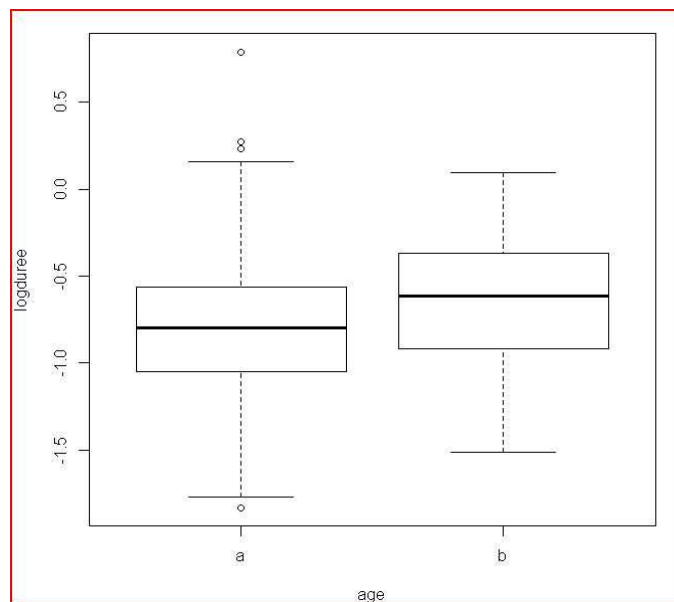


Figure 63 : boîte de dispersion selon l'âge 1;03 (a) et 1;09 (b)

Le même procédé nous indique que ce sont les *proto-mots* qui sont plus stables que les *mots* tandis qu'une comparaison des enfants nous indique que c'est chez Théophile qu'il y a le plus de variabilité et chez Elouan le plus de stabilité (cf. Annexe 27).

13.1.4. Conclusion

Nous avons pu observer dans cette expérience qu'il n'existe pas de différence entre les *proto-mots* et les *mots* concernant l'allongement final au niveau de la comparaison des durées mois par mois ($p>0,05$ sauf dans 5 cas sur 52), et que leur évolution dans le temps est similaire. Les différents tests comme l'ANOVA sur la comparaison des 15e (1;03) et 21e mois (1;09) nous confirment cette particularité. L'âge a un effet sur les durées syllabiques ($p<0,05$) et la boîte de dispersion (cf. figure 63) nous indique qu'avec l'âge, il y a une réduction de la variabilité ; cependant, aucune différence particulière n'existe ou n'apparaît entre les *proto-mots* et les *mots*. L'allongement final apparaît comme un élément prosodique commun aux *proto-mots* et aux *mots* dans une perspective de simplification (réduction de la variabilité) et de continuité (caractéristique commune). La stabilisation de l'allongement

final se situe dans les mêmes tranches d'âge que le phénomène de substitution *proto-mots/mots* que nous avons mis en évidence dans le chapitre précédent. Nous posons alors l'hypothèse d'une relation entre un processus de stabilisation (au niveau de l'allongement final et, nous le verrons, peut-être au niveau d'autres paramètres) et le phénomène de substitution.

13.2. Les contours intonatifs

13.2.1. Introduction

Le codage de l'intonation a soulevé beaucoup de questions, de discussions et d'oppositions dans l'histoire des sciences du langage. Son analyse peut se baser sur deux caractéristiques, un niveau acoustique par l'observation de la F0 (fréquence fondamentale), et un niveau perceptuel, souvent relatif à une échelle tonale. Mais dans beaucoup de cas, si ce n'est la plupart, la volonté d'étudier la prosodie a renvoyé à une volonté de référer à un modèle abstrait ou à un modèle uniformisant les données. Depuis l'Antiquité, la comparaison a été faite avec la musique, au niveau poétique, et les questions de métrique, jusque dans les travaux qui ont commencé à l'aborder de manière plus détaillée (Du Marsais, 1751 ; Beauzée, 1767 ; Olivet, 1810), y compris dans des travaux plus récents⁶.

Plus spécifiquement, sur les contours intonatifs, les travaux de Delattre (1966) ont été précurseurs en matière d'abstraction et de modélisation de l'intonation, jusqu'à mettre en évidence un nombre fini et réduit de contours de base en français. Dans la même démarche, plus récemment, les travaux de Rossi (1998) ont permis de décrire un certain nombre de contours fondamentaux. D'autres courants, directement issus de la grammaire générative ont cherché à établir un modèle de base applicable à toutes les langues, avec l'approche de la prosodie phonologique (Selkirk, 1981 ; 1984 ; Nespor et Vogel, 1986 ; Henderson, 1949 ; Liberman, 1975 ; Browman et Goldstein, 1986 ; Jun et Fougeron, 2002). Cette approche propose un découpage, comme nous avons commencé à le voir dans la partie sur l'allongement final, allant du segment le plus global, la phrase prosodique, au segment le plus petit, la syllabe (ou la more selon les langues [comme le japonais] ou les modèles dont la hiérarchie prosodique inclut systématiquement la more, comme celui de Selkirk), avec toutes les étapes intermédiaires, pied, mot phonologique, groupe intonatif, etc., avec la terminologie et les variantes propres à chaque modèle. Ce dernier modèle a notamment

6 Cf. Dodane (2003) pour un état de la question.

contribué au développement de codages autosegmentaux (Pierrehumbert, 1980 ; 1990), comme INTSINT et Tobi (Beckman et al., 2005 ; Beckman et al., 1983).

Quant à la représentation de la F0, elle est basée sur des tentatives de modélisation selon différents algorithmes (Fry, 1968 ; Denes et Milton-Williams, 1962) ayant abouti au développement de logiciels de modélisation automatique du signal acoustique (Boersma, 1993 ; Sjölander et Beskow, 2000). Bien que fournissant une modélisation moins sujette à problèmes (comme l'algorithme MOMEL-INTSINT par exemple), elle est cependant limitée pour certains types de langues (langues à clics), certaines vocalisations des enfants (présence de voix craquée). Les cas de bruit de fond ou de superposition de voix impliquent que ce n'est pas la F0 de la personne souhaitée qui est modélisée. Les particularités micro-prosodiques telles que l'interruption de la F0 avec les consonnes non voisées posent problème (ce que corrige cependant mathématiquement MOMEL-INTSINT).

En acquisition du langage, on peut considérer que les partisans de la prosodie phonologique (Morgan et Demuth, 1996 par exemple) s'opposent aux autres, analystes de la F0 ou des différents types de contours, comme en intonologie (Konopczynski, 1991). C'est cette dernière approche, complétée par des travaux sur la perception, à partir de ceux de Mehler (Mehler et al. 1976), qui a permis de déterminer à la fois la sensibilité précoce de l'enfant aux paramètres prosodiques (rythmiques et intonatifs de la voix de sa mère et de sa langue maternelle), son imitation et sa restitution de contours intonatifs (propres à ceux de sa langue maternelle avant la période des premiers mots) (Konopczynski, 1991), puis sa mise en relation avec d'autres plans langagiers (le lexique, la pragmatique ou la morphosyntaxe, la concordance de frontières prosodiques et syntaxiques par exemple) (Ferguson et Farwell, 1975 ; Bernicot et al., 2006 ; Snow, 2006).

13.2.2. Méthode

Le codage de l'intonation est en général très discuté. En acquisition du langage, cela l'est d'autant plus. La première raison est qu'il n'existe pas aujourd'hui de modèle de référence propre au développement langagier : le codage de l'intonation de l'enfant nécessite le recours à un modèle de codage du langage de l'adulte. La seconde raison est qu'à notre échelle, les unités qui nous intéressent le plus sont constituées de deux syllabes majoritairement, parfois trois. Il n'y a ainsi pas de distinction entre un groupe intonatif, rythmique, phonologique, et un mot phonologique (parfois même un pied [cf. exemple 6]). Nous avons observé l'importance du mot phonologique (cf. chapitre 12.1. et 4.3.5.) comme unité pivot et

commune aux *mots* et aux *proto-mots*. Un mot phonologique est, dans le cas des unités qu'il nous intéresse d'analyser, commun à un groupe intonatif et à un groupe rythmique. Le faible nombre de syllabes des énoncés étudiés implique le fait que le local est confondu avec le global. Il n'y a pas de contour mineur. Il n'est donc pas nécessaire de multiplier les tires de codage avec le logiciel Praat concernant l'intonation. D'autres particularités s'ajoutent : par exemple le fait que dans les premières transcriptions l'allongement final ne soit pas acquis ou stabilisé ne permet pas qu'on se serve de celui-ci comme identification de frontière et ou comme repère systématique pour le codage de l'intonation.

Nous rappelons que nous avons décidé de réaliser notre codage à partir d'éléments empruntés à Tobi sans être spécifiquement fidèle à ce codage (cf. Chapitre 6.2.5.). Nous utilisons les codes L pour Low, H pour High et P pour Plat. Ces lettres servent à coder les mouvements intonatifs généraux en fonction des cibles tonales (haute ou basse) principales et des inflexions qui leur sont liées. Le % indique la frontière finale du contour et le * sert à marquer si c'est la partie L ou H du contour qui porte la proéminence perceptuelle. Nous avons alors choisi de coder ainsi : les contours simples montants (LH%), simples descendants (HL%), simples plats (P%), ou semi-complexes ou complexes, c'est-à-dire avec une ou plusieurs inflexions, par exemple montant-descendant (LHL%), descendant-montant (HLH%). Sans anticiper sur les résultats, nous soulignons seulement le fait que les contours majoritairement rencontrés sont des contours simples, avec trois possibilités, montants (LH), descendants (HL) ou plats (P).

Concernant les contours présentant au moins une inflexion, nous avons souligné les problèmes liés à leur codage. Si nous avons expliqué notre démarche (cf. Chapitre 6.2.5.) concernant ces types de contours, nous avons considéré qu'il serait intéressant, pour plus de sûreté dans notre jugement, de recourir à un second codeur. S'il n'était pas possible de faire recoder tous les énoncés que nous allons analyser (trop de temps pour le second codeur), nous avons donc demandé à un second codeur linguiste de juger 10 énoncés dissyllabiques par enfant, dont certains énoncés présentant une inflexion (contours semi-complexes). Nous lui avons demandé de juger la forme de la F0 et l'existence d'un contraste perceptuel sur le plan tonal. L'accord initial était de 95%, puis une discussion sur les énoncés présentant un désaccord, sur les questions du codage ont permis d'établir un accord à 100%. Les semi-complexes ont alors été codés LHL pour les montants-descendants et HLH pour les descendants-montants, conformément à la méthodologie que nous avons préalablement choisie pour notre codage de l'intonation.

Si nous avons codé les contours semi-complexes, avec une inflexion (montant-descendant ou descendant-montant), et les quelques rares contours complexes, nous n'avons pas observé de pertinence à les présenter de façon catégorisée (donc en distinguant les simples-montants des simples-descendants malgré la différence présente dans nos énoncés codés, mais pas de faire de catégorie LHL ou HLH dans le traitement de nos données, même si nous avons fait apparaître ces catégories sous Praat dans la tire INT).

Pour ce qui est des données, nous avons donc sous Praat, sur une tire nommée INT (pour Intonation), les éléments concernant le contour intonatif. Nous avons ensuite reporté les données dans un tableur Excel, enfant par enfant, âge par âge, en opérant la distinction entre *proto-mots* et *mots*. Nous avons également préservé la même comparaison que pour l'allongement final concernant les 15e et 21e mois. Nous avons alors effectué des comparaisons *proto-mots/mots* et en fonction des deux âges (test de X^2).

13.2.3. Résultats

Dans l'ensemble, les profils d'enfants sont différents concernant l'évolution du contour prosodique. Les quatre enfants présentent des données variables de l'un à l'autre, et les mois n'étant pas toujours concordants, il n'est pas pertinent de comparer les enfants au niveau de leurs contours intonatifs. De plus, la variabilité peut apparaître ponctuellement, chez le même enfant, d'une séquence à une autre (par exemple, il peut y avoir une séquence lors de laquelle l'enfant appelle beaucoup sa mère et une autre où il donne des ordres). Ainsi, seule la comparaison entre *proto-mots* et *mots* nous semble pertinente.

En général, nous notons une large prédominance des contours simples chez les quatre enfants (cf. Annexe 30 pour les données chiffrées⁷), et ce à tous les mois étudiés, avec une baisse cependant chez Théophile, sur la fin, liée à l'augmentation des contours semi-complexes (bien que les contours simples restent majoritaires). Les contours simples descendants semblent être majoritaires les premiers mois, puis connaissent une baisse au profit des contours simples montants. Régulièrement, quelques contours plats (P) sont présents tout au long de la seconde année des enfants (de 1;00 à 2;00).

Chez Elouan, la comparaison entre la proportion de contours simples parmi les *proto-mots* (CS P) et les contours simples parmi les mots (CS M) nous montre des proportions assez proches mais une tendance à ce que les contours simples soient systématiquement plus nombreux parmi les *proto-mots* que parmi les mots (hormis à 1;04.22). Cette particularité

⁷ Les résultats ont été obtenus à partir des données présentées dans le tableau 11, chapitre 13.1.2.

semble s'accroître à 2;01.20, où les *mots* dissyllabiques et trisyllabiques sont produits beaucoup plus fréquemment avec des contours semi-complexes (figure 64).

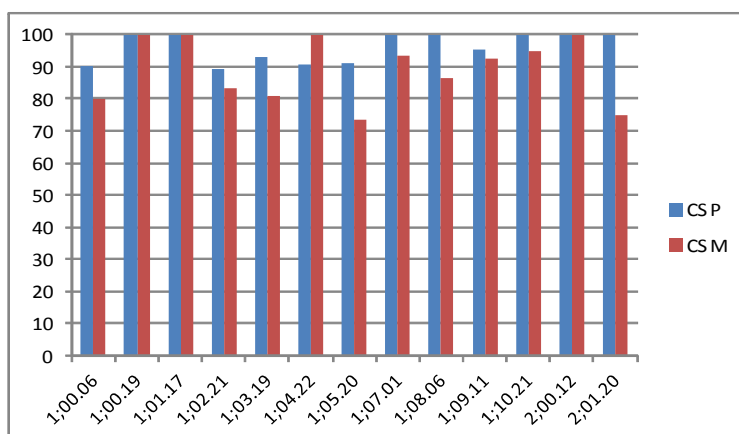


Figure 64 : proportion de contours simples des productions de proto-mots (en bleu) et de mots (en rouge) en %, chez Elouan de 1;00.06 à 2;01.20

La proximité et les différences apparaissent bien. Les proportions de contours simples, quel que soit l'âge, ne sont jamais inférieures à 73% (à 1;05.20). Les 100% de contours simples sont atteints quatre fois pour les *mots* et six fois pour les *proto-mots*. Est-ce que cela pourrait traduire une tendance des *proto-mots* à favoriser un schéma prosodique plus simple que les *mots* ?

Le profil de Marie semble être l'opposé de celui d'Elouan. En effet, ce sont ses *mots* qui sont souvent produits avec un plus grand nombre de contours simples que ses *proto-mots*, et les écarts sont plus importants. Il ne semble pas y avoir de hausse ou de baisse particulière des proportions de 1;00.03 à 2;00.09. Nous soulignons l'absence de *proto-mots* dissyllabiques dans les 50 premières productions analysées sous Praat chez Marie à 2;00.09 (figure 65).

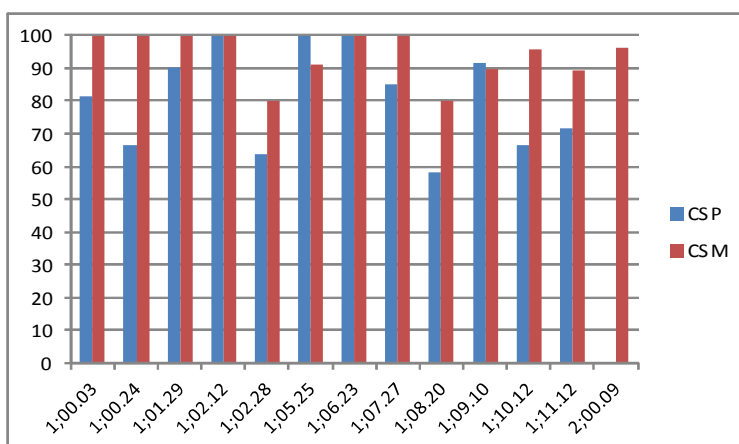


Figure 65 : proportion de contours simples des productions de proto-mots (en bleu) et de mots (en rouge) de Marie en pourcentages de 1;00.03 à 2;00.09

Les contours simples sont majoritaires et ne sont jamais produits dans une proportion inférieure à 58% pour les *proto-mots* (à 1;08.28) et de 80% pour les *mots* (à 1;02;28 et 1;08.20).

Inversement à Marie et à Elouan, Madeleine présente un cas de figure où il n'y a pas un type de production qui privilégie plus les contours simples : il n'y a pas plus ni moins de *mots* produits avec un contour simple que de *proto-mots* produits avec un contour simple. Le fait que ce soient les *mots* ou les *proto-mots* qui sont produits avec une plus grande majorité de contours simples varie d'un mois à l'autre. A 6 reprises ce sont les *mots* qui ont la plus forte proportion de contours simples, à quatre reprises les *proto-mots*, et à 2 reprises une répartition égale. Aucune diminution, augmentation ou évolution particulière des proportions n'est à noter. La répartition entre les *proto-mots* et les *mots* est assez proche. Ainsi, quand les contours simples sont très élevés chez les *mots*, ils le sont aussi chez les *proto-mots*, et quand ils sont plus bas chez les *mots*, la baisse est généralement observée chez les *proto-mots* également (figure 66).

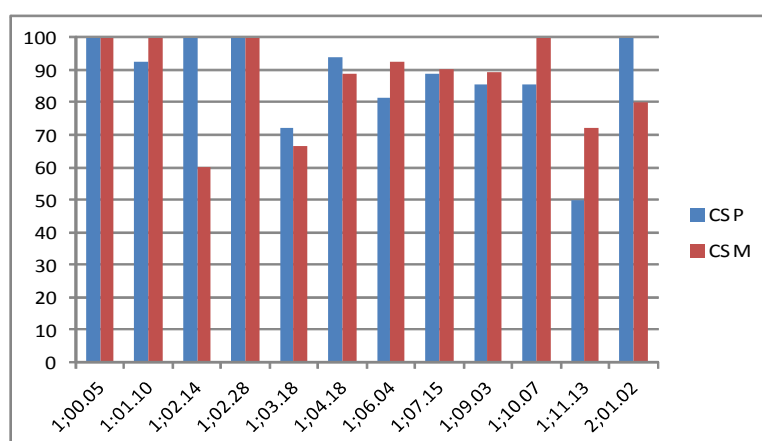


Figure 66 : proportion de contours simples des productions de proto-mots (en bleu) et de mots (en rouge) de Madeleine en pourcentages de 1;00.05 à 2;01.02

Le plus gros écart apparaît à 1;02.14, avec un écart de 40% entre la proportion de contours simples produits avec les *mots* et de contours simples produits avec les *proto-mots*. A l'exception de ce cas de figure, les écarts de répartition des contours simples entre les *proto-mots* et les *mots* ne sont jamais supérieurs à 22%.

Le cas de Théophile nous fournit un profil encore différent. A deux reprises, à 1;00.09 et à 1;04.01, les données codées sous Praat ne nous apportent pas de résultats concernant les *mots* (à 1;00.09 et à 1;01.14), dans la mesure où nous n'avions pas noté, à l'origine, de présence de *mots* dissyllabiques ou trisyllabiques dans ces transcriptions. Hormis cela, les données sont réparties de façon à ce que, comme pour Madeleine, ce soient tantôt les *proto-*

mots tantôt les *mots* qui présentent une proportion plus importante de contours simples. A deux reprises, (figure 67) les écarts sont assez importants, à 1;08.08 (44%) et à 2;00.20 (34%).

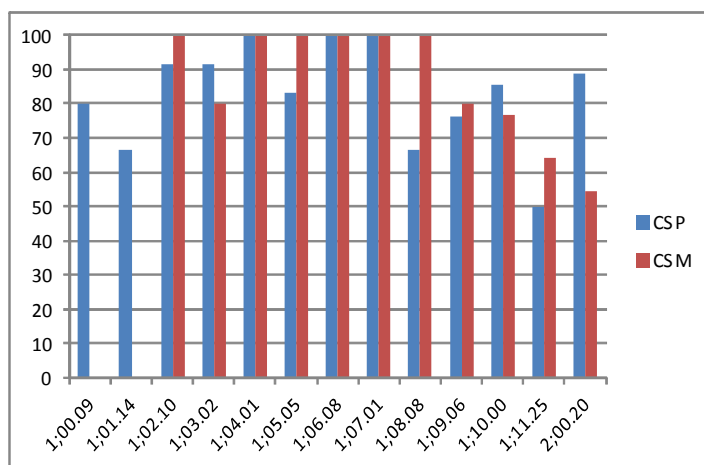


Figure 67 : proportion de contours simples des productions de proto-mots (en bleu) et de mots (en rouge) de Théophile en pourcentages de 1;00.09 à 2;00.20

En revanche, comme pour Elouan, il semble y avoir une baisse progressive des contours simples pour les *mots* dans les derniers mois (de 1;09.06 à 2;00.20).

La comparaison des types de contours simples par type de production, enfant par enfant, nous donne également des données tout à fait intéressantes. En effet, nous observons une proximité relative entre les courbes. Par ailleurs, par la présence de différences importantes dans les proportions, d'une transcription à l'autre, nous avons ajouté des courbes de tendance linéaire afin d'observer plus clairement s'il y a une évolution à la hausse ou à la baisse des proportions des contours simples montants et simples descendants.

Les courbes d'Elouan ont des caractéristiques qui sont assez proches de celles de Marie. Les *proto-mots* et les *mots* affichent la même tendance à la baisse pour les contours descendants (HL) (figure 68).

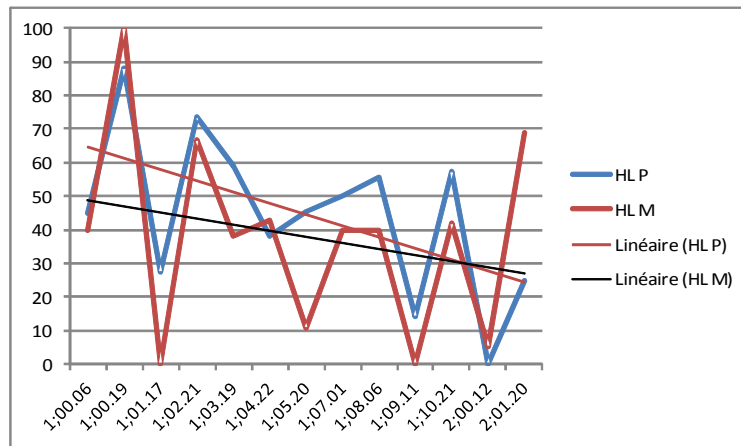


Figure 68 : évolution de la proportion de contours simples descendants dans les proto-mots (HL P) et les mots (HL M) chez Elouan de 1;00.06 à 2;01.20

La proportion de contours descendants dans les *proto-mots* semble généralement plus élevée que dans les *mots* sauf à partir de 2;00.12, où les courbes de tendance linéaire se croisent. Par ailleurs, nous observons une proximité relative entre les formes des courbes.

Concernant l'évolution des contours simples montants, cette même proximité est à observer mais avec une tendance inverse : les courbes linéaires sont à la hausse (figure 69).

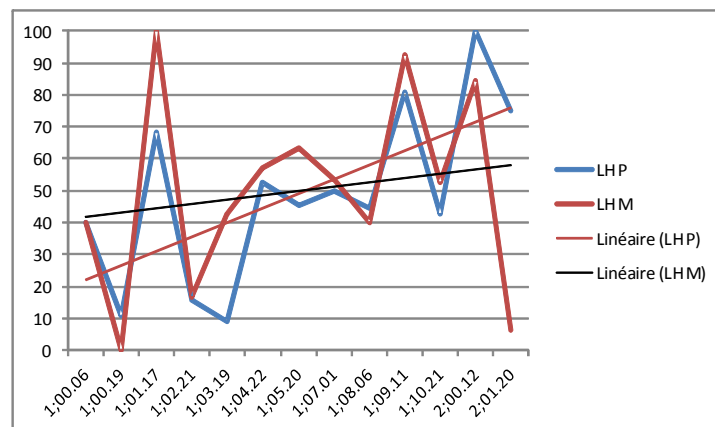


Figure 69 : évolution de la proportion de contours montants dans les proto-mots (LH P) et les mots (LH M) en % avec courbe de tendance linéaire pour Elouan de 1;00.06 à 2;01.20

Là aussi les courbes se croisent (à 1;05.20) et il est possible de constater que la courbe linéaire des *proto-mots* est plus abrupte, souligne une évolution plus importante. Une proximité manifeste apparaît dans les mouvement des courbes, signalant la possibilité d'une évolution similaire des contours des *proto-mots* et des *mots*.

Le cas de Marie est un peu similaire. En effet, nous constatons une grande proximité des courbes entre *proto-mots* et *mots*, comme par exemple une forte proportion de contours montants pour les *proto-mots* à 1;05.25 et ce même pic pour les *mots* au mois suivant à 1;06.23, comme nous pouvons le voir dans figure 70.

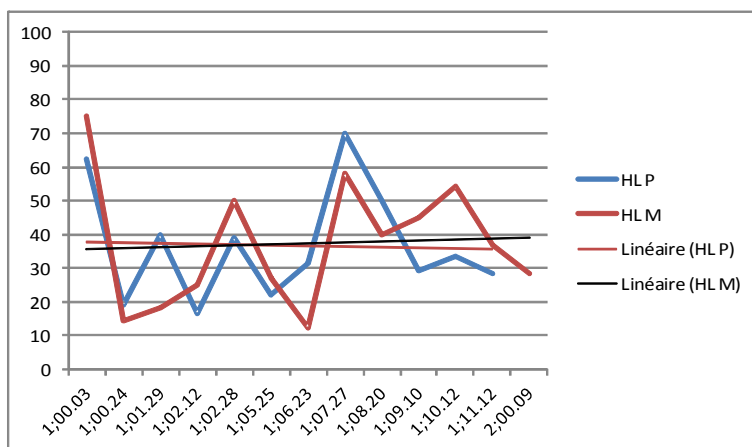


Figure 70 : évolution de la proportion de contours descendants dans les proto-mots (HL P) et les mots (HL M) en % avec courbe de tendance linéaire pour Marie de 1;00.03 à 2;00.09

Cependant, et cela sera le seul cas dans les données que nous présentons, la courbe linéaire montre une augmentation des contours montants pour les *mots*, alors que chez les autres enfants, cette courbe est descendante. Par ailleurs, nous soulignons la relative proximité de la forme des courbes au premier regard.

Les données concernant les contours montants sont plus prévisibles et nous montrent également une proximité des courbes et une tendance linéaire calculée vers une hausse que ce soit pour les *proto-mots* ou pour les *mots* (figure 71).

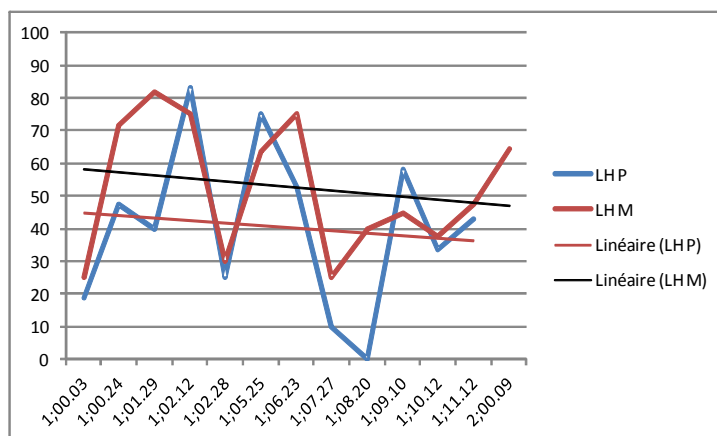


Figure 71 : évolution de la proportion de contours montants dans les proto-mots (LH P) et les mots (LH M) en % avec courbe de tendance linéaire pour Marie de 1;00.03 à 2;00.09

La valeur des courbes de tendance linéaire est plus élevée pour les *mots* que pour les *proto-mots* et semble impliquer une tendance à un usage plus fréquent des contours simples descendants avec les *mots* qu'avec les *proto-mots*, ce qui n'était pas le cas pour les derniers mois d'Elouan (2;01.20). Nous pouvons alors commencer à penser, au regard de ces courbes,

à des variations individuelles importantes. Mais il va nous rester à vérifier l'existence d'une différence entre les proportions de *proto-mots* et *mots*.

Concernant Madeleine, les courbes présentent certaines similitudes de forme, mais moins frappantes que pour Elouan et Marie. Par ailleurs, elles présentent des décalages plus évidents (figure 72).

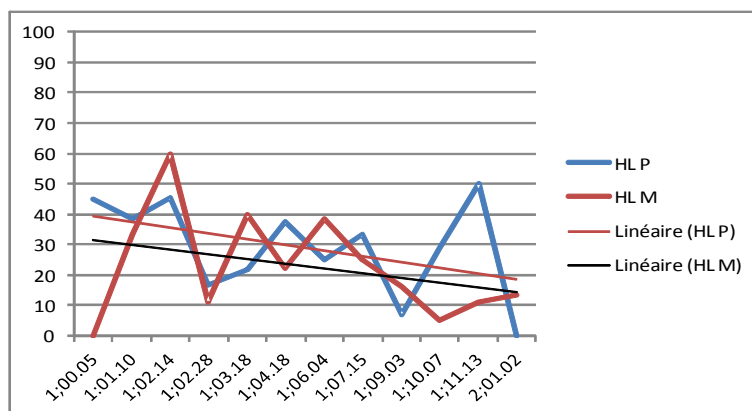


Figure 72 : évolution de la proportion de contours simples montants produits avec les proto-mots (HL P) et les mots (HL M) chez Madeleine de 1;00.05 à 2;01.02

Nous observons bien une tendance à la baisse pour les contours descendants des *mots* et des *proto-mots*, avec une proportion de contours montants plus importante pour les *proto-mots*. L'écart semble se réduire légèrement à la fin. Les courbes sont relativement proches mais nous pouvons observer la présence de décalages d'un mois dans les variations de la forme des courbes, comme par exemple une augmentation de la proportion des contours pour les *mots* à 1;03.18 et cette même hausse à 1;04.18 pour les *proto-mots*. Ce même décalage se retrouve le mois suivant.

Concernant les contours descendants, les mêmes particularités sont à observer mais avec un peu plus de contraste.

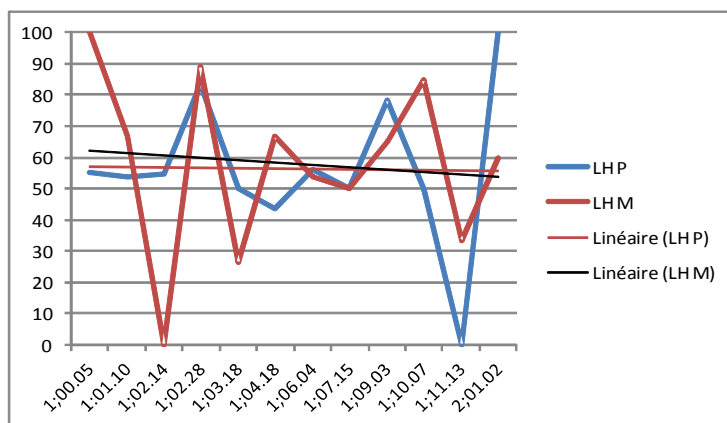


Figure 73 : évolution de la proportion de contours simples montants produits avec les proto-mots (LH P) et les mots (LH M) chez Madeleine de 1;00.05 à 2;01.02

Les courbes de tendance linéaire indiquent une diminution des proportions de contours simples descendants. Les courbes ont un aspect assez proche, avec, là encore, un décalage avec augmentation pour les *proto-mots* à 1;09.03 et à 1;10.07 pour les *mots*.

Enfin, chez Théophile, on relève des variations extrêmes dans les courbes. C'est pourquoi le recours au lissage pour établir une courbe de tendance linéaire s'est avéré utile pour interpréter les résultats. Les contours descendants présentent une particularité à la baisse pour les *proto-mots* et une constante pour les *mots*.

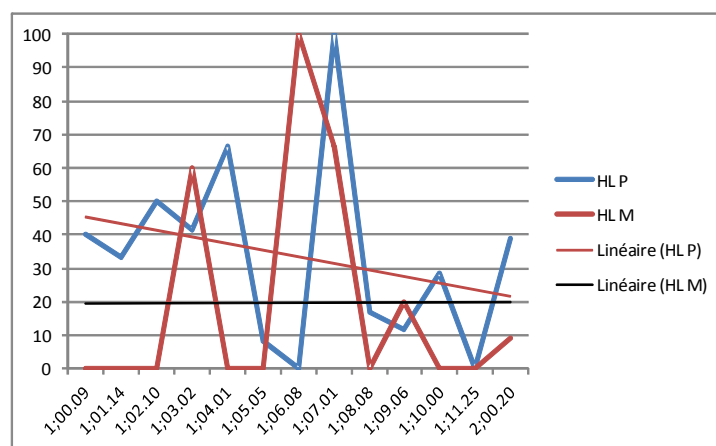


Figure 74 : évolution de la proportion de contours simples montants produits avec les proto-mots (HL P) et les mots (HL M) chez Théophile de 1;00.05 à 2;01.02

Comme pour Madeleine, nous observons des similitudes de forme, mais avec un décalage d'un mois entre les *mots* et les *proto-mots*, par exemple à 1;03.02 pour les *mots* et à 1;04.01 pour les *proto-mots*. En comptant les phases de baisse importante des courbes, ces particularités se repèrent encore à quatre reprises, avec un décalage d'un mois, et les variations de courbe se produisant d'abord avec les *mots*.

La courbe de tendance linéaire donne une tendance à une forte baisse pour les contours produits avec les *proto-mots*, mais une courbe constante pour les contours produits avec les *mots*. A ce titre, il faut rappeler l'absence de *mots* à 1;00.09 et 1;01.14 empêchant le calcul prévisionnel de la tendance à la hausse ou à la baisse.

Afin de mener une analyse plus approfondie, comme pour l'allongement final, nous allons comparer (test de X^2), enfant par enfant, les 15e et 21e mois, pour lesquels nous avons étendu nos données à 100 analyses sous Praat à chaque fois (mois communs aux quatre enfants, avant et après leur phénomène de substitution ; cf. Chapitre 12). La comparaison va être effectuée pour chaque tranche d'âge, *proto-mot/mots*, enfant par enfant, puis *proto-mot/proto-mot* et *mot/mot* pour les deux tranches d'âge différentes pour chaque enfant. Enfin, comme nous l'avons déjà signalé, les courbes nous suggèrent trop de variabilité d'un enfant à l'autre pour qu'il soit pertinent d'y chercher une significativité quelconque.

Tableau 13 : valeur des X^2 obtenus sur les comparaisons des pourcentages des quatre enfants à 15 (1;03) et 21 mois (1;09) (cf. Annexe 31 pour les tables statistiques)

	Proto-mots/mots 15 mois	Proto-mots/mots 21 mois	Proto-mots/proto-mots 15-21 mois	Mots/mots 15-21 mois
Elouan	p>0,05	p>0,05	p<0,0001	p<0,05
Marie	p>0,05	p>0,05	p<0,05	p>0,05
Madeleine	p>0,05	p>0,05	p<0,05	p<0,05
Théophile	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05

Nous observons quelques caractéristiques qui se dégagent de ces analyses. Il n'arrive jamais qu'on trouve une différence significative entre la répartition des proportions des contours simples entre les *proto-mots* et les *mots* chez les quatre enfants. Pour les comparaisons des tranches d'âge, les résultats sont un peu plus variés. En effet, chez Elouan et Madeleine, les tranches d'âge montrent une évolution significative dans la répartition des proportions. Ainsi, il y a un changement significatif entre la proportion de contours simples montants et de contours simples descendants (p<0,05). En revanche, pour Théophile, et pour les *mots* de Marie, il n'y a pas d'évolution significative de la proportion de contours (p>0,05). Ceci est en parfait accord avec les courbes de tendance linéaire que nous avons indiquées précédemment.

13.2.4. Conclusion

Nous avons pu observer, tout au long de cette expérience, par la comparaison des formes données par les courbes entre les *proto-mots* et les *mots*, une absence de différence entre les fréquences des contours intonatifs simples des *proto-mots* et des *mots* chez les quatre enfants et aux deux tranches d'âge observées. En revanche, chez Elouan et Madeleine ainsi que pour les *proto-mots* de Marie, il existe une différence entre 15 et 21 mois entre les fréquences des contours simples montants et descendants ($p < 0,05$), alors que cette différence est absente pour les *mots* de Marie et chez Théophile ($p > 0,05$). La présence d'une différence significative nous montre que, dans ces cas précis, le cadre intonatif privilégié par les enfants évolue en faveur des contours simples montants. La question de savoir si cela est dû à des particularités individuelles, à des variantes ponctuelles ou à des différences de développement reste en suspens. Cependant, l'aspect corrélatif entre les *proto-mots* et les *mots* est clairement mis en évidence et corrobore les données observées lors de l'allongement final. Il semble ainsi se dessiner une certaine régularité et relation entre les *proto-mots* et les *mots* sur le plan de la structuration prosodique. Mais, comme pour l'allongement final, la période entre 1;03 et 1;09, durant laquelle se produit le phénomène de substitution que nous avons mis en évidence entre les *proto-mots* et les *mots*, manifeste la présence d'une réorganisation du système prosodique, cette fois en faveur des contours simples montants, comme c'était le cas pour la stabilisation de l'allongement final. Ce constat nous permet d'infirmer notre hypothèse de départ mentionnée précédemment (cf. chapitre 13.1.1), selon laquelle nous avons considéré que les *proto-mots* fourniraient un cadre prosodique plus simple que les *mots*. Or, nous venons de voir que cela n'était pas que le cas : du point de vue de l'allongement final (cf. chapitre 13.1.3) et des contours intonatifs, les *proto-mots* et les *mots* ont la même évolution. Nous pouvons alors considérer cette particularité dans le cadre de l'hypothèse de continuité (cf. Chomsky, 1981 ; 1986 ; Wexler et Culicover, 1980 ; Grimshaw, 1981 ; MacNamara, 1982 ; Pinker, 1984 ; 1987). De plus nous avons pu observer que l'allongement final et le type de contour intonatif privilégié avec les *mots* et les *proto-mots* évoluait durant la période du phénomène de substitution.

13.3. L'acquisition des proéminences

13.3.1. Introduction

Afin de déterminer avec plus de précision cette variabilité au niveau des contours, nous allons ajouter l'étude d'un dernier élément prosodique, la proéminence. Traiter de la proéminence, c'est déjà se positionner dans un cadre théorique métrique (contesté en acquisition par Demuth, 1996 ; 2001) ou accentuel, d'autant plus que nous avons pu mettre en évidence l'importance des dissyllabes dans cette période d'acquisition du langage. La proéminence s'organise au niveau de la syllabe et permet de déterminer les différentes syllabes proéminentes d'un énoncé. Dans les types d'énoncés qui nous concernent, où la phrase prosodique équivaut au mot phonologique, parfois même au pied, la question est de savoir autour de quel type de proéminence s'organise la structure métrique ou accentuelle. En général, en français, il serait aisé de considérer la relation entre la structure métrique et l'allongement final. Ce qui est, dans l'absolu, vrai pour l'adulte. Cependant, n'oublions pas que nous avons mis en évidence la particularité d'un allongement final pas tout à fait stabilisé, ni même acquis lors des premiers mois de chaque enfant (1;00 et 1;01 pour les quatre enfants) que nous avons étudié. De fait, y a-t-il une organisation accentuelle sans allongement final ? Si oui, à quel niveau se situe-t-elle ?

Les syllabes inaccentuées peuvent être sujettes à une réduction. Les approches métriques ont tenté d'établir des représentations de l'organisation métrique d'une langue (Lieberman et Prince, 1977 ; Hayes, 1980 ; 1995), fondées sur la représentation d'une organisation hiérarchique du rythme (Lieberman, 1975 ; Lieberman et Prince, 1977 ; Selkirk, 1984). Ceci permet l'observation de l'organisation à plusieurs niveaux, syllabique, pied, mot phonologique, groupe intonatif, phrase prosodique.

Au niveau du pied, l'organisation se divise en deux possibilités, une organisation trochaïque, avec marquage syllabique en tête, et une organisation iambique en finale (Hyman, 1977 ; Hayes, 1995 ; Halle et Vergnaud, 1987 ; Kiparsky, 1991 ; Gordon, 2002). Les organisations en trochées (structure prosodiquement marquée en tête) peuvent connaître une sous-division avec l'ajout d'une catégorie pour les trochées constituées par des mores. Ainsi, la syllabe accentuée peut être composée de deux mores, contre une seule pour les syllabes inaccentuées. Cette organisation métrique a servi notamment à étayer la théorie de l'optimalité (McCarthy et Prince, 1993).

Cependant, la théorie métrique, notamment concernant le français et son organisation iambique, n'est pas défendue par tous (Clements, 1999). De plus, l'hypothèse d'une universalité de la structure trochaïque comme élément privilégié de découpage du *mot* est très discutée, tout particulièrement pour le français qui n'obéirait pas à cette « universalité » dans la mesure où l'enfant se focaliserait plutôt sur les caractéristiques rythmiques de sa langue (Nazzi et al., 2006 ; Nazzi, 2008). Ainsi, au niveau perceptuel, la segmentation précoce (vers 7-8 mois) en *mots* reposerait non pas sur une caractéristique universelle (en trochée) mais sur les caractéristiques rythmiques de la langue maternelle.

En acquisition du langage, le recours à l'accentuation (ou syllabe marquée) est un élément privilégié notamment concernant l'approche prosodique et phonologique de la période des premiers mots et des *fillers* (Demuth, 1996 ; 2001 ; 2009). Les premiers mots ont cette particularité de correspondre à la fois à un pied, à un mot phonologique et à une phrase prosodique. C'est dans le cadre commun aux *mots* et aux *proto-mots* qu'est le mot phonologique que nous avons pu effectuer nos comparaisons de ces deux types de productions. Le mot phonologique (cf. Chapitre 4.3.5, exemple 5 et Chapitre 12.1.) constitue une structure de base organisée autour du pied, le pied étant également la base de la structure accentuelle (déterminée à partir de la more ou de la syllabe). En effet, l'organisation du mot phonologique autour d'une syllabe marquée (en tête ou en finale selon les langues) par rapport à des syllabes non marquées (Demuth 2001b ; 2009), permettant d'identifier une structuration en trochées ou en iambes (au niveau du rythme pour le français, et par rapport à l'allongement final).

La relation entre perception et production est largement défendue, notamment, par exemple, avec la sensibilité précoce aux paramètres prosodiques de la langue, paramètres qui vont être les premiers à être imités et restitués par l'enfant (Konopczynski, 1991). Enfin, l'organisation des premières productions linguistiques de l'enfant semble s'effectuer autour de la structure du mot phonologique, lui-même structuré en pied.

Ceci étant, afin de ne pas risquer trop de propos sujets à controverse, nous avons choisi de n'aborder que la question des proéminences, et sans forcément nous baser systématiquement sur la présence d'une syllabe allongée, d'un accent primaire. Sur la question de la proéminence, si nous avons bien sûr tenu compte de l'existence d'une syllabe allongée, nous nous sommes également fondés sur une saillance perceptuelle de la syllabe. L'objectif est, en définitive, de chercher à observer l'existence ou non de différences entre les *proto-mots* et les *mots*.

13.3.2. Méthode

Nous nous sommes basés sur les productions que nous avons analysées sous Praat et qui ont fait l'objet de nos analyses sur l'allongement final et les contours intonatifs (cf. tableau 11, chapitre 13.1.2). Nous nous sommes également focalisés sur les deux périodes que nous avons approfondies au niveau de leurs comparaisons, 1;03 et 1;09.

La proéminence étant un trait perceptuel, il nous a semblé pertinent de contrôler notre codage en faisant vérifier cette donnée (la proéminence) par plusieurs personnes testées. Nous avons sélectionné trois personnes non linguistes de notre entourage (cf. tableau 4 chapitre 6.3.). Nous sommes concentrés sur un échantillon. L'objectif de ce test est d'établir la pertinence de notre propre codage (c'est-à-dire si notre perception des proéminences est valable pour faire l'objet d'une analyse).

Cependant, cet élément est différent dans la mesure où il repose sur une dimension perceptuelle, et non plus sur une analyse physique du signal de la parole. Le niveau perceptuel pouvant être particulièrement relatif et subjectif, nous avons soumis nos analyses, au préalable, à un test de perception sur trois personnes de notre entourage qui ont bien voulu répondre favorablement à notre requête, un homme de 58 ans et de femmes de 46 et 61 ans. Nous leur avons fait tirer au sort deux des quatre enfants. Théophile a été choisi trois fois, Marie deux fois et Elouan une fois. Madeleine n'a pas été choisie. Parmi les enfants choisis, nous avons demandé aux trois personnes (testées indépendamment) de choisir une transcription au hasard. Pour chaque transcription choisie, nous avons sorti la liste des 50 (et parfois 100) fichiers de productions que nous avons acoustiquement analysées avec Praat (nous avons présenté uniquement les fichiers sons, sans Textgrid), et nous leur avons demandé de sélectionner 10 productions. Au fur et à mesure que la personne testée faisait son choix, nous acceptions son choix uniquement s'il s'agissait de productions dissyllabiques. Une fois l'échantillon constitué, nous avons laissé la personne testée gérer seule la suite du test. Les personnes faisant le test avaient la possibilité d'écouter les productions autant de fois qu'elles le souhaitaient. Pour chacune des productions, nous leur avons demandé de remplir le tableau suivant (tableau 14).

Tableau 14 : test rempli par la personne testée sur les syllabes proéminentes

	Enfant 1		Enfant 2	
	Syllabe proéminente (début/fin)	Critère de proéminence (plus forte, plus aiguë ou grave, plus longue, autre)	Syllabe proéminente (début/fin)	Critère de proéminence (plus forte, plus aiguë ou grave, plus longue, autre)
Production 1				
Production 2				
Production 3				
Production 4				
Production 5				
Production 6				
Production 7				
Production 8				
Production 9				
Production 10				

Suite à ces questionnaires, nous avons établi à chaque fois les similitudes et les différences entre notre analyse au niveau du choix de la syllabe proéminente, et du ou des éléments marquant la proéminence. Ce sont des critères supra-segmentaux qui ont essentiellement été mis en avant (cf. Annexe 32). La similitude avec les critères a été établie lorsqu'un seul des éléments était en commun, si plusieurs sont présents. Pour établir cette similarité, nous avons contrôlé chaque réponse en fonction du codage que nous avons réalisé dans notre TexGrid dans la tire « Proéminences ».

Nous avons donc obtenu :

Tableau 15 : % de similitude entre les personnes testées et notre analyse pour les syllabes proéminentes et les critères de proéminence (cf. Annexe 32)

	Enfant 1		Enfant 2	
	Syllabes proéminentes similaires	Critères de proéminence similaires	Syllabes proéminentes similaires	Critères de proéminence similaires
Testé 1	8 (soit 80%)	7 (soit 70%)	8 (soit 80%)	6 (soit 60%)
Testé 2	9 (soit 90%)	7 (soit 70%)	8 (soit 80%)	7 (soit 70%)
Testé 3	8 (soit 80%)	7 (soit 70%)	7 (soit 70%)	6 (soit 60%)

Il n'existe aucune différence significative entre notre codage et la perception de chacune des personnes testées (le test de X^2 donne pour chaque test $p > 0,05$; cf. Annexe 33). Les syllabes proéminentes reconnues par les personnes testées offrent un taux de similitude très satisfaisant si nous incluons toutes les personnes testées. Un rapide test de X^2 nous permet de nous en assurer ($X^2=0.42$; $df = 2$; $p > 0,05$). Nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse (hypothèse nulle H_0) selon laquelle il y aurait une différence significative avec nos propres analyses. Nous concluons que nos critères de catégorisation des syllabes proéminentes sont suffisamment pertinents pour servir de base à notre étude.

Pour les critères avancés ayant permis l'identification des proéminences, leur taux est moins élevé que pour l'identification de la syllabe proéminente. Mais l'exercice est à la fois plus difficile et plus subjectif. De plus, en ce qui nous concerne, nous avons pu recourir à nos Textgrids sous Praat pour l'identification de la F_0 , de l'allongement et du pic d'intensité ($X^2=0.53$; $df = 2$; $p > 0,05$). Nous n'observons pas non plus d'écart significatif entre notre codage et la perception des personnes testées (systématiquement $p > 0,05$). Nous nous servons donc de nos propres résultats pour les analyses que nous allons faire de la proéminence.

13.3.3. Résultats⁸

Les résultats que nous obtenons sont intéressants. Ils montrent, chez Marie, Théophile et Elouan de la variabilité concernant la position de la proéminence (en position initiale ou finale), mais plus de stabilité chez Madeleine.

8 Cf. Tableau 11, chapitre 13.1.2. pour l'ensemble des données brutes.

Tableau 16 : proportion de prééminences en position initiale et en position finale pour les proto-mots et les mots des quatre enfants à 1;00, 1;03 et 1;09

	Proto-mots		Mots	
	Position initiale	Position finale	Position initiale	Position finale
Elouan				
1;00.06	50,00%	50,00%	20,00%	80,00%
1;03.19	44,00%	66,00%	28,57%	81,43%
1;09.11	12,00%	88,00%	0,00%	100,00%
Marie				
1;00.03	43,75%	56,25%	75,00%	25,00%
1;02.28	33,33%	67,67%	30,00%	70,00%
1;09.10	20,83%	79,17%	24,13%	85,87%
Madeleine				
1;00.05	40,00%	60,00%	0,00%	100,00%
1;03.18	30,00%	70,00%	40,00%	60,00%
1;09.03	7,14%	92,86%	21,62%	78,38%
Théophile				
1;00.09	30,00%	70,00%	NA	NA
1;03.02	62,50%	37,50%	20,00%	80,00%
1;09.06	17,64%	82,38%	10,00%	90,00%

A 1;00.06, Elouan produit 31,81% d'unités possédant une syllabe initiale (SNFI) plus longue que la syllabe finale (SF) pour ses *proto-mots* et 20% pour ses *mots* (cf. chapitre 13.1.3). Toutes ces productions sont corrélées à une prééminence, à un contour simple descendant (HL) et à un pic d'intensité. Mais en comptant toutes les prééminences, 50% sont observées en tête, sur la première syllabe, pour les *proto-mots*.

A 1;00.19⁹, nous comptons 55,55% de syllabes initiales plus longues que les syllabes finales pour ses *proto-mots* et 100% pour ses *mots* (le nombre de mots dissyllabiques est réduit). Toutes les productions sont corrélées à un contour simple descendant (HL), à une prééminence et à un pic d'intensité. Mais nous comptons également 77,7% de prééminences en initiale pour les *proto-mots*.

A 1;02.21, il compte 50% de syllabes initiales plus longues que les finales pour les *proto-mots*, toutes corrélées à une prééminence, à un contour HL et à un pic d'intensité, et 73,66% de prééminences en syllabe initiale pour les *proto-mots*. Cependant, pour les *mots*, aucune syllabe initiale n'est plus longue que la finale. Toutefois, la proportion de syllabes

⁹ Nous avons choisi de présenter ces données car nous les avons trouvées intéressantes, mais nous ne les signalons pas dans le tableau 16 pour préserver le même nombre de transcriptions observées avec les autres enfants.

initiales proéminentes est de 66,66% (syllabes testées par notre échantillon avec accord à 100%), avec un contour HL (F0 très élevée sur la première syllabe) et un pic d'intensité.

Sur un plus grand nombre d'énoncés, à 1;03.19, il y a 18,18% de dissyllabes avec une syllabe initiale plus longue que la syllabe finale. Toutes ces productions sont corrélées à une proéminence en tête avec pic d'intensité, et toutes sont corrélées à un contour descendant (HL) sauf une, corrélée à un contour plat (P), pour les *proto-mots*, mais avec 36,36% de proéminences perçues en première syllabe. 28,57% de syllabe initiale plus longue que la finale sont relevés pour les *mots*, mais 33,3% de ces énoncés ne sont pas corrélés à une proéminence en tête et à un contour simple descendant (car produits avec un contour simple montant LH).

Cependant, à 1;09.11, seulement 7,14% des *proto-mots* sont repérés avec une syllabe initiale plus longue que la finale, et parmi eux, un seul énoncé avec une proéminence (testée par notre échantillon avec accord à 100%) en tête, et aucun contour simple descendant, mais 11,9% pour les proéminences seules. Cette particularité se retrouve de façon amplifiée pour les *mots* puisque aucune syllabe initiale plus longue que la finale n'a été trouvée.

Sur la comparaison des proéminences des *proto-mots* et des *mots* à 1;03.19, aucune différence significative n'a été trouvée ($p > 0,05$), aucune significativité non plus entre les *proto-mots* et les *mots* à 1;09.11. Une différence est trouvée dans la comparaison des *proto-mots* à 1;03.19 et 1;09.11 ($p < 0,01$), et une différence est trouvée également pour les *mots* ($p < 0,05$). Ceci implique ainsi deux caractéristiques : une nouvelle fois une absence de distinction entre les *proto-mots* et les *mots* au niveau des proéminences, et une évolution des proéminences entre 1;03.19 et 1;09.11. Ainsi, nous observons une diminution du nombre de proéminences en syllabe initiale, ce qui correspond également à la stabilisation de l'allongement final.

Concernant Marie, nous trouvons 18,75% de syllabes initiales plus longues que les finales à 1;00.03, aucun contour descendant corrélé, mais systématiquement une proéminence en tête. Concernant les proéminences, leur proportion est de 43,75% sur la syllabe initiale, pour les *proto-mots*. Pour les *mots*, nous trouvons 50% de syllabes initiales plus longues que les finales, toutes corrélées à un contour descendant (HL) et à une proéminence avec pic d'intensité. Les proéminences en tête se portent à 75%.

A 1;02.28, nous trouvons 22,22% de syllabes initiales plus longues que les finales dans les *proto-mots*, dont, parmi elles, 25% corrélées à un contour simple descendant (HL), mais

systématiquement appuyées d'une proéminence sur la syllabe initiale avec pic d'intensité. Cependant, il y a 33,33% de proéminences sur la première syllabe, avec, parmi elles, 91,66% ayant un pic d'intensité. Pour les *mots*, nous ne trouvons aucune syllabe initiale plus longue que la finale, mais 30% de proéminences sur la première syllabe.

A 1;09.10, chez Marie nous n'observons aucune syllabe initiale plus longue que la finale pour les *proto-mots*, mais 20,83% de proéminences sur la première syllabe, toutes avec un pic d'intensité. Il semble y avoir une évolution à la baisse. Pour les *mots*, nous trouvons 3,44% de syllabes initiales plus longues, corrélées à un contour descendant (HL) et une proéminence en initiale. Concernant les proéminences, nous repérons 24,13% d'entre elles sur la première syllabe, toutes avec un pic d'intensité.

La comparaison par un X^2 des *mots* et des *proto-mots* à 1;02.28 ne donne pas de significativité ($p > 0,05$). A 1;09.10 il n'y a pas de différence significative non plus ($p > 0,05$). Si nous comparons les *proto-mots* à 1;02.28 et 1;09.10, nous ne trouvons pas de significativité non plus ($p > 0,05$). Cette caractéristique montre une différence entre Elouan et Marie. Pour la comparaison des *mots*, nous ne trouvons pas non plus de différence significative ($p > 0,05$).

Au niveau de Madeleine, à 1;00.05, elle présente 20% de syllabes initiales plus longues que les finales pour les *proto-mots*, toutes corrélées à un contour descendant (HL) et à une proéminence avec pic d'intensité, et 40% de syllabes initiales proéminentes. Pour les *mots*, elle ne présente aucune syllabe initiale plus longue que les finales et aucune proéminence sur la première syllabe.

A 1;03.18, pour les *proto-mots*, nous trouvons 22% de syllabes initiales plus longues que les finales, avec, parmi elles, 27,27% avec un contour descendant (HL) et 81,81% avec une proéminence en initiale. Concernant l'ensemble des proéminences en initiale, nous en trouvons 30%, avec 93,33% d'entre-elles corrélées à un pic d'intensité. Pour les *mots*, nous trouvons 6,66% de syllabes initiales plus longues que les finales, toutes corrélées à un contour descendant et à une proéminence. Nous trouvons également 40% de proéminences, toutes avec un pic d'intensité.

A 1;09.03, pour les *proto-mots*, nous ne trouvons aucune syllabe initiale plus longue que la finale, et 7,14% de proéminences sur la première syllabe, toutes avec un pic d'intensité. Pour les *mots*, nous trouvons 2,7% de productions avec une syllabe initiale plus longue que la finale, toutes avec un contour descendant (HL) et une proéminence en initiale. Nous

trouvons 21,62% de proéminences sur la première syllabe, dont 12,5% n'ont pas de pic d'intensité. Si nous comparons les *proto-mots* avec les *mots* à 1;03.18, nous ne trouvons pas de différence significative ($p>0,05$). A 1;09.03, il n'y a pas de différence non plus ($p>0,05$). Si nous comparons, par tranche d'âge, les *proto-mots* et les *mots*, nous ne trouvons pas de différence significative ni pour les *proto-mots* ($p>0,05$), ni pour les *mots* ($p>0,05$).

Quant à Théophile, n'ayant pas de *mots* dissyllabiques à 1;00.09, il présente 30% de syllabes initiales plus longues que les finales pour les *proto-mots*, toutes avec un contour descendant et une proéminence en initiale. Mais il présente 50% de syllabes initiales présentant une proéminence perceptuelles, toutes avec un pic d'intensité.

A 1;03.02, il présente 33,33% de syllabes initiales plus longues que les finales pour les *proto-mots*, avec, parmi elles, 25% seulement avec un contour descendant (HL) mais toutes avec une proéminence. Nous trouvons également 62,5% de proéminences sur la première syllabe, avec 93,33% portant un pic d'intensité. Pour les *mots*, il présente 20% de productions avec une syllabe initiale plus longue que la finale, toutes avec un contour descendant (HL) et une proéminence. Mais nous comptons 80% de syllabes initiales proéminentes, toutes avec un pic d'intensité.

A 1;09.06, pour les *proto-mots*, nous observons 11,76% de productions avec une syllabe initiale plus longue que la finale, aucune avec un contour descendant (HL), 50% avec une proéminence, mais sans pic d'intensité. Nous comptons 17,64% de proéminences perceptuelles sur la première syllabe. Pour les *mots*, nous observons 10% de syllabes initiales plus longues que les finales, mais pas corrélées à un contour descendant ni à une proéminence. Nous ne comptons aucune proéminence sur la syllabe initiale.

Lorsque nous comparons les *proto-mots* et les *mots* à 1;03.02, il n'y a pas de différence significative ($p>0,05$). A 1;09.06, il n'y en a pas non plus ($p>0,05$). Si nous comparons les *proto-mots* à 1;03.02 et 1;09.06, nous obtenons une différence significative ($p<0,01$). Si nous comparons les *mots*, nous obtenons une différence significative ($p<0,001$). Il n'y a pas de différence notable entre la distribution du nombre de proéminences en initiale et finale entre les *proto-mots* et les *mots* aux mêmes tranches d'âge, mais comme pour Elouan, nous notons une évolution entre 1;03 et 1;09, avec une diminution conséquente de la proportion des productions accentuées sur la première syllabe.

13.3.4. Conclusion

Sur la question des proéminences, pour aucun des enfants il n'existe de différence significative ($p > 0,05$) entre les *proto-mots* et les *mots* quelle que soit la tranche d'âge. Cependant, nous notons deux types de profils, celui de Marie et Madeleine, et celui de Théophile et Elouan. En effet, les deux filles ne connaissent pas d'évolution significative de la proportion de syllabes initiales proéminentes entre 1;03 et 1;09 ($p > 0,05$) alors que les deux garçons oui ($p < 0,05$), mais cette évolution se fait en faveur d'une réduction du nombre de proéminences sur la syllabe initiale avec l'âge. Il est difficile de cerner la raison exacte de ces différences, et l'échantillon est trop réduit pour prétendre à une différence due au sexe. S'agit-il de deux stratégies différentes ? De deux vitesses d'évolution différentes sur la question des proéminences ? Le lien peut être fait également avec l'acquisition et stabilisation de l'allongement final, plus en avance chez ces deux filles que chez les deux garçons, ce qui porte la proéminence l'accent primaire en syllabe finale.

Quoi qu'il en soit, la proportion de syllabes initiales proéminentes, à 1;00 et 1;03, pour les quatre enfants, n'est pas négligeable, mais rarement majoritaire. Ces proéminences initiales en proportions majoritaires se trouvent dans les *proto-mots* et *mots* d'Elouan à 1;00.19 et à 1;02.21, dans les *mots* de Marie à 1;00.03, dans les *proto-mots* de Théophile à 1;03.02, mais jamais chez Madeleine. Les proportions ne sont pas majoritaires mais importantes tout de même dans les *proto-mots* d'Elouan à 1;00.06 (50%), dans les *proto-mots* à 1;03.19 (44%), dans les *proto-mots* de Marie à 1;00.03 (43,75%), dans les *proto-mots* de Madeleine à 1;00.05 et dans les *mots* de Madeleine à 1;03.18 (40% et 40%). Il est à noter également une présence fréquente mais pas systématique d'un contour descendant (HL), corrélant ainsi, également, un accent de ton à la syllabe, ainsi qu'une durée plus longue que la finale, sans que cet élément soit une des caractéristiques premières de la proéminence. Ce qui semble le plus récurrent est une corrélation à un pic d'intensité, jamais en dessous de 80% pour les quatre enfants. Pour la première période, 1;00, ceci ne plaide en aucun cas pour une organisation universelle en trochées. Nous avons considéré que cette organisation, en français, était occupée par le rythme, et que ce rythme dépendait, en français, de l'allongement final au niveau de la perception et de la segmentation en mots. Or, du point de vue de la production, justement, à ce stade, nous avons également vu que l'allongement final est loin d'être stabilisé chez les quatre enfants, et l'organisation rythmique en iambes ne peut donc pas être présente. Sans parler d'organisation métrique, mais d'organisation accentuelle par rapport aux proéminences, nous pouvons néanmoins considérer le fait qu'il existe une

variabilité importante au niveau de la position des proéminences, en proportions majoritaires tantôt sur la syllabe initiale tantôt sur la syllabe finale, au tout début de leur seconde année (de 1;00 à 1;03 environ), relativement à notre échantillon (nous soulignons ce dernier point). Cette absence de stabilité est à rapprocher des résultats que nous avons obtenus sur l'allongement final (cf. Chapitre 13.1.3.), en cours d'acquisition durant cette période, mais stabilisé vers 1;03 chez les quatre enfants. Nous ajoutons également que malgré ce rapprochement, la présence d'une proéminence en position initiale n'est pas systématiquement corrélée d'une syllabe initiale plus longue que la finale. Ce n'est ainsi que lorsque l'allongement final est stabilisé que la proéminence perceptuelle devient elle aussi stabilisée en syllabe finale.

13.4. Conclusion générale

Sur les trois aspects prosodiques abordés, allongement final, contours, proéminences, nous avons pu mettre en avant une caractéristique constante et commune aux quatre enfants : l'absence de différence de structure prosodique entre les *proto-mots* et les *mots*. Celle-ci semble être un élément fort, et étant un des premiers restitués par l'enfant, fournit la structure commune dans laquelle vont se développer les *proto-mots* et les *mots*, et assurant la continuité entre les *proto-mots* et les *mots*. La prosodie est un élément pivot dans lequel s'inscrit le développement langagier et auquel vont se lier d'autres aspects (lexicaux, morphosyntaxiques, pragmatiques). Il est à noter que parfois, comme pour les contours, ou les proéminences dans le cas de Théophile et Elouan, ou encore pour la durée de la syllabe finale, il existe une certaine évolution de ces éléments, que ce soit pour une amplification et stabilisation de la durée de la syllabe finale, une répartition des contours simples de plus en plus en faveur des contours simples montants (LH) et d'une proéminence sur la syllabe finale, jumelant ainsi, avec l'âge, allongement final, accent de ton et proéminence perceptuelle sur la dernière syllabe. Ainsi, nous assistons à un renforcement des caractéristiques prosodiques natives (notamment au niveau de la stabilisation de l'allongement final).