

À propos de “l’acquisition du langage” : rétrospective bibliographique et perspectives théoriques et cliniques

Jean-Claude Quentel

► **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. À propos de “l’acquisition du langage” : rétrospective bibliographique et perspectives théoriques et cliniques. Tétralogiques, Presses Universitaires de Rennes, 1987. halshs-01973056

HAL Id: halshs-01973056

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01973056>

Submitted on 8 Jan 2019

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.

A PROPOS DE

« L'ACQUISITION DU LANGAGE » :

RETROSPECTIVE BIBLIOGRAPHIQUE ET

PERSPECTIVES THEORIQUES ET CLINIQUES*

Jean-Claude Quentel

I - L'éclatement de l'objet.

La littérature sur la question de l'acquisition du langage chez l'enfant est énorme et véritablement impressionnante. Elle nécessite une grille d'analyse qui viendra ordonner la rétrospective des travaux et opérer un regroupement en fonction des problèmes dominants. Et cette grille doit, pour nous, s'articuler en définitive à une déconstruction cliniquement fondée de l'objet d'étude.

1) *Historique sommaire des études.*

Si l'on fait abstraction des quelques propos des philosophes en la matière, les premières études sur le thème de l'acquisition du langage datent des années 1850 et se font jour en Allemagne. Les observations relatées suivront alors les premiers balbutiements de cette discipline qui s'épanouira surtout au XX^e siècle, à savoir la psychologie de l'enfant. Et depuis, c'est aux psychologues qu'on doit la majorité des études sur la question; ils se sont en quelque sorte, jusqu'à une époque récente, emparés du sujet, d'autant qu'il constitue chez eux un thème très prisé.

* Ce travail reprend en grande partie un exposé fait lors de la réunion de printemps de la Société de Neuropsychologie de langue française, à Rennes, le 17 mai 1985. (Paru dans le bulletin n° 3, 1985, de cette société).

Par contre, dès lors qu'il s'agissait de pathologie - et donc ici de troubles de l'acquisition du langage - ce sont les praticiens les plus concernés, en l'occurrence les neuropsychiatres, et ultérieurement les orthophonistes, à partir de Suzanne Borel-Maisonny, qui gardèrent le monopole des écrits sur la question. Le modèle de l'aphasie a en fait longtemps imprégné les recherches, avant que vers les années 1940, les travaux se fassent plus nuancés. Il est important de rappeler ici la tentative originale d'Edouard Pichon (médecin, psychanalyste et linguiste): elle aura, jusqu'à aujourd'hui encore, un impact important sur la question de l'acquisition du langage, avec la distinction des trois fonctions dites de réalisation, ordonnatrice et appétitive que l'auteur situe à des étages psychologiques différents et qui lui permettent de classer les troubles observés.

Les linguistes se sont dans l'ensemble désintéressés de la question, ne consacrant, à l'occasion, que leurs thèses complémentaires à l'étude du langage enfantin (lesquelles, d'ailleurs, constituent souvent les monographies les plus remarquables en la matière - notamment chez Jules Ronjat et Milivoïe Pavlovitch). Si on laisse de côté les études fondamentales de Roman Jakobson, vers les années 1940, il faut attendre la diffusion des écrits théoriques de Noam Chomsky pour voir les linguistes s'intéresser véritablement au problème. C'est en 1967 seulement que, en France, Maurice Coyaud donne l'impulsion d'une véritable recherche de la part des linguistes sur l'acquisition du langage.

2) *Les recherches contemporaines.*

Aujourd'hui, l'acquisition du langage constitue toujours un domaine très fouillé, mais l'objet est partagé dans les recherches contemporaines par plusieurs disciplines qui ne cessent donc d'accroître de manière impressionnante la bibliographie en la matière.

Les psychologues ne sont certes plus seuls sur ce terrain, mais ils sont toujours là et le sujet occupe par exemple chez eux un pourcentage extrêmement important des recherches de laboratoire. Les écoles et orientations sont nombreuses, depuis les courants behavioristes, inspirés par l'œuvre de Skinner, et l'école soviétique, dans la mouvance des travaux de Pavlov, jusqu'à l'analyse liant, dans la suite de Piaget ou de Bruner, l'évolution des structures linguistiques au développement des structures cognitives. L'œuvre de Pierre Oléron a ici l'intérêt d'offrir à la fois un regard synthétique sur les travaux en la matière (tout en faisant une part à ceux émanant de disciplines différentes) et des perspectives de recherche originales.

Les linguistes, sous l'impulsion donc de Chomsky, ont fait de l'acquisition du langage une question à part entière de leur domaine d'investigation. Toute école linguistique (qu'elle soit générativiste, distributionnaliste, fonctionnaliste...) promeut depuis une analyse qui lui est propre de l'acquisition du langage. En France, l'équipe formée autour de Frédéric François produit notamment, depuis quelques années, un grand nombre de travaux sur la question.

Aux frontières des deux disciplines sont apparus les psycholinguistes, lesquels ont fait de l'acquisition du langage un de leurs grands thèmes de recherche. Au-delà des premiers travaux d'obéissance behavioriste, la grammaire générative de Chomsky, encore, offrait avec sa dichotomie compétence - performance des perspectives méthodologiques nouvelles. Une nouvelle approche fonctionnaliste se dessine, cependant, à partir des années 1970, qui situe la psycholinguistique dans le cadre de la psychologie cognitive.

L'école de Genève issue des travaux de Piaget et dite de «psycholinguistique génétique» tient, par ailleurs, dans ce mouvement une place originale depuis les travaux d'Hermina Sinclair de Zwart et d'Emilia Ferreiro. Elle ouvre, avec celle de Chomsky, un dialogue, dont le colloque de Royaumont nous restitue en l'occurrence les enjeux fondamentaux.

Les sociologues également se sont annexé ce domaine d'étude, surtout depuis les travaux de l'anglais Basil Bernstein. Celui-ci a préparé un champ nouveau d'exploration pour ceux qu'on a alors appelés «sociologues de l'éducation», représentés en France par Christian Baudelot et Roger Establet, d'une part, et Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, d'autre part. La controverse entre Bernstein et William Labov a par la suite alimenté et orienté le discours des «sociolinguistes» par rapport à l'enfant et à l'acquisition du langage.

Par-delà cette querelle, Bourdieu, en cherchant à rapporter le produit social, qu'est pour lui la langue, aux conditions sociales de sa production et de sa reproduction, ouvre au sociologue un véritable droit de regard sur les questions d'acquisition.

Les recherches récentes tendent à reconnaître la complexité de la question et à distinguer l'acquisition d'une faculté générale de langage et d'une langue particulière, simultanément en œuvre chez l'enfant. L'expérimentation sur le nouveau-né (et les interactions précoces), la recherche d'universaux (aux niveaux linguistique, cognitif et communicatif) et le souci de réintroduction de la fonction de communication (sous l'influence de la pragmatique) constituent alors les grands axes des travaux. Sont notamment analysés ce qu'on appelle les activités discursives et les modes de développement du «dialogue» de l'enfant, ainsi que ses comportements «métalinguistiques».

3) *La déconstruction.*

L'acquisition du langage ne saurait donc être rapportable à une seule discipline, mais elle se situe au contraire à l'intersection de plusieurs. D'être ainsi l'objet commun de plusieurs disciplines la définit alors comme «objet complexe», sans que se trouve véritablement questionnée plus avant cette formulation. Et saisi comme complexe, cet objet n'en est pas moins appréhendé par chacune des disciplines en question comme relevant bien de sa propre démarche. Derrière l'interdisciplinarité souhaitée par certains se dessine, en fait, une appropriation de l'objet qui ne peut, en définitive, qu'évacuer le point de vue des autres disciplines. De cet objet complexe, en d'autres termes, chacun fait *son* objet et l'on ne saurait alors se dispenser d'indiquer, par exemple, d'où l'on parle lorsque l'on traite d'acquisition du langage.

Sans entrer, ici, dans le détail des enjeux (importants) suscités par l'acquisition du langage comme question, on ne peut que souligner l'inéluctable conflit épistémologique à son propos, malgré la volonté de le masquer derrière une interdisciplinarité qui finalement... n'en fait plus l'objet de personne ! On ne peut, de fait, qu'interroger la réalité de cet objet ne suscitant scientifiquement que *des* points de vue mutuellement exclusifs. Car, après tout, si c'est la science qui construit et crée son objet (et non l'inverse), qu'en est-il scientifiquement de cette «acquisition du langage», objet en soi préexistant à l'analyse qui en est faite? Il nous faut conclure que la réalité concrète de l'objet s'évanouit au travers *des* visées scientifiques.

C'est ainsi que, dans le cadre de la théorie de la médiation de Jean Gagnepain, l'acquisition

du langage est soumise à une déconstruction qui dissocie la rationalité spécifique qui l'explique (à savoir la capacité de signe linguistique) de celles qui ne lui sont qu'incidentes et qui ressortissent alors à d'autres principes d'explication (technique, dans la mesure où le langage se fait là écriture; éthique, pour autant qu'il est en même temps discours; sociologique, enfin, au sens où il se propose aussi comme langue - avec, précisément, la question sur laquelle nous aurons à revenir, du rapport de l'enfant à la dialectique qui installe cette dernière).

L'acquisition du langage, autrement dit, éclate en plans d'analyse différents, dont la dissociation vient trouver son fondement dans la pathologie, non seulement de la détérioration, en ce qu'elle indique ici les enjeux à acquérir, mais encore et surtout de la carence, c'est-à-dire du non accès - ou, pourrait-on dire encore, de la forclusion. La clinique, en effet, offre à nos yeux le lieu privilégié de vérification des dissociations théoriques posées, comme également le point de résistance à toute spéculation.

On ajoutera que si la pathologie constitue, pour nous, le lieu d'expérimentation par excellence, il ne peut être question, comme pour Oléron, de s'en tenir à la seule surdité. Il s'agit là d'une pathologie naturelle, n'affectant pas le langage en sa compétence propre, mais comme handicap performantiel. Et au niveau clinique, aucun praticien de ce qu'on appelle les troubles du langage ne pourra raisonnablement disconvenir de la nécessité de distinguer, derrière ce qui s'offre parfois comme le même symptôme, des déficits ressortissant à des causalités différentes.

Dans une telle perspective, c'est le pathologique qui explique en définitive le normal et non l'inverse. Et dès lors, on tient dans une pareille déconstruction de l'acquisition du langage en plans d'analyse interférents le seul moyen, certes de se situer par rapport à une vaste bibliographie hétérogène, mais surtout de dépasser un fondamentalisme, un globalisme réducteur (de ramener l'objet à son seul point de vue en excluant tout autre) comme un émiettement destructeur (de faire disparaître ledit objet derrière une additionnabilit  infinie des points de vue).

II - L'écran de l'adultocentrisme.

Si les travaux sur l'acquisition du langage sont, par conséquent, très hétérogènes, on ne soulignera jamais assez, pourtant, combien ils concordent tous, par contre, pour conforter un adultocentrisme tenace. En d'autres termes, c'est toujours par rapport au modèle que l'adulte représente que se trouve jugé l'enfant: sur ce point l'unanimité se fait, sans d'ailleurs qu'on en prenne, la plupart du temps, conscience.

I) L'adultomorphisme.

Cet adultocentrisme a pour première conséquence une invalidation radicale, quoi qu'on en dise, des productions enfantines, d'ailleurs toujours appréciées descriptivement en termes de «fautes». Quel que soit ici l'auteur concerné, quelle que soit la théorie à laquelle on en réfère, jamais ne se trouve dépassé, dans la description, cet adultocentrisme que Maurice Coyaud et Emilie Sabeau-Jouannet nous désignaient, d s 1970, comme la «tare méthodologique» à laquelle on ne peut échapper. Autrement dit, c'est d'une comparaison systématique des productions de l'enfant avec celles de l'adulte (d'un adulte à propos duquel il conviendrait par ailleurs de se questionner quelque peu) que procède, en fait, l'observation du langage enfantin; et la volonté de ne saisir ce langage que par rapport à lui-même et dans ses caractéristiques propres ne se concrétise jamais, au-delà de

déclarations d'intention.

Le concept de «faute», à travers lequel s'appréhende donc ce langage enfantin, atteste cette constante comparaison. La validité du langage produit par l'enfant n'est reconnue que lorsqu'il commence à ressembler à celui de l'adulte descripteur. C'est un écart qui se mesure par rapport à un usage dont l'adulte est le détenteur, même si, par ailleurs, on saisit un aspect positif de la faute au travers de ce que Maurice Grammont, déjà, appelait la «con.stance de l'écart». Les fautes de l'enfant, qu'on les appréhende, avec l'école de François, sous leur aspect fonctionnel ou qu'on les analyse, avec Paula Menyuk, sous leur angle formel, mettent bien en évidence, avant tout, une limitation de l'enfant.

2) *La notion d'étape.*

Corrélativement, cet adultomorphisme autorise un descriptivisme orienté, en termes d'étapes de développement. Toujours, le descripteur s'appuie sur une théorie des étapes, qu'il ne vient jamais foncièrement questionner. Il va de soi, autrement dit, que le langage s'acquiert par étapes et que ces étapes traduisent des degrés de complexité que l'enfant doit gravir échelon par échelon, la maturation des processus neuro-physiologiques «régulant le pas» de ce développement à l'occasion, comme l'indiquait déjà, il y a plus de vingt ans, Andrée Tabouret-Keller. Laurence Lentin propose ainsi, depuis plusieurs années, une analyse du langage enfantin fondée sur l'extension et la complexité du discours de l'enfant: la mesure de la longueur de l'énoncé, la diversité croissante des catégories d'énoncés et une liste de ce qu'elle appelle des «introduceurs de complexité», constituent ici les critères d'appréciation du développement du langage.

On peut avancer, plus encore, que toute description de l'acquisition du langage pose, comme ultime étape, le langage adulte tel que le conçoit la théorie choisie et vise à dissocier logiquement les facteurs impliqués par ladite théorie pour les ordonner chronologiquement. Ainsi se trouvent indissolublement liés l'adultomorphisme et la théorie des étapes: les phases successives par lesquelles passe le langage de l'enfant servent à installer la théorie linguistique à laquelle on souscrit et s'ordonnent en fonction du seul locuteur adulte ainsi défini. De cette manière procède on ne peut plus clairement, par exemple, Emilio Alarcos-Llorach.

3) *La créativité de l'enfant.*

Ce n'est par conséquent jamais l'accès au langage qu'on a observé, mais assurément toujours la manière dont l'enfant conforme petit à petit son langage au nôtre. Pour dépasser cet adultomorphisme, donné comme pierre d'achoppement inéluctable par Coyaud et Sabeau-Jouannet, il convient précisément de dissocier la *grammaticalité* en laquelle on tient la rationalité spécifique du langage, de la *langue* qui ressortit à une autre rationalité et ne concerne le langage qu'incidemment, en tant que c'est le mécanisme de l'appropriation qui est ici déterminant. Cette dissociation, seule, permet de mettre en évidence la créativité de l'enfant, laquelle a toujours, depuis Rousseau dans *l'Emile*, été appréhendée contradictoirement dans le phénomène même de la faute.

Rousseau, en effet, soulignait déjà que les enfants suivent en leur langage «certaines analogies très vicieuses si l'on veut, mais très régulières, et qui ne sont choquantes que par leur dureté ou parce que l'usage ne les admet pas ». On ne saurait trop rappeler, avec Marcel Cohen, que dans cette analogie que souligne là Rousseau, on tient la preuve du sentiment du système. La faute,

par la «constante de l'écart» qu'elle révèle, est à saisir, sous l'angle de la *généralisation analogique* ou sous celui de la *fausse-coupe* analysée par Grammont, Jespersen, Cohen et d'autres, comme le critère même de la grammaticalité. Par elle, dans le phénomène, se révèle la systématique de l'enfant et non plus le seul rapport à l'usage qui relève d'un autre plan d'analyse.

La faute manifeste le fonctionnement logique, c'est-à-dire l'application de règles dont est à présent capable l'enfant. Si l'on met de côté la référence à la norme adulte, qui confère à la faute sa dénomination et n'autorise qu'un comptage des données, oblitérant totalement les processus sous-jacents, on ne peut que souligner l'analyse dont elle témoigne. Et Ferdinand de Saussure indiquait déjà que les innovations analogiques dont regorge le langage des enfants mettent en évidence le principe de la quatrième proportionnelle.

La généralisation nous oblige à concéder à l'enfant la capacité taxinomique de classement et à distinguer le lexique d'un simple stock d'items fonctionnant dans le cadre d'un étiquetage. C'est elle qui fera dire à l'enfant qui voit son frère caresser son chat à rebrousse-poil: « attention, tu le décoiffes!»; c'est cette même généralisation qui le fera «déboutonner la z'huître», «enlever la peau de la sucette» ou parler de la «toux» du chien, alors qu'il aboie, au même titre qu'elle lui fera dire par analogie morphologique «j'irai», «j'ai pris» ou «il a plu» ...

La fausse-coupe, de son côté, prouve à l'adulte descripteur que l'enfant possède la capacité générative de segmentation et que ce que nous appelons ici un texte ne se ramène pas à une phrase produite par pure répétition. Repérée également sous le chef de l'agglutination, elle se saisit dans des phénomènes comme le nêne (à partir d'un âne), la léchelle (depuis l'échelle), le navion, etc...

Et puisque l'enfant, comme nous, cherche à conjurer dans toute désignation l'impropriété dont il est à présent capable et dont témoignent suffisamment ses fautes, il pourra non seulement chercher à modifier son langage pour dire le monde, mais encore ramener le monde à son langage, celui-là prenant la cohérence de celui-ci. Se fait jour alors ce comportement mythique souligné dès la fin du siècle dernier par le psychologue James Sully, à la suite de Stanley Hall, lorsque les enfants anglais avancent que les papillons (butterflies) font du beurre (butter), que les sauterelles (grasshoppers) donnent de l'herbe (grass) ou que le chèvrefeuille (honey-suckle) secrète du miel (honey). Se livrent là ces étymologies naïves (mais qu'on y prenne garde, c'est ici toujours relatif!), repérées donc depuis longtemps par les divers descripteurs et mises en parallèle avec ce qu'on appelait l'étymologie populaire. Elles font de la porcelaine la maman des porcelets ou de la croisière l'endroit où l'on se croise les bras, comme en allemand du mendiant, comme le notaient Clara et William Stern, celui qui fait les lits, la relation apparaissant dans le langage entre Bettler et Bett.

Le fonctionnement logique de l'enfant est en définitive attesté par ses fameux «mots», dont Paule Aimard nous a offert tout un recueil, mais pour lesquels on ne saurait parler véritablement de «jeux de mots». A travers ce fonctionnement, l'enfant prouve une créativité qui, loin de le confiner à une sorte d'âge d'or de l'état de nature, requiert précisément son ouverture au culturel.

III - L'émergence au signe.

On en vient, dès lors, à distinguer « la mise en fonctionnement de la fonction langage» de «l'apprentissage de la langue», pour reprendre la formulation de Lentin, ou, plus précisément, ce que nous appelons grammaticalité et langue. Et la question de « la mise en fonctionnement de la fonction

langage» ou de l'accès à la grammaticalité conduit à un complet remaniement du problème de l'émergence au langage.

1) L'accès au langage.

Occultée chez la plupart des auteurs par la continuité foncière saisie dans le développement du langage de l'enfant depuis sa naissance, cette question de l'émergence trouve pourtant les linéaments d'une formulation dans le partage, toujours opéré, entre une période pré-linguistique et une période linguistique proprement dite. Le critère postulé varie ici de la compréhension (si l'on s'en tient à ce qui est reçu) à l'imitation (si l'on ne veut tenir compte que de ce qui est émis), pour aboutir au fameux «premier mot» qui, nous dit-on malgré Jakobson, n'est pas toujours «papa» ou «maman».

Mais, à chaque fois, c'est dans la simple liaison d'un son et d'un sens que s'appréhende le critère du passage, alors même qu'il suffit de s'être un tant soit peu penché sur le problème du langage pour comprendre qu'il ne saurait en aucun cas se ramener à un système d'étiquetage et qu'on ne peut ici passer outre la notion de structure ou de valeur mise en évidence par Saussure.

Où faire alors débiter l'acquisition du langage par l'enfant et, surtout, comment la concevoir? C'est la question que posent, comme en passant, l'ensemble des descripteurs, anciens ou contemporains. On s'accorde ainsi pour souligner que tous les enfants, sauf pathologie, commencent à parler au même âge, quelle que soit la langue considérée; mais situer véritablement cette apparition du langage reste, en dernière analyse, comme le dit Marc Richelle, «affaire de convention». C'est l'évolution de la langue qui a fait l'objet de toutes les études, non l'accès au langage en lui-même, qui disparaît dans le même temps comme question.

Les psychologues réarticulent ladite question au travers des modalités proposées du passage de la période «sensori-motrice» à la «fonction symbolique», depuis Jean Piaget et Henri Wallon qui, sur ce point, faisaient état d'une particulière divergence. Wallon évoquait, en effet, une coupure entre l'activité sensori-motrice et l'univers de la pensée, là où Piaget saisissait une continuité essentielle. Néanmoins, tous deux se rejoignent dans le mécanisme invoqué dans ce passage, à savoir l'imitation.

Les recherches les plus récentes visent à réduire cette dichotomie du prélinguistique et du linguistique proprement dit en refusant une interprétation restrictive de la fonction du babillage. On insiste alors sur l'extrême précocité, non seulement des «communications non verbales» et du façonnage du babil par la langue de l'entourage, mais encore des précurseurs des processus de traitement de la parole. A l'occasion, on en vient même à arguer d'une prédisposition innée pour la perception des traits caractéristiques d'une langue. Toutefois, au-delà des capacités de discrimination, l'imitation, conçue comme intervenant très tôt, reste là un processus explicatif essentiel.

2 - L'innéisme.

Or, c'est très précisément sur ce thème de l'imitation que portait la critique la plus nette émise par Chomsky, dès ses premiers écrits, à l'égard des travaux en matière d'acquisition du langage. Il y opposait la distinction entre les structures profondes et les structures de surface: les fondements du

langage se révélèrent abstraits et l'imitation ne pouvait par conséquent rendre compte de son émergence. Après Chomsky, d'ailleurs, l'imitation, mécanisme jusque là incontesté expliquant d'une manière générale l'accès au langage, se trouvait quelque peu mis en question par les chercheurs. La problématique de la continuité, que sous-tendait un tel appel à l'imitation, faisait fi de ce que Jakobson avait pourtant bien évoqué, il y a maintenant plus de quarante ans, en insistant sur la rupture nécessitée par cette émergence au langage.

Ce qui reste aujourd'hui mentionné, bien souvent, à titre de seul repère bibliographique met, à la vérité, l'accent sur ce que les linguistes, eux-mêmes, finissent à présent par occulter en empruntant le pseudo-concept de «mot-phrase», en l'occurrence l'enjeu opératoire que détermine, précisément, le fait structural du langage. Que celui-ci, en effet, soit structure, nul ne peut aujourd'hui le contester véritablement, même si les théories divergent sur ce caractère de structure qu'il revêt. Pourquoi dès lors refuse-t-on toujours d'en tirer les conséquences au niveau de l'enfant? Comment émerge-t-on à du structural? Certainement pas par l'imitation. Il faut s'y résoudre: c'est en termes de tout ou rien que l'on doit, alors, appréhender cette émergence au langage.

La structure est entière d'emblée ou n'est pas, et c'est bien ainsi qu'on peut entendre l'innéisme prôné par Chomsky, position dont on sait les controverses qu'elle souleva, notamment avec l'école de Piaget, et à laquelle ici, nous souscrivons: il ne saurait y avoir qu'innéisme de la structure et donc seuil, rupture, au moment de l'accès à cette capacité que nous spécifions avec le déterminisme du signe et qui s'installe, pourrait-on dire, tout d'un tenant.

Et lorsque Richelle, par exemple, à l'instar de tant d'autres, concède à Jakobson que sa théorie est d'une «élégance formelle séduisante», mais que la discontinuité qu'elle pose est «peu vraisemblable», n'ayant jamais été vérifiée, il nous donne l'occasion de préciser deux points essentiels:

- au niveau clinique, d'abord, on peut vérifier qu'effectivement certains enfants (parmi la clientèle des Instituts Médico-Educatifs notamment) parlent, c'est-à-dire émettent quelque chose ressemblant à du langage, sans pour autant avoir accédé au signe et disposer donc de la capacité spécifiant le verbal^{al**}.

- Au niveau théorique, ensuite, on rappellera que cette capacité ne saurait s'attester en tant que telle (sinon au travers de la faute), mais demeure au niveau d'une compétence sous-jacente, d'un implicite qui toujours se nie, pour l'enfant comme pour nous, dans le message.

3) *L'abstraction.*

Cet implicite au fondement même du message se trouve contesté dans toute désignation visant l'adéquation la meilleure possible au monde à dire. En effet, par lui s'instaure une *impropriété*, en laquelle il nous faut voir la caractéristique du signe, et que l'enfant, comme nous, visera toujours à éliminer lors du réinvestissement, en situation, de sa capacité de langage. Cette impropriété s'établit sur une négativité foncière ignorée de tous les psychogénéticiens. Ceux-ci invoquent un élargissement du classement qu'opère l'enfant lorsqu'il étiquette le monde avec ses premières émissions, c'est-à-dire font appel à quelque chose comme une « propagation du sens des mots», pour

** Cf., dans ce même numéro, «L'accès au langage envisagé à partir de la pathologie. Deux cas de forclusion du signe».

reprenre l'expression du philosophe Taine. Or, c'est foncièrement à un non-sens et à un non-son qu'accède l'enfant pour que soit autorisé notamment le phénomène de la généralisation qui voit l'enfant évoquer sous le même terme des réalités différentes, lesquelles ne se confondent pas pour l'adulte dans le même élément de langage. Cette «généralisation» n'est autre, en définitive, que l'abstraction en son principe.

Autrement dit, contrairement aux idées communément en vigueur à ce niveau, c'est par l'abstrait que commence l'enfant, ainsi que le rappelait Jean Gagnepain, en un récent séminaire sur l'enfant; car, après tout, pour reprendre ici l'argument de Brice Parain, «cheval» n'est pas plus concret que la «caballéité» au regard des choses. Alors l'enfant *cause* effectivement le monde, au sens où il le parle, mais également où il y introduit des rapports par son langage. De quoi témoignent finalement ses «fautes», sinon de cela?

Et qu'il cause le monde différemment de nous est une autre affaire, qui s'analyse au niveau de l'apprentissage de la langue: l'enfant, tout aussi complet que l'adulte du point de vue logique, exerce constamment ce *principe d'identité* dont Wallon rappelait, dans son ouvrage *De l'acte à la pensée*, qu'il constitue le «postulat même de la pensée» et qui, pour nous, s'assortit d'un principe de dénombrement. Il s'agit bien, en effet, pour l'enfant de différencier le même et l'autre sur d'autres critères que les données immédiates, offertes notamment par la perception, et de passer par là de l'objet perçu à l'objet conçu.

De ce que les psychanalystes nous apprennent du rapport du langage au désir, il est bien des leçons à tirer en ce qui concerne la question de l'acquisition du langage; mais il n'est pas non plus sans importance de rappeler que le concept de «refoulement originaire», issu de l'œuvre de Freud et retravaillé par Jacques Lacan, nous permet d'approcher bien mieux que chez n'importe quel linguiste actuel ce qu'il en est de cette émergence au langage. L'apparition du langage est saisie, en effet, par Lacan comme simultanée du refoulement originaire constitutif de l'inconscient et par celui-ci s'opère la rupture, la disjonction, la déconnection du signe et de la chose. C'est à l'exigence d'un univers structural qu'il faut répondre et il faut pouvoir rendre compte de son émergence. Et de ce point de vue, lorsqu'émergence il y a eu, il s'avère bien qu'il n'y a plus d'enfant !

IV - Acquisition de la langue et imprégnation.

Il reste tout de même à expliquer, au-delà de la différence observable entre les productions de l'enfant et celles de l'adulte, ce qu'il en est du rapport de cet enfant à la langue. Nous retrouvons ici la problématique de la faute, envisagée cette fois dans le rapport à l'usage et non plus sous son aspect logique. Et c'est là en fait que s'ouvre la dimension véritable de l'enfant.

D) L'enjeu de la langue.

Si nous reconnaissons à Chomsky le mérite d'avoir le premier théorisé, sous le chef de l'innéisme, l'accès de l'enfant au langage, son erreur reste pour nous de n'avoir pas dissocié les deux plans d'analyse présentés ci-dessus comme essentiels à toute ébauche de théorisation de l'acquisition du langage. Là où tous les autres n'ont finalement décrit que la transformation progressive du langage de l'enfant et son rapport à celui de l'adulte, Chomsky n'a véritablement traité que de l'émergence au principe grammatical, par le biais de la compétence. Mais sa compétence englobe, en fait, à la fois la grammaire universelle formulant les régularités profondes et la grammaire

particulière à une langue, autrement dit encore le principe grammatical et son actualisation en langue.

Aussi est-ce avec raison que Pierre Bourdieu peut lui reprocher de confondre, sous ladite compétence, la capacité de langue et la manière sociologiquement conditionnée de réaliser une potentialité, saisie dès lors par celui-ci comme naturelle. Le sociologue peut concéder et concevoir qu'il existe une capacité dont on aurait à rendre compte par le concept d'innéisme, mais, surtout après les travaux pionniers de Bernstein et Labov, il ne saurait admettre qu'on oublie que, en tant qu'elle s'investit dans une langue, il y a socialement des conditions différentes de la réaliser (et somme toute, parler c'est un mode d'être dans une société). Chomsky se trouve accusé par conséquent d'avoir négligé les conditions sociales de production du langage.

La dimension de l'apprentissage de la langue est assurément délaissée par Chomsky et le terrain se trouve à l'occasion occupé par certains de ses disciples, tels David Mc Neill et, surtout, Eric Lenneberg, lequel tend à considérer le langage, dans son ensemble, comme un phénomène biologique. Ou encore peut-on dès lors, comme Laurence Lentin, se déclarer chomskyenne et expliquer contradictoirement, ainsi que le souligne Jean-Paul Bronckart, l'acquisition de la langue par une problématique behavioriste, en termes d'essais et erreurs...

Or, l'acquisition de la langue interroge cette dimension sociolinguistique sur laquelle insistent aujourd'hui les sociologues. Et Frédéric François, linguiste, vient lui-même, à présent, affirmer que lorsqu'on aborde ces problèmes de sociolinguistique, il ne peut plus être question de poursuivre les descriptions linguistiques traditionnelles. Il remet en cause la notion de complexification syntaxique et de structure hiérarchisée de la langue, postulant un nécessaire «décentrement» de l'enfant en son discours. En d'autres termes, s'interroger sur la langue renvoie au déterminisme de la personne interférant sur du langage, mais, dira-t-on, sur du langage entre autres.

Un tel «décentrement», une telle «distanciation par rapport au discours» ou une telle «relativisation du point de vue», pour reprendre les formules de François et de son équipe, mettent en jeu en effet, pour nous, la capacité de ne pas coïncider avec soi-même qui définit la personne. En vertu de cette capacité, nous nous faisons constamment autre: nous nous posons comme différent et non réductible à notre interlocuteur, en même temps que nous nous laissons pénétrer constamment par son altérité sans jamais nous y perdre (on rejoint, sur cette question de l'altérité, une problématique à laquelle, jusqu'ici, seuls les psychanalystes nous ont sensibilisés).

Cette capacité requiert finalement l'absence de la personne, c'est-à-dire la négation implicite de l'être physiologique et du type de relation dans lequel il entre, ou ce que Lacan, d'un autre point de vue, a cherché à définir comme aphanisis, disparition ou encore fading du sujet, ouvrant à sa division. La question fondamentale devient alors, pour nous, celle des modalités d'accès à cette capacité à partir de laquelle l'enfant acquiert véritablement le langage et relativise constamment la langue. Quand, notamment, s'approprie-t-il réellement le langage, puisque c'est là la question de la langue?

2) *L'imprégnation.*

La théorie des shifters, élaborée par Jespersen et reprise par Jakobson et Benveniste, ne saurait rendre compte de l'accès de l'enfant à la langue ainsi envisagée; par contre, en ramenant la

question de la naissance de la subjectivité dans le langage à l'apparition des pronoms personnels, elle vient constater certaines répercussions au niveau verbal de la constitution du sujet physiologique- du moins en nos langues.

A partir de ce moment essentiel d'une gestaltisation de l'être peuvent, quoi qu'il en soit, se repérer, dans un certain ordre d'évolution statistiquement attesté, des «paliers de distanciation», comme l'exprime Sabeau-Jouannet, traduisant à tous niveaux la maîtrise progressive des questions de temps, d'espace et de statut dans la langue.

Mais ces «paliers de distanciation» sont à comprendre comme l'insertion d'un sujet, qui demeure physiologiquement, somatiquement, le même au travers de la diversité des transformations qu'il éprouve, dans un devenir dont il opère, de ce fait même, une première forme de découpage. Cette fonction du sujet paraît bien constituer, d'ailleurs, le point sur lequel l'enfant psychotique vient achopper et qui confère à son langage - lorsqu'il parle - une physionomie toute particulière. Son monde, en effet, ne doit aucunement changer et offrir toujours les mêmes repères, sous peine d'un déclenchement d'angoisse ou d'agressivité. Objectivant en son langage le monde, il en vient même à figer l'impropriété dont pourtant il joue.

Il est essentiel, autrement dit, de distinguer cette sorte de décentrement, qu'opère ainsi l'enfant dans l'élaboration de sa langue maternelle, de l'absence, à partir de laquelle se joue une appropriation véritable du langage et que seule la capacité de personne autorise. Toute la psychologie génétique est là pour montrer l'impossible réversibilité ou relativisation du point de vue chez l'enfant, avant un âge déjà avancé, depuis la mise en évidence par Piaget de ce qu'il a appelé un temps, d'un terme malheureux, son égocentrisme. Dans une tout autre perspective, la psychanalyse lacanienne rappellera que le un unifiant (issu d'une incorporation) n'est pas le un comptable (permis pour nous, par la personne).

C'est, en fait, dans le rapport de l'enfant au récit que se révèle cette différence fondamentale. Loin de se réduire à ce que les études récentes en font, le récit nécessite un principe d'identité, qui n'est plus logique, mais qui doit autoriser la récapitulation de l'histoire au-delà des épisodes, moments et lieux décrits. Il suppose un traitement de l'identique derrière le divers raconté, la répétition donc du même par-delà le différent et ceci, contre ou malgré le découpage naturellement effectué au niveau du temps, de l'espace ou du statut. Alors, la relativité se trouve structurellement fondée et c'est l'absence de la personne qui en est au principe.

Des études déjà anciennes avaient mis l'accent sur l'incapacité de l'enfant à ordonner véritablement dans le temps des images pour en faire un récit, avant l'âge de 6, et même de 7 à 8 ans... Wallon insistera par la suite sur le manque de liaison réelle entre les moments de la vie psychique à cette période de la vie. En fait, si l'on prend soin de mettre de côté dans l'histoire racontée par l'enfant ce qui tient à la nécessité logique (le principe d'ordonnement étant ici inhérent au thème traité), à la nécessité technique (le matériel utilisé - le livre par exemple - sériant les événements relatés), voire à la nécessité éthique (l'interprétation, dans la fable, fournissant en elle-même l'ordre), cette capacité de récit apparaît encore plus tardivement.

Incapable, donc, d'emprunter véritablement (en s'appropriant ce qui est, malgré tout, la langue de l'autre), de communiquer (à partir d'un dépassement du malentendu fondateur de l'échange) et d'entrer dans un dialogue (supposant une réelle négociation), l'enfant ne peut que

s'imprégner de la langue de son entourage. Cette imprégnation, qui fonde l'apprentissage de l'enfant, ressortit finalement à un principe d'économie (sinon à une loi du moindre effort) qui fait l'enfant s'en tenir facilement à ce dont il dispose et épouser, pour le reste, les lois générales de l'information. Soumettant cet enfant aux lois physiologiques de son développement, elle le livre également aux usages de son entourage, rendant ainsi compte des différences socio-culturelles précocement observées.

3) *La dimension de l'enfant.*

L'imprégnation répond en dernière analyse à l'inscription de l'enfant dans l'histoire de l'autre, lequel le fait, notamment, participer de son langage et de son savoir. En d'autres termes, c'est l'adulte qui donne sens au développement que vit cet enfant et qui fait, par là-même, de l'apprentissage de la langue tout autre chose qu'une simple maturation. A cet égard, le langage employé par l'adulte à l'adresse de l'enfant, les reprises et corrections qu'il lui oppose, sont fonction de la manière dont celui-là structure le devenir de celui-ci - en même temps que le sien - et en saisit les articulations, à partir, il est vrai, des questions et réponses formulées par l'enfant. Plus concisément, la demande de l'adulte dépend du rapport particulier dans lequel il entre avec cet enfant.

Or, ce rapport - et c'est là l'important - l'adulte le porte en lui. Aussi bien, au-delà de la réalité concrète de l'enfant et par-delà la procuration qu'il lui fournit, c'est à une part inconsciente de lui-même, comme l'affirment les psychanalystes, qu'il s'adresse, pour le façonner véritablement à son image. Elle vient conférer au fils une enfance qui est, en définitive, celle de ses parents et fait qu'en lui va se jouer, comme y a insisté Freud, quelque chose de l'ordre de la répétition.

Plus encore, se profile ici, nous révèlent les psychanalystes, cet «enfant merveilleux» qui s'articule au fil des générations et qui réfère à celui qu'on a été, mais aussi à celui qu'ont été nos parents, à celui qu'ils ont rêvé, à celui également que nous allons avoir, etc... Il nous faudra le tuer constamment pour nous inscrire dans le social.

Très précisément, l'enfant renvoie dès lors, en tant que concept, à ce qui s'offre, nous dit Jean Gagnepain, comme dimension de la personne, dimension à la fois naturelle et culturelle, dont il faut de toute façon la référence pour que nous soyons symboliquement Père. Il permet, en d'autres termes, le rapport même à autrui et constitue par conséquent la responsabilité sociale.

Ainsi éclate littéralement, à partir d'une question comme la nôtre, la réalité concrète de l'enfant, entre le petit homme disposant de la capacité de signe et celui qui, plus qu'un petit d'homme baignant dans le langage de son entourage, relève d'une dimension, c'est-à-dire d'un rapport constitutif de la personne rendant compte, en dernier ressort, de son imprégnation de la langue.

Bibliographie

(ne figurent ici que les auteurs cités)

AIMARD, P. *Les jeux de mots de l'enfant*, Villeurbanne, SIMEP éd., 1978.

ALARCOS-LLORACH, E.: L'acquisition du langage par l'enfant, in *Le langage*, sous la direction d'A. Martinet. Paris, Gallimard, La Pléiade, 1968, p. 323-365.

BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.

- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966. BERNSTEIN, B. *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.
- BOURDIEU, P. Le fétichisme de la langue, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, juill. 1975, 4, p. 2-32.
- BOURDIEU, P. *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.
- BRONCKART, J.-P. *Théories du langage*, Bruxelles, Mardaga, 1977.
- Centre Royaumont pour une science de l'homme *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, Paris, Seuil, 1979.
- CHOMSKY, N. *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1971.
- CHOMSKY, N. *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, 1970.
- CHOMSKY, N. *Réflexions sur le langage*, Paris, Maspéro, 1977.
- COHEN, M. Observations sur les dernières persistances du langage enfantin, *Journal de Psychologie*, 1933, XXIX, p. 390-399.
- COHEN, M. Sur l'étude du langage enfantin, *Enfance*, 1952, V-3, p. 181-249.
- Le Courrier du C.N.R.S., avril juin 1985, 60.
- COYAUD, M. Le problème des grammaires du langage enfantin, *La linguistique*, 1967, 2 - p. 99-129.
- COYAUD, M., SABEAU-JOUANNET, E. Analyse syntaxique de corpus enfantins, *La linguistique*, 1970, 2, p. 53-67.
- FERREIRO, E. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève et Paris, Droz. 1971.
- FRANÇOIS, F. Les concepts syntaxiques dans la description de la langue des enfants, *Bulletin de Psychologie*, 26,1 1972-1973, 304, 5-9, p. 301-311.
- FRANÇOIS, F. Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles, *Langages*, 59,1980, p. 25-52.
- FRANÇOIS, F., HUDELLOT, C., SABEAU-JOUANNET, E. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, P.U.F., 1984.
- GAGNEPAIN, J. *Du vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*, tome I, *Du signe, de l'outil*, Paris, Pergamon Press, 1982.
- GAGNEPAIN, J. *Problèmes d'acquisition*, Séminaire de l'année 1978-1979, inédit.
- GAGNEPAIN, J. *Le premier homme*, Séminaire 1984-1985, inédit.
- GAGNEPAIN, J. *Le péché de chaire*, Séminaire 1985-1986, inédit.
- GRAMMONT, M. Observations sur le langage des enfants, in *Mélanges linguistiques offerts à A.Meillet*, Paris, Klincksieck, 1902, p. 61-82.
- JAKOBSON, R. *Langage enfantin, aphasie et lois générales de la structure phonique*, in *Langage enfantin et aphasie*, Paris, Minuit, 1969.
- JAKOBSON, R., HALLE, M. Phonologie et phonétique, in *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, p. 176-196.
- JESPERSEN, O. *Nature, évolution et origine du langage*, Paris, Payot, 1976.
- LABOV, W. *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, 1975.
- LACAN, J.: Remarque sur le rapport de Daniel Lagache: Psychanalyse et structure de la personnalité, in *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966, p. 647-684.
- LACAN, J. A la mémoire d'Ernest Jones: sur sa théorie du symbolisme, id., p. 697-717.
- LENNEBERG, E. Aptitude à l'acquisition du langage, in MEHLER, J., NOIZET, G. *Textes pour une psycholinguistique*, Paris-La Haye, Mouton, 1974, p. 25-65.
- LENTIN, L. Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans:

- une méthode, premiers résultats, *Etudes de linguistique appliquée*, 4, 1971, p. 7-52.
- LENTIN, L. Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant, *Langue française*, 27, 1975, p. 14-23.
- LURIA, A.R. Le rôle du langage dans la formation des processus psychiques, *La raison*, 1958, 22, p. 3-25.
- MENYUK, P. Un modèle de production du langage: données fournies par les enfants ayant ou n'ayant pas de troubles de la parole, *Bulletin de Psychologie*, 1972-1973, XXVI, 304, 5-9, p.332-339.
- OLERON, P. *Langage et développement mental*, Bruxelles, Dessart, 1972.
- OLERON, P. L'acquisition du langage, in GRATIOT-ALPHANDERY, ZAZZO, R. *Traité de psychologie de l'enfant*, t.6, Paris, P.U.F., 1976.
- PARAIN, B. *Recherches sur la nature et les fonctions du langage*, Paris, Gallimard, 1942.
- PAVLOVITCH, M. *Le langage enfantin*, Paris, Champion, 1920.
- PIAGET, J. Le langage et la pensée du point de vue génétique, *Six études de psychologie*, Genève, Denoël-Gonthier, 1964, p. 101 - 113 .
- PICHON E. Le développement du langage chez l'enfant, *La semaine des hôpitaux de Paris*, 1^o mars 1935, XI, 5, p. 132-143.
- RICHELLE, M. *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart, 1971.
- RONJAT, J. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion, 1913.
- SABEAU-JOUANNET, E. L'expression des modalités aspectivo-temporelles et son évolution chez des enfants de deux à quatre ans, *Etudes de linguistique appliquée*, 1973, 9, p. 91 - 100.
- SABEAU-JOUANNET, E. Les premières acquisitions syntaxiques chez des enfants français unilingues, *La linguistique*, 1975, 11, 1, p. 105-122.
- de SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1969.
- SINCLAIR de ZWART, H. *Langage et opérations. Sous-systèmes linguistiques et opérations concrètes*, Paris, Dunod, 1967.
- STERN, C. und W. *Die Kindersprache*, Leipzig, Johann Ambrosius Barth, 1922.
- SULLY, J. *Etudes sur l'enfance*, Paris, Alcan, 1898.
- TAINÉ, H. *De l'intelligence*, Paris, Hachette, 1878, 3e éd.
- TABOURET-KELLER, A. A propos de l'acquisition du langage, *Bulletin de psychologie*, 1966, XIX, p.437-451.
- WALLON, H. *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1970.
- WALLON, H. *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1945, 4^o éd. 1975.