



HAL
open science

Langage de l'enfant et étayage de l'adulte: éclosion, replication et écart

Aliyah Morgenstern

► **To cite this version:**

Aliyah Morgenstern. Langage de l'enfant et étayage de l'adulte: éclosion, replication et écart. Acquisition et didactique des langues, Presses universitaires de la Méditerranée, pp.105-127, 2011. halshs-00844209

HAL Id: halshs-00844209

<https://shs.hal.science/halshs-00844209>

Submitted on 13 Jul 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.

Langage de l'enfant et étayage de l'adulte : éclosion, réplique et écart

Aliyah Morgenstern
Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Travailler sur l'acquisition, c'est aborder « l'enfant dans la langue » (Morgenstern 2009) et donc à la fois s'émerveiller qu'un enfant puisse s'approprier le langage et aller aux racines de l'activité du linguiste. C'est en travaillant sur l'entrée de l'enfant dans la langue que l'on prend conscience de l'importance des interactions et des relations avec les adultes sur la grammaticalisation du langage de l'enfant.

Cet article portera sur l'acquisition du langage par l'enfant dans un contexte étayant, en espérant apporter des éléments utiles pour une comparaison avec l'acquisition d'une langue 2. Je présenterai assez succinctement ma démarche en montrant quelques points de comparaison entre la diachronie, l'acquisition d'une langue 1 et l'acquisition d'une langue 2, puis le rôle de l'étayage pré-linguistique du contexte interactionnel au moment de l'éclosion du langage, de sa construction et de son explosion.

1. Démarche

1.1. Acquisition du langage et grammaticalisation

La grammaticalisation (Meillet, 1912), est étudiée principalement en diachronie des langues, et est définie comme le processus de genèse et d'évolution des formes grammaticales d'une langue. Dans ce processus, les éléments d'une langue (phonèmes, morphèmes, schémas intonatifs, gestes etc.) se structurent en paradigmes régularisés (familles d'opérateurs) pour former un système et être reconnu avec certaines fonctions de représentation.

Etudier le processus de grammaticalisation du langage de l'enfant, c'est rechercher l'ontogenèse et l'évolution du système grammatical de l'idiolecte du petit enfant dans son interaction avec ses divers interlocuteurs. Il peut donc paraître intéressant de comparer le processus de grammaticalisation dans l'histoire des langues au processus de grammaticalisation du langage en acquisition de la langue 1 mais aussi à la grammaticalisation du langage des apprenants d'une langue 2.

En L1/ L2 par grammaticalisation on entend un processus qui concerne à la fois tout le système de l'apprenant (passage d'items au statut ambigu à la catégorie de Nom et Verbe, développement de la structure argumentale, émergence de l'accord Sujet-Verbe et du sujet grammatical) ou une sous-partie de ce dernier (grammaticalisation de la référence au temps : on peut passer d'adverbiaux temporels à la morphologie verbale fonctionnelle). Dans les deux cas, il y a une succession de systèmes à part entière dans laquelle le langage de l'apprenant se complexifie et se rapproche progressivement des traits caractéristiques de la langue cible, mais chaque étape présente une systématité interne qui a sa propre cohérence. Contrairement à l'enfant qui dans des conditions normales « atteint la cible » et maîtrise sa langue maternelle (il est reconnu comme locuteur natif de cette langue), l'apprenant adulte d'une langue 2 s'arrête souvent en route, c'est le phénomène connu sous le nom de fossilisation. Cette fossilisation a plusieurs sources et s'allie par ailleurs à une différence au niveau cognitif entre l'acquisition L1 et L2 et au niveau des besoins communicationnels qui peuvent être d'ordre différent, selon les usages qui sont faits de la L2 par l'apprenant adulte.

Comme pour la grammaticalisation d'une langue au cours du temps, il est possible d'observer ce processus par lequel les éléments de la langue de l'enfant se structurent en paradigmes régularisés (en familles de marqueurs) pour former des systèmes (même transitoires) et être reconnus avec certaines fonctions de représentation : ces systèmes se superposent les uns aux autres dans leur évolution dynamique. Il nous faut donc partir, dans l'analyse de chaque corpus longitudinal, d'une reconnaissance des opérations de représentations enfantines qui sont associées aux marqueurs grammaticaux utilisés par l'enfant en les comparant aux usages adultes, en particulier dans le langage qui lui est adressé. Cette construction ne peut s'observer que dans des corpus longitudinaux recueillis en milieu naturel.

1.2. Corpus longitudinaux

L'apport de la vidéo et des nouvelles technologies permet désormais de remplacer ou d'allier la prise de notes à des enregistrements que l'on peut aligner¹ aux transcriptions. Dans la méthode de recueil de corpus que j'utilise, les enregistrements vidéo, qui ont lieu une fois par mois puis qui sont transcrits au moins à partir de 1;06, représentent un corpus bien pauvre selon les standards posés par Tomasello et Stahl (2004) qui préconisent des méthodes de recueil beaucoup plus dense². Nous ne pouvons pas savoir en quoi l'enfant a changé au jour le jour, ou même de semaine en semaine, contrairement aux pères scientifiques qui pouvaient noter l'évolution des phénomènes étudiés de manière quotidienne. Cependant, chaque enregistrement représente une surprise. Nous re-découvrons l'enfant chaque mois, avec toutes ses transformations. Grâce à ces ruptures dans le flux temporel, à cette discontinuité forcée, nous pouvons ainsi pointer des développements saillants qui n'auraient pas saisi notre attention de la même façon si nous avions vu l'enfant évoluer au quotidien.

Il est essentiel que le chercheur en acquisition du langage observe lui-même des enfants et essaie dans un premier temps de constituer son propre corpus (à la fois les enregistrements, des prises de notes personnelles et les transcriptions). La recherche peut ainsi s'inscrire dans le cadre des relations nouées avec les enfants et leur famille, sous l'effet de l'imprégnation du lieu, du contexte, de l'atmosphère. Le contact direct avec les enfants permet également au linguiste d'essayer de prendre leur point de vue et d'éviter, autant que possible l'adulto-centrisme. L'objectif est de garder une continuité entre le travail de recueil des données, les analyses et les hypothèses théoriques que les données vont inspirer. Ainsi la théorie sera nourrie de l'observation réelle des faits de langues en contexte. Il est alors impossible d'éviter une analyse subjective des faits qui passe par un véritable corps à corps entre le linguiste et son « sujet », ici l'enfant. C'est en cela que le travail d'analyse est personnel et imprévisible. Mais constituer son propre corpus pose cependant des questions d'ordre éthique qu'il faut pouvoir aborder. Il n'est pas simple de pénétrer dans un noyau familial, de faire intrusion avec une caméra, sans avoir le sentiment de voler ces images, voire de violer nos sujets d'observation. Cette position d'observateur, il faut s'y sentir bien, savoir l'occuper, en connaître les limites. Il

¹ L'alignement permet de visualiser l'enregistrement vidéo tout en lisant la transcription, ou de vérifier simplement l'extrait qui correspond à l'énoncé qui nous intéresse au moment de l'analyse.

² Ces formes de recueil sont particulièrement recommandées quand on veut observer des phénomènes rares, ce qui n'est pas particulièrement le cas ici (pointages, fillers, prépositions sont très fréquents). Par ailleurs nous pensons qu'il est difficile de faire intrusion plus d'une ou deux fois par mois dans le foyer des enfants. Il faut ajouter que le budget que nous avons n'est pas suffisant pour transcrire davantage de données.

faut que les enfants et les adultes que l'on observe l'acceptent, et même l'accueillent et ils le marquent d'abord en signant un document dans lequel on leur demande l'autorisation d'exploiter les vidéos pour la recherche.

Une fois que les données sont recueillies, il est nécessaire de les transcrire afin d'obtenir un corpus constitué de transcriptions alignées aux vidéos. Ce recueil de corpus sous-entend l'application de techniques et de conventions appropriées pour le langage d'enfants qui commencent à peine à parler. Après un tour d'horizon, nous avons choisi le logiciel CLAN et le format CHAT. En effet, la transcription en phonétique, l'explicitation du non-verbal, le comptage d'occurrences et l'analyse morpho-syntaxique sont possibles. L'alignement avec la vidéo est assez simple à effectuer et l'on peut facilement vérifier les transcriptions en faisant jouer l'enregistrement. L'alignement se fait par ligne principale sauf en cas de recouvrement d'énoncés ou d'énoncés très courts. Dans ce cas, un alignement peut correspondre à plusieurs énoncés ou tours de parole. Par ailleurs, le logiciel est gratuit et la formation des étudiants peut se faire grâce à plusieurs membres du groupe qui connaissent bien le logiciel. Enfin, une large communauté internationale utilise ce logiciel et ce format, ce qui permet de partager très facilement les données. Par ailleurs, grâce au format XML, les logiciels les plus utilisés pour la transcription de corpus oraux (ELAN, PHON, CLAN, EXMARALDA) seront bientôt compatibles et l'interopérabilité sera possible.

Les « observables » sur lesquels nous choisissons de travailler, sont déjà le reflet de notre approche théorique (Ochs 1979) qu'ils continuent de nourrir constamment. Il y a tout au long de l'activité de recherche en acquisition du langage une influence mutuelle des observables sur la théorie et de la théorie sur les observables.

1.3. Approche théorique de l'acquisition du langage

Je tâche de distinguer, autant que possible, ce qui est réellement construit par l'enfant et ce qui est importé des catégorisations projetées par le chercheur. Mes analyses se situent donc à la croisée de la linguistique cognitive et de la linguistique de l'énonciation et sont fortement inspirées par les travaux de Brigaudiot et Danon-Boileau (2002), des chercheurs fonctionnalistes et constructivistes.

La linguistique cognitive a pour hypothèse que la faculté d'acquisition du langage repose sur des mécanismes cognitifs généraux, à l'œuvre dans d'autres activités cognitives que le langage. Elle va à l'encontre de la thèse classique de la grammaire générative (théorie chomskyenne des « principes et paramètres »), selon laquelle les langues ne peuvent être acquises que par un module spécifique, un « organe du langage » (les propriétés de ce module seraient radicalement différentes de celles du reste du système cognitif humain).

Dans les recherches en acquisition du langage, en complémentarité de ces mécanismes cognitifs généraux, les tenants de l'approche cognitive et fonctionnaliste posent une « usage based theory of language acquisition » (Tomasello 2003), insistant donc sur les usages que fait l'enfant en tenant compte du langage qui l'environne ou qui lui est adressé. Même si l'enfant a des capacités d'ordre biologiques et cognitives innées contrairement aux autres animaux, liées sans doute à l'évolution de l'espèce, il doit apprendre les conventions linguistiques à partir du langage des autres. Il les construit en parallèle avec les autres apprentissages d'ordre cognitif et social comme le fait de pouvoir suivre le regard de l'autre, d'attirer son attention, de lire ses intentions, la capacité à faire des analogies, à catégoriser, à symboliser. Au niveau linguistique, selon l'approche cognitive et constructiviste, l'enfant apprend des mots et des constructions

isolées, et ce sont ces petits bouts de langage doués de sens en contexte qui petit à petit lui permettent de se construire des grammaires successives.

Il est important de comprendre cependant que ces grammaires successives qui ont leur cohérence ne sont pas bien « ordonnées » et constituent un véritable casse-tête pour le linguiste qui les étudie et essaie de reconstituer ces systèmes.

Il est également important de prendre en compte le contexte et l'on peut pour cela s'appuyer sur les fondements de la linguistique énonciative (Culioli 1995). C'est en situation et dans l'interaction que le bébé soumet en permanence le flux sonore qui lui parvient à une analyse que Culioli appelle activité épilinguistique qui a pour caractéristique d'être non consciente contrairement à l'activité métalinguistique du linguiste, « qui est au coeur de l'activité de langage et que l'on peut constater déjà chez l'enfant » (Culioli 1990 : 18). Les théories énonciativistes mettent donc à la fois l'accent sur les aspects discursifs et intersubjectifs de la parole et sur l'activité mentale du sujet, qu'il soit enfant ou adulte au sein de la co-énonciation.

Le centre d'étude privilégié de la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli est le marqueur. On travaille sur une forme indépendamment de sa catégorie grammaticale, ce qui dans le cas du langage de l'enfant est particulièrement pertinent. Toutes les analyses de corpus présentées ici s'inspirent de cette approche et commencent par un repérage des marqueurs qui nous intéressent et leur emploi en contexte par opposition à leur absence ou à d'autres marqueurs.

Il est assez difficile quand on travaille sur le langage de l'enfant de multiplier les manipulations, cette « activité épilinguistique » caractéristique du linguiste culiolien et de parler « d'acceptabilité » des énoncés. Peut-on dire que « dodo Nono » est un énoncé acceptable ? Il l'est si un enfant l'a produit en contexte. Nous acceptons cet énoncé sans même avoir à décider si « dodo » est un nom ou un verbe. On ne peut pas dire, sans contexte, si « dodo » est de l'ordre du nominal, ou du verbal. L'enfant dénommé Nono peut référer à une entité bornée et construire une relation d'appartenance en nous invitant à penser à son lit, qui est de l'ordre du nominal, par opposition au lit de sa sœur qui se trouve dans la même chambre. Mais il peut aussi référer à un processus, et manifester son envie de dormir, ce qui potentiellement peut nous amener à interpréter « dodo » comme étant de l'ordre du verbal. Ce n'est qu'avec l'apparition des marqueurs de temps, de détermination nominale, des prépositions que ce type d'ambiguïté pourra être réduite. Dans son interprétation, le chercheur s'appuie donc d'abord sur le contexte et l'interprétation des adultes, en particulier des parents. Les chercheurs savent que les parents font très souvent la « bonne » interprétation (ou « une » bonne interprétation du moins). Comme ces derniers connaissent l'enfant, partagent l'histoire familiale et ont une « théorie non-consciente » de son parler à chaque moment de son développement, ils vont peut-être donner à « dodo Nono » le sens voulu par l'enfant. Cela aide le chercheur qui trouve la réplique dans le corpus.

Nous devons donc partir des productions de l'enfant en dialogue et nous n'avons pas à décider si nous les acceptons : elles existent. Cependant il est possible de faire des gloses et des comparaisons. On les pratique notamment en comparant les productions des enfants qui comportent certains marqueurs et ceux qui ne les comportent pas. Je compare en particulier les énoncés qui contiennent ces marqueurs vides de sens figuratif comme *pour*, *parce que*, *le*, *une*, *il*, et ceux qui se caractérisent par l'absence de ces formes que l'on trouve dans la langue adulte. Nous pouvons essayer de comprendre si la présence de ces formes est la trace d'opérations énonciatives effectuées par l'enfant-énonciateur, ou s'il reproduit tout simplement du langage entendu non segmenté, de manière synthétique et en quelque sorte automatique.

D'un côté la présence ou l'absence des formes peut être considérée comme étant aléatoire, de l'autre côté, si l'on trouve des régularités d'utilisation en contexte, on peut émettre l'hypothèse que ces formes marquent une véritable entrée dans la grammaire et dans le système formel de l'énonciation... dans la langue.

Après cette présentation de quelques aspects de ma démarche tant théorique que pratique, essayons de retracer le cheminement des enfants qui entrent dans la langue notamment à travers quelques jalons importants qui montrent le rôle du langage entendu.

2. Etayage pré-linguistique et reprises

L'entrée de l'enfant dans le langage passe par la reprise, la répétition de formes entendues dans le discours adulte. Mais pour qu'il y ait véritable acquisition du langage, il faut que l'enfant s'approprie ces formes, les manipule, joue avec, les active de manière productive dans ses interactions avec les autres.

Cela commence avec les séquences de dialogue babillé ou vocalisations conversationnelles (Trevarthen, 1977) pendant le change du bébé, durant lesquelles on ne sait pas très bien qui du parent ou de l'enfant imite l'autre. Cela continue avec les routines, et les gestes conventionnels qui entrent dans le répertoire de l'enfant vers 10-11 mois (« au revoir », « ainsi font font font les marionnettes »). Ces gestes sont nettement repris du répertoire de la communauté dans laquelle naît l'enfant. Autant que j'ai pu l'observer dans notre société occidentale, il semble en être de même du geste de pointage largement utilisé par les parents avant que l'enfant n'ait les capacités motrices pour le former lui-même. Seules des études comparées entre différentes cultures, en particulier dans celles où les adultes n'utiliseraient pas le pointage de façon usuelle, pourraient nous indiquer si les êtres humains sont biologiquement programmés pour pointer et créent chacun cette forme symbolique ou si les enfants s'approprient une forme à laquelle les adultes assignent déjà une forte charge symbolique.

Les gestes conventionnels comme le pointage apparaissent très tôt vers la fin de la première année (Bates 1977, Tomasello 1999). Mais avant que ces gestes ne se combinent à des mots, le regard et les vocalisations les complètent. J'appelle ces constructions des « pointing events » en anglais, des événements avec pointage. Les combinaisons de gestes + mots sont notés chez les enfants durant la deuxième année et représentent une transition vers l'énoncé à deux mots (Goldin-Meadow & Butcher 2003). L'intérêt des données longitudinales est que l'on peut saisir les reprises exactes par l'enfant de constructions fréquentes chez l'adulte. En situation de lecture d'albums par exemple, la mère répète très souvent « regarde » et pointe un élément de l'illustration. En voici un exemple avec reprise à l'identique par l'enfant de ce que j'appelle une construction avec un élément vocal, l'impératif « regarde ! » et un élément gestuel, le pointage.

Exemple 1 - Madeleine 1;01

*MER: oh regarde le petit Popi !

La mère point le personnage sur le magazine (Popi) avec son index.

Madeleine regarde le magazine.

*MER: oh il met les pieds dans l'eau ?

Madeleine essaye de tourner la page pendant que sa mère lui montre les personnages.

*MER: regarde c'est quoi ça ?

La mère pointe de l'index un élément de l'image.

*MER: c'est quoi ça ?

*MER: c'est un ?

*MAD: ver

%pho : vεɛ

Madeleine tourne la page.

*MER: oh petit ours !

***MAD:regarde.**

%pho: œga

Elle pointe un élément de l'image.

*MER: oui.

Si les enfants reprennent et imitent les parents, on voit également des parents se saisir de tout ce qui est produit par l'enfant, que ce soit vocal ou gestuel et le « sémiotiser », lui donner une forme et une fonction compatibles avec le système communicationnel adulte. Dans l'exemple suivant, un père reprend un geste apparemment non intentionnel et non communicationnel de sa fille et le transforme en jeu qui sert de transition vers une « mise en sens ».

Exemple 2. Ella 1;02

Le père et sa fille prennent le petit déjeuner.

*FAT : Are you tired ? (es-tu fatiguée ?)

Ella gémit et se frotte le visage.

*FAT : Oh a little bit. (Oh, un petit peu)

Ella fait alors un geste un peu Sa main descend le long des cheveux. Elle se tape la tête et regarde son père en vocalisant.

*ELLA : eh !

Le père reprend le geste de sa fille une première fois sur lui-même, puis lui donne une forme légèrement différente en pointant la tête de sa fille.

*FAT : baby's head. (la tête de bébé)

Puis il pointe sa propre tête.

*FAT : daddy's head. (la tête de papa)

Le père a donc reproduit un geste qui paraît non intentionnel et non communicationnel de sa fille, mais il le transforme en lui donnant un sens, en le conventionnalisant en un pointage qui lui permet de désigner sa propre tête, il le répète, l'accentue, l'exagère. Il met une étiquette sur ce qu'il désigne: la tête d'Ella puis sa propre tête.

Le père a donc transformé un geste non intentionnel en un geste social, conventionnel. Et puis que se passe-t-il à partir de là? Il y a sans doute un nombre important entre eux et entre Ella et d'autres adultes de pointages sur les parties du corps des personnes. Et quelques mois plus tard, c'est elle qui prendra l'initiative de pointer les parties du corps des différents membres de sa famille, ou tout simplement, de pointer les personnes pour les désigner tour à tour comme en atteste le corpus longitudinal de Forrester (CHILDES project, <http://childes.psy.cmu.edu/data/Eng-UK/>).

Un autre exemple de reprise par l'enfant d'un signe avec son signifié et son signifiant est le « non » qui peut aussi arriver assez tôt. La négation prend un éventail de valeurs (échec, rejet, déni, refus, absence, non-existence...) que nous ne détaillerons pas ici mais on peut insister sur la reprise du NON entendu dans des situations d'interdit qui sont internalisées puis reproduites dans des situations autres.

Le premier « non » est celui que l'on retrouve chez l'enfant qui s'apprête à toucher une prise électrique ou le bouton de la cuisinière et s'arrête juste avant d'accomplir le geste, produit un hochement de tête ou un « non » verbal, et rebrousse chemin. Il s'agit ici de l'écho d'un interdit parental que j'ai retrouvé à 1;0 (manifesté par un hochement de tête) chez Théophile alors qu'il s'apprêtait à arracher une feuille dans le jardin de sa grand-mère, en continuité avec la scène décrite plus haut. Théophile s'est alors identifié à son père « interdicteur » en son absence (il est seul dans le jardin, sa grand-mère est occupée un peu plus loin). Si l'on peut interpréter ce « non » comme un « constat d'impuissance » (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002 : 100), il s'agit également d'une manifestation de pouvoir chez l'enfant : sur les choses, sur les actes, sur lui-même et sur l'impossibilité de réaliser son désir. Il s'approprie le rôle du père (et d'autres adultes qui ont prodigué cet interdit, nous avons filmé également la mère dans une situation similaire) et le fait sien.

Si Théophile a d'abord emprunté la forme de négation et sa fonction pour reproduire un interdit, il s'est ici approprié le marqueur et le langage lui permet d'organiser, de catégoriser son réel.

Un autre épisode de négation intéressante a marqué les enregistrements que nous avons faits de Théophile. Le premier « non » émis devant nous alors que son lexique était constitué d'onomatopées (*vroum vroum* pour voiture, *ouah ouah* pour chien) s'est produit à 1;04. Il était en train de jouer avec son nouvel établi et tenait une pince en bois à la main droite. Sa mère lui a alors demandé « tu veux jouer du piano Théophile ? » Il s'est tourné vers elle, lui a souri, a fait deux pas vers elle (nous avons tous interprété ces deux signes comme un acquiescement). Puis il a baissé la tête, s'est légèrement détourné de sa mère, a regardé la pince qu'il tenait, a bougé sa main droite et a dit « non ». Il est revenu en arrière, a posé la pince sur l'établi, a couru joyeusement vers le piano et grimpé sur le tabouret. J'interprète ce « non » comme signifiant « il y a quelque chose qui ne va pas, je ne peux pas jouer du piano avec une pince à la main, cette pince n'entre pas dans le projet que me propose maman ». Ce « non » n'était pas adressé à sa mère, il s'agissait d'un monologue, il l'a produit « dans sa barbe », sans regarder d'interlocuteur, pour lui-même.

Là encore, il me semble que l'on est passé de l'emploi d'une forme et d'un rôle à la place de l'autre dans l'interdit, à l'emploi d'une forme pour soi, pour mettre en mots un problème à résoudre tout seul : la discordance entre une réalité (la pince à la main) et un projet (jouer du piano). Avec le « non », l'enfant peut se formuler à lui-même un interdit, se donnant le pouvoir de maîtriser l'angoisse provoquée par la non satisfaction d'un désir.

Mais le non, lui sert également à marquer son opposition à l'autre. Entre 1;06 et 2;06, il marque systématiquement son refus par un « NON ! » quand sa mère veut le déshabiller pour lui faire prendre son bain et arrêter ses jeux en cours. Elle doit user de toutes les ruses, détournements ludiques pour l'amener à une acceptation de cette activité à laquelle bien sûr, il prend plaisir quand elle a commencé.

Ces premiers « nons » d'opposition, peuvent être considérés comme des marqueurs de positionnement co-énonciatifs et comme des précurseurs des formes de première personne. Un « non » peut être paraphrasé par « je veux pas » et exprimer une discordance en dialogue marquant ainsi l'entrée dans la co-énonciation. Une fois que l'enfant reprend ces formes qui peuvent être des gestes de pointage, ou des mots avec des fonctions bien particulières, il peut articuler ces éléments entre eux et entrer dans la syntaxe. On assiste alors à la construction progressive de son langage dont nous donnons quelques exemples dans notre troisième partie.

3. Construction du langage

Le passage des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots est vu comme une étape fondamentale. L'ordre des mots (Schlesinger 1971), leur fonction et leur organisation en système (mots pleins / mots pivots, Braine, 1976) ont été analysés en détail. Pour produire une suite de deux mots, on pense généralement que l'enfant doit avoir compris que le flux des sons est segmentable et que chaque segment est porteur de sens. La prosodie joue bien sûr un rôle très important qui n'est pas encore suffisamment étudié³. On sait en effet que les bébés sont sensibles à la mélodie et à ses modulations dès la naissance. La parole est organisée en unités prosodiques et les enfants y sont particulièrement attentifs. Or la structure prosodique et la structure syntaxique des premières constructions ou « combinaisons » des enfants méritent d'être analysées ensemble. On trouve des travaux sur la relation entre la structure prosodique et la longueur des énoncés (Balog & Snow 2007) qui donnent des pistes à explorer⁴.

On sait que l'enfant commence à produire des énoncés à deux mots autour de 18 mois, mais les variations individuelles sont très grandes. Il y aurait surtout coïncidence entre l'explosion lexicale et les premiers énoncés à deux mots (Bassano 2005, Bates et al. 1988, Bates 1994). Il y a d'ailleurs une étape intermédiaire durant laquelle les énoncés sont soit constitués de deux mots séparés par une pause, et donc il n'y a pas un seul contour intonatif (exemple : « dodo // non »), soit associés au cours du dialogue.

Exemple 3 (Léonard 1;10)

Léonard semble proposer une boulette de viande à Aliyah qui le filme.

A: Elle est à moi la boulette? Je peux la manger? Non! Elle est à toi.

L: nɔ̃ //

M: C'est la boulette de Aliyah ou c'est la boulette de Léonard?

L: n : //

M: Hein?

L: nona //

M: Ouais.

L est toujours pensif.

L: aliya //

Tout le monde rit.

M: Aliyah oui!

L: mɔ̃z //

M: Aliyah elle mange? Non!

L'enfant fait-il donc ses premières constructions prédicatives tout seul, ou peut-on dire qu'il s'agit d'un travail « à deux » avec la coopération de l'interlocuteur adulte ? L'exemple suivant illustre encore une fois le rôle de l'interlocuteur et du dialogue :

³ Voir cependant le travail expérimental d'Amina Mettouchi, Shlomo Osre'el et Anne Lacheret présenté dans un poster intitulé « Intonation Units in Kabyle and Hebrew : perception, acoustic cues and informational structure », au colloque de l'IPRA (juillet 2007) qui semble fortement indiquer que la prosodie joue un rôle fondamental dans la segmentation, même dans une langue que les sujets ne connaissent pas.

⁴ Faute de compétence et de place, cette dimension n'est pas suffisamment explorée ici.

Exemple 4 (Léonard 1;08)

Il est dans le bain et se redresse.

L: dā

Il touche le gant et le fait tomber.

M: Il est tombé.

L: be //

Il le ramasse.

Dans une situation similaire, on pourrait avoir deux mois plus tard la présence d'un rhème pourvu d'une articulation explicite dès le premier énoncé de l'enfant. C'est alors le rhème et son lien au thème qui constituent la prédication: « é tombé gant ». On observe donc deux phénomènes intéressants dans les exemples 2 et 3 :

- la complémentarité entre les deux énoncés de l'enfant (d'une part, « Aliyah », puis d'autre part « mange » dans l'exemple 2 ; d'une part « gant » puis d'autre part « (tom)bé » dans l'exemple 3) ;
- le rôle des interventions de l'adulte qui restructure, enrichit, reformule les énoncés des enfants (« Aliyah elle mange ? » exemple 2 ; « Il est tombé », exemple 3).

L'idée que le discours adulte dans le dialogue a une influence sur les usages du langage et l'acquisition chez l'enfant a été explorée par Scollon (1976) qui a différencié les structures horizontales des structures verticales. La structure horizontale réfère à un énoncé à plusieurs mots. La structure verticale implique des relations syntaxiques et sémantiques entre deux productions distinctes de l'enfant dans le dialogue. Pour Scollon, ces structures verticales sont un terrain privilégié à partir duquel l'enfant prépare ses énoncés à plusieurs mots et particulièrement quand l'étyage de l'adulte est présent dans les prises de paroles intermédiaires. À une époque de développement où l'enfant ne fait pas encore des énoncés de plus d'un mot, il manifeste cependant ses capacités à produire plusieurs mots dans des tours de paroles distincts mais liés par une relation syntaxique ou sémantique – on pourrait d'ailleurs ajouter également qu'il y a une relation quant à la structure informationnelle.

Ces énoncés à un mot successif (Successive Single Word Utterances SSWU) ont d'abord été identifiés par Bloom (1970, 1973) et analysés par d'autres auteurs que Scollon (1976, 1979), Greenfield & Smith (1976), Ochs, Schieffelin & Platt (1979), Veneziano et al. (1990). Veneziano (1999) a fait une étude très poussée des différents types de SSWU en fonction de l'étyage adulte et de la distance entre les énoncés. Elle a montré l'impact des énoncés des adultes sur les productions des enfants : dans un premier temps, le deuxième énoncé de l'enfant est une reprise de l'énoncé intermédiaire de l'adulte ; dans un deuxième temps, l'enfant fait davantage de « deuxième énoncé à un mot » de manière plus autonome sans s'appuyer sur l'intervention adulte. L'adulte jouerait donc un rôle pivot dans la mise en place de SSWU liés sémantiquement et syntaxiquement⁵.

On peut se demander ce qui permet ensuite à l'enfant de passer de ce « stade » du un mot au stade du deux mots et aux énoncés à plusieurs mots. Selon Veneziano, Sinclair et Berthoud (1990 : 646), il s'agirait de la capacité à garder en tête plus d'un aspect de la situation. Il y aurait un pré-requis linguistique qui se traduirait par la capacité de parler de plus d'un aspect de la situation et conduirait donc à l'utilisation d'un énoncé à

⁵ Cette question sera étudiée de manière particulièrement détaillée dans le projet ANR blanc EMERGRAM (Emergence de la grammaticalité) dirigé par Edy Veneziano et sera mise en lien avec l'utilisation des fillers et les distinctions aspectuelles marquées par la morphologie verbale.

plusieurs mots. La linéarité temporelle du langage est un outil qui permet ainsi de présenter différents aspects simultanés d'une situation.

Le passage à l'énoncé à deux termes pourrait se concevoir également comme la manifestation d'un besoin d'explicitier le support de la prédication. À partir du moment où rien de perceptible dans le contexte ne peut aider l'adulte à reconstruire la relation prédicative, l'enfant proposerait un élément linguistique supplémentaire (ou plusieurs) et manifesterait ainsi son souci d'être compris de l'autre.

L'enfant serait prêt à entrer dans « la syntaxe » quand, 1) il est capable de produire plusieurs termes avec un même contour intonatif (pas de pause de plus de 1,5 secondes & Smith 1976), 2) il peut garder en tête plusieurs aspects de la situation, 3) il est en mesure de se représenter d'une certaine façon l'écart entre la pensée de l'autre et la sienne propre, d'avoir une forme de « théorie de l'esprit ».

Il y aura d'autres types de collaboration, de co-construction entre l'adulte et l'enfant même plus tard avec les énoncés à plusieurs mots comme nous l'avons vu dans l'extrait examiné dans l'avant-propos ou comme on peut l'observer dans les exemples suivants.

Exemple 5 (Léonard 2;0)

Sa mère lui demande de raconter sa journée à la crèche.

M : qu'est-ce que vous avez fait ?

L : e la pētyr

M : vous avez fait de la peinture !

Exemple 6 (Léonard 2;0)

L : a pœ ki klun

M : qui a peur du clown ?

L : wi nona pœ ki klun

Dans les deux cas, c'est la mère qui clarifie ou fait clarifier à l'enfant l'argument « sujet ». L'interaction linguistique entre l'adulte et l'enfant est essentielle et les « constructions » semblent se faire à deux dans l'échange verbal : soit la relation prédicative avec l'ensemble des arguments est co-construite dans l'alternance des prises de paroles, soit l'adulte met en forme les éléments proposés par l'enfant, ou encore l'aide à apporter les éléments qui lui permettront d'explicitier verbalement la relation argumentale.

Au cours de ce processus de construction durant lequel l'étayage adulte va avoir une très grande importance, du moins dans nos cultures occidentales, l'enfant n'est entièrement dans la réplique du langage entendu puisqu'il produit des formes déviantes qui sont d'un grand intérêt pour le linguiste.

4. Ecarts

L'enfant élabore des catégories qui vont petit à petit le conduire à la grammaire adulte. Mais il va en chemin produire des énoncés contenant des "écarts par rapport à la norme adulte", ces écarts ont été traités de barbarismes par Egger, de formes incorrectes par Bühler, de catégories émergentes par Eve Clark ou de systèmes transitoires par Marcel Cohen. Il s'agit par exemple des renversements pronominaux ou l'emploi du prénom et du pronom objet en position sujet, qui ne sont pas comme certains le pensent véritablement des "erreurs" mais des tentatives stratégiques qui le conduisent à une appropriation personnelle du langage, c'est en partie ce processus en

étapes transitoires d'appropriation quand il s'agit de la grammaire de sa langue que j'appelle grammaticalisation.

Il est donc important de prendre en compte ce caractère transitoire de la langue de l'enfant, d'observer chaque « stade » comme une interlangue en soi, un système instable. Ce système a cependant son identité propre qu'il faut étudier sans toujours projeter sur les marqueurs les fonctions qu'ils ont dans la langue adulte.

« Emergent categories are a fleeting phenomenon, in part because children are so sensitive to the speech addressed to them and hence to the conventions of the language they are acquiring. » (Clark, 2003 ; p.399).

Dans son article « Emergent categories », Eve Clark utilise le concept de grammaticalisation appliqué au langage de l'enfant. Elle explique par exemple que les enfants grammaticalisent la notion de « contrôle » qui est synonyme de forte agentivité sous forme de pronoms. Ce type de grammaticalisation va être abandonné au profit de formes qui auront les fonctions sujet et objet. Le choix d'une forme unique pourra également être abandonné au profit de différentes formes et différentes constructions. Dans certains cas, la notion que veut exprimer l'enfant n'est pas grammaticalisée dans la langue parlée autour de lui. Il va l'abandonner totalement, mais il aura, pendant un certain temps, créé une forme ou une construction pour l'exprimer tant elle lui aura paru saillante.

On peut donner l'exemple des différentes formes d'auto-désignations (*Je/I, moi/me, my*, prénom, 2^{ème} personne, 3^{ème} personne, absence de forme, voyelle préverbiale) qui sont utilisées pour exprimer, entre autres, différents degrés d'agentivité, un contraste, une modalité, et même un changement de genre discursif (Morgenstern 1995, 2006). L'enfant va utiliser « my do it » (dans le sens « c'est moi qui le fait et pas toi ») même s'il s'agit d'une association de formes qu'il n'aura jamais entendue dans le langage qui l'entoure. On peut également citer les formes différentes d'adjectifs (en -y/-ed) en anglais : l'enfant recrée un contraste qui n'existe pas toujours dans l'usage adulte pour opposer des propriétés inhérentes aux propriétés temporaires (Clark 2001 : 380). En anglais, certains enfants mettent également les adjectifs au pluriel, alors qu'il ne s'agit pas d'un emploi « correct » en langue adulte. Ces notions sont exprimées dans plusieurs langues, elles existent donc sous formes grammaticalisées, mais pas en anglais. Les enfants grammaticalisent d'eux-mêmes des catégories qui ne sont pas exprimées dans le langage qui les entoure et qu'ils n'ont donc pas imitées. Ces « emergent categories » vont ensuite se transformer, ou disparaître tout comme de nombreux phonèmes dont les bébés font usage dans leur jasis avant de les abandonner au profit des phonèmes présents dans leur propre langue.

Le langage de l'enfant change, évolue en permanence. Il faut une analyse très précise et détaillée pour saisir s'il a des catégories émergentes. Aussi, l'ordre dans lequel apparaissent les formes et les constructions qu'il utilise est d'une grande importance. Comme nous l'avons vu, les « erreurs » dans les productions enfantines pourraient être des marques importantes de ces catégories particulières.

« The identification and analysis of emergent categories offer insights into the role of language universals in early acquisition, a role illuminated by children's own attempts to map conceptual categories that are salient to them, in early language use. » (Clark, 2001 : 401).

On peut penser également à une forme plus complexe de reprise du langage entendu avec production d'une forme qui existe en langue adulte mais à laquelle

l'enfant semble donner une fonction non conforme, il s'agit des utilisations de deuxième ou troisième personne à la place de la première. Les productions de « tu » ou de « il »/ « elle » à la place de « je » prennent un statut d'événement pour le chercheur, tant ces marques de différenciation ou de rupture par rapport à la source énonciative peuvent avoir leur étrangeté, parfois dérangement voire inquiétante, quand elles réfèrent en fait à celui qui prend la parole. Ces emplois, désignés sous le nom de renversement pronominal, ont beaucoup questionné linguistes, psychologues, médecins, notamment parce qu'on les trouve assez fréquemment dans le langage des autistes pour lesquels Bettelheim (1967) parle d'« évitement de la première personne ». Les enfants aveugles auraient également des difficultés à mettre en place le pronom de première personne, ce qui conduit à insister sur l'importance du langage entendu et des dialogues échangés. Comme ces enfants n'ont pas la possibilité de voir les locuteurs, ils auraient davantage de mal à comprendre la nature réversible des pronoms.

Or, on trouve de tels renversements au cours de la troisième année chez l'enfant tout venant et ils donnent à ceux qui l'écoutent le sentiment que l'enfant opère une forme de dédoublement de soi. Les emplois de la deuxième personne peuvent nous éclairer sur la façon dont l'enfant utilise cet emprunt au discours qui lui est adressé pour jouer le rôle de l'autre dans un script déjà connu et qu'il ré-instancie.

Exemple 7 (Guillaume 2;3)

G. fait l'inventaire des chaussures et il commente.

G - C'est à papa.

M - C'est les souliers de papa.

G - Peux, veux à mettre, veux.

M - Tu veux les mettre ?

G - Oui met les souliers de son père comme ça marche

M - Hein ?

G - *se met debout avec les souliers* Marcher comme ça

M - Tu veux marcher comme ça ?

G - Ouais *marche quelques pas* bravo tu marches !!

On constate que Guillaume utilise la deuxième personne quand il s'agit de parler de ses exploits ou de ses bêtises et de se présenter dans des situations hors de l'ordinaire.

On remarque que tant que Guillaume présente son désir et son projet, il emploie [Ø + verbe]. Une fois qu'il a commencé à accomplir son acte, on trouve une forme marquée qui est tu. Est-ce un « tu » qui signifie « je » ? Est-ce que vraiment c'est à l'enfant de se congratuler ? Est-il l'énonciateur approprié, cet énoncé ne revient-il pas à la mère ? Nous sommes dans un contexte d'exploit et par ailleurs cet énoncé ressemble fort à du discours entendu. Nous pouvons dire que l'enfant exprime sa propre fierté en empruntant le rôle de « congratulateur » habituel de sa mère. Le langage lui permet ainsi d'être dans cet espace intermédiaire entre la fusion avec l'autre et la séparation. Cela passe par un énoncé dans lequel il parle de lui-même comme si un autre lui adressait la parole. Cette forme « tu » marque donc à la fois l'altérité et l'identité. La mère continuera le dialogue sans poser de question sur la référence de ce tu. Elle l'a bien compris comme si l'enfant avait dit « je ».

Les emplois de la deuxième personne à la place de la première s'inscrivent dans des scripts avec une succession de répliques. C'est le souvenir d'une situation qui déclenche l'énoncé. L'enfant abandonne le « tu » pour s'auto-désigner à partir du moment où il peut se détacher de la situation figée et concrète évoquée par une

sensation et des énoncés qui ont accompagné cette situation. Ce processus permet à l'enfant de s'approprier la parole de l'autre, notamment celle de sa mère, de souligner sa part d'écart par rapport à cet autre, et de faire entendre sa propre voix, construisant et marquant verbalement ainsi son identité propre.

Conclusion

Nous avons donc fait un retour sur les premières reprises, les premiers emprunts qui vont de la construction [pointage + regarde] ou des interdits réinstanciés dans le hochement de tête ou le « non » que l'enfant produit pour lui-même, à de longs énoncés déjà complexes dont la dimension citationnelle permet à l'enfant d'évoquer une situation en adéquation avec celle qu'il est en train de vivre. L'enfant joue avec les mots, reprend les structures, les énoncés, les places énonciatives jusqu'à pleinement se les approprier et entrer dans la langue.

Ces reprises sont la manifestation du pouvoir de l'enfant sur les choses, sur les actes, sur les autres, sur lui-même et sur les formes symboliques qu'elles soient gestuelles ou vocales, Toutes les situations qui lui permettent de faire son cheminement d'apprenti-énonciateur naissent dans le dialogue, mais c'est en rejouant ces scénarios avec sa propre voix, que l'enfant manifeste une « internalisation » (Vygotsky, 1934), une appropriation effective des formes trouvées chez l'autre dans un discours qu'il va pouvoir ensuite habiter.

Bibliographie

- Balog, H.L. & Snow, D. (2007). The adaptation and application of relational and independent analyses for intonation production in young children, *Journal of Phonetics*, 35, 118–133.
- Bassano, D. (2005). Production naturelle précoce et acquisition du langage : l'exemple du développement des noms, in M. Savelli (Ed.), *Corpus oraux et diversité des approches*, *LIDIL*, 31, 61-84.
- Bates L. (1977). From gesture to the first word: on cognitive and social prerequisites. In Lewis M. et Rosenblum L. (Eds.), *Interaction, conversation and the development of language*. New-York, Wiley, 247-307.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar : Individual differences and dissociable mechanisms*. New York, Cambridge University Press. (Edition de poche 1991).
- Bates, E. (1994). Modularity, domain specificity and the development of language, in D.C. Gajdusek, G.M. McKhann, & C.L. Bolis, (Eds.), *Evolution and neurology of language. Discussions in Neuroscience*, 10 (1-2), 136-149.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress*. New-York Free Press.
- Braine, M. D. S. (1976). *Children's first word combinations*. Society for Research in Child Development Monographs 41.
- Bloom, Lois (1970). *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge MA, MIT Press.
- Bloom, L. (1973). *One word at a time*. The Hague, Mouton.
- Brigaudiot, M. & Danon-Boileau, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris, P.U.F.
- Clark, E. (2001). Emergent categories, in M. Bowerman & S. C. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual developemnt*, Cambridge University Press (réédition 2003).

- Clark, E. V. (2003). *First language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Culioli, A. (1990). La linguistique : de l'empirisme au formel, in *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, tome 1, Paris, Ophrys, pp. 9-46. [1968].
- Culioli, A. (1995). *Cognition and Representation in Linguistic Theory*. Trans. by John T. Stoneham, Amsterdam, John Benjamins.
- Greenfield, P. & Smith, J. (1976). *The structure of communication in early development*. New York, Academic Press.
- Goldin-Meadow, S. & Butcher, C. (2003). Pointing toward two-word speech in young children, in Sotaro Kita (ed), *Pointing: where Language, Culture, and Cognition Meet*, Erlbaum, Hillsdale, New-Jersey.
- Meillet, A. (réed. 1982). *Linguistique générale et linguistique française*, Paris-Genève : Champion-Slatkine, « Comment les mots changent de sens » (1906/1982 : 230-271). « L'évolution des formes grammaticales » (1912/1982 : 131-148). « Le renouvellement des conjonctions » (1915/1982 : 159-174). « Convergence des développements linguistiques » (1918/1982 : 61-75).
- Morgenstern, A. (1995). *L'enfant apprenti-énonciateur*. (L'auto-désignation chez l'enfant en français, en anglais et en Langue des Signes Française), thèse de Doctorat sous la direction du Pr. L. Danon-Boileau, document non publié. Université Paris III.
- Morgenstern, A. (2006). *Un JE en construction. Ontogenèse de l'auto-désignation chez l'enfant*, Bibliothèque de Faits de langues, Ophrys.
- Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Ochs, E., Schieffelin, B. B., & Platt, M. (1979). Propositions across utterances and speakers. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*, (251 – 268), Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Schlesinger, I. M. (1971). Production of utterances and language acquisition. In *The ontogenesis of grammar* (D. I. Slobin, editor), 63 – 101 . New York, Academic Press.
- Scollon, R. (1976). *Conversations with a one year old*. Honolulu, University Press of Hawaii.
- Scollon, R. (1979). A real early stage : an unzipped condensation of a dissertation on child language. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (215-227). New-York, Academic Press.
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analyses of infant communication behaviour, in H. R. Schaffer (ed.), *Studies in Mother-infant Interaction*, London, Academic Press, 227-270.
- Tomasello M. (1999). *The cultural origins of human cognition*, Cambridge, M.A., Harvard university Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language, a usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- Tomasello, M. & Stahl D. (2004). Sampling children's spontaneous speech : how much is enough ? *Journal of Child Language*, 31 :101-121.
- Veneziano, E. (1999). Early lexical, morphological and syntactic development in French : Some complex relations. *International Journal of Bilingualism*, 3 (2) : 183-217.
- Veneziano, E., Sinclair H. & Berthoud, I. (1990). From one word to two words : repetition patterns on the way to structured speech, *Journal of Child Language*, 17, 633-650.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Thought and Language*, Cambridge, MA, The M.I.T. Press, (1985).