

Rééducation Orthophonique, Vol 35, Orthophonie : études et travaux, Mars 1997, n°189.

Grammaire de l'enfant, pour une grammaire de la variation et des interactions ?

Marie-Christine Pouder (*)

« Avec Christophe, j'ai toujours parlé chinois, jusqu'à l'âge de trois ans, jusqu'à l'âge d'aller à l'école. Et une fois arrivé à l'école, j'ai donc remarqué qu'il a des difficultés en français. Donc je me suis mise à parler plus français que chinois, pour l'aider à s'intégrer à l'école. Mais avec Laurent, le second, je me suis dit, comme le premier a eu des difficultés, j'ai donc parlé plus français avec Laurent ... Alors je, j'espère que Laurent, arrivé en C.P., il aura moins de problèmes que son frère puisque je, je l'ai sacrifié, le chinois ». (Sylvie, 36 ans, Récit de vie enregistré, transcrit et analysé par M^{me} Cao Nguyen, 1991). p.60 in Ch.Deprez, Les enfants bilingues : langues et familles, Collection Credif, essais, Didier, 1994.

Vingt et un ans après le débat Chomsky - Piaget (1) au Centre Royaumont (1975), la session scientifique célébrant en septembre dernier le centenaire de la naissance du psychologue suisse « The Grownning Mind / La pensée en évolution, approche multidisciplinaire » a comporté deux symposiums aux titres un peu sibyllins : « Qu'est-ce qui se développe et comment ? » et « Est-ce que le développement explique quelque chose ? »

Cela fait longtemps que la psychologie n'est plus la seule science humaine attachée à l'étude du développement de la pen-

(*) Ura 1031 F, CNRS.

(Note 1) Centre Royaumont pour une science de l'homme, Théories du langage, Théories de l'apprentissage, le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky, organisé et recueilli par Massimo Piattelli-Palmarini, Seuil, 1979.

sée chez l'enfant ; sociologues, linguistes, pédagogues et didacticiens se sont réunis à Genève pour fêter l'événement du constructivisme social. Parallèlement à cette session le congrès Piaget-Vygotsky (2), qui s'est tenu au même moment à Genève s'est voulu un « forum de discussion et de développement de l'approche socioculturelle ». Outre l'approfondissement des conceptions des deux psychologues qui ne se sont jamais rencontrés mais dont les pensées ont dialogué, se sont tenues des discussions portant sur les concepts de « culture », de « psychologie interactionniste sociale », sur les différentes formes d'intervention des Sciences Humaines dans le monde social, en particulier dans le champ de l'éducation scolaire et dans celui de la « revalidation ».

Ces manifestations sont représentatives d'un courant qui, en Europe, pense le développement et l'acquisition en terme de cognition sociale incluant entre autres, une « théorie des actions », une « théorie du sens culturel » et une théorie de la « médiation sociale ».

Vers une variation généralisée :

La linguistique peut sans doute intégrer une théorie des actions dans un double mouvement ; mouvement qui accompagne les débuts du langage, lorsque celui-ci émerge d'une grammaire des actions propres (3) au petit humain et mouvement inscrit dans l'utilisation pragmatique de la langue, « quand dire, c'est agir ou faire agir l'autre », en ordonnant, questionnant, racontant, niant ...

(Note 2) cf. Revue Enfance, 1-2, L. Vygotsky, 1989, P.U.F.. Ce psychologue a critiqué fortement le béhaviorisme dominant dans la psychologie des années trente. Il considérait que l'activité psychique était constituée par l'intériorisation des relations sociales. Certains interactionnistes se réclament de sa pensée, d'autres davantage de celle de Bruner, psychologue plutôt néo-piagétien. Vygotsky est né également il y a juste un siècle, en Biélorussie.

(Note 3) Considérons l'enfant qui appelle sa mère en tirant une lourde chaise à proximité d'un placard où il sait que sont rangés les gâteaux qu'il affectionne, qui tend les bras pour qu'elle l'aide à grimper et qui triomphe lorsqu'il a réussi à ouvrir la porte du placard en découvrant le paquet entamé rangé la veille ; cet enfant a déjà une certaine appréhension de son désir, de l'objet de désir, et des moyens qui lui permettent d'y accéder par le biais d'auxiliaires humains et non-humains. Certains pensent que les notions de sujet, d'objet, d'instrument sont déjà à l'œuvre dans cette suite d'actions. Dans quelle mesure les catégories des langues rejoignent-elles ces prénotions ? C'est une question que l'on peut se poser.

57

Le sens culturel serait à voir du côté du sens partagé / partageable et de la portée de ce qui se partage (lexique, syntaxe, référent, genres discursifs ... ?) au sein de tel type de communauté, groupe social, génération, communauté socio-historique et / ou religieuse.

Quand à la cellule qui va opérer la médiation sociale, s'agit-il de la dyade adulte / enfant, des groupes d'ânés ou de pairs, des institutions, des groupes constitués autour de signifiants locaux ? de tous ces groupes à la fois ?

C'est ainsi que les travaux actuels concernant le jeune enfant prennent à bras le corps le problème de la variation dans tous ses sens possibles :

- Variations inter-langues : quel peut être l'impact de la structure d'une langue donnée sur l'acquisition du langage (cognition ?) chez l'enfant ?
- Variation des cadres communicationnels au sein desquels l'enfant accède au langage.
- Variations intralinguistiques des registres de langue et des usages selon les situations, variations ponctuelles, groupales, individuelles.

Au sein de ces variations observe-t-on un continuum ? Quelles sont les tolérances des milieux institutionnels ? Comment distinguer un système langagier en état d'acquisition, de remodelage, de retard, de sclérose ?

De quels outils disposons-nous pour nous aider dans l'exploration de ce continuum ?

Après une première partie relativement générale concernant les facteurs de variation, nous observerons au travers de quelques cas particuliers l'acquisition des formes personnelles chez l'enfant français.

Variations inter-langues :

A la suite des travaux de Troubetzkoy sur un très grand nombre de systèmes phonologiques (4), R.Jakobson, en 1939, pense avoir

(Note 4) N.Troubetzkoy, *Principes de Phonologie, Traditions de l'humanisme*, Klincksieck, Paris, 1970.

R.Jakobson, *Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale*, p. 367, in Troubetzkoy, *Principes de Phonologie*, Klincksieck, Paris 1970.

58

trouvé (5^{ème} congrès des linguistes à Bruxelles) « la logique interne de l'ordre hiérarchique » de l'acquisition des phonèmes par les enfants. Partant des travaux de Grégoire, Stern, Cohen, Pavlovic ... etc., tous linguistes ou psychologues ayant noté par écrit l'apparition des formes du langage de leur(s) enfant(s), Jakobson ne reconstruit pourtant pas la situation d'interlocution précoce au sein de laquelle l'enfant est inséré. « L'enfant », écrit-il, « passe, peu à peu, du soliloque spontané et sans but à un semblant de conversation. Cherchant à se conformer à l'entourage, il apprend à reconnaître l'identité du phénomène phonique qu'il entend et qu'il émet, qu'il garde dans sa mémoire et qu'il reproduit à son gré ». « Chaque description linguistique attentive vient également confirmer le fait que la chronologie relative reste toujours et partout la même ». Ces affirmations ont depuis été tempérées par des études de terrain faisant intervenir en particulier la fréquence d'apparition des phonèmes dans la langue.

Les ethnolinguistes, peut-être plus attentifs à l'environnement des jeunes enfants qu'ils ont observés se sont rendu compte que dans presque toutes les communautés humaines (du moins celles qu'ils étudiaient alors) existait une relation verbale et non-verbale intime entre le dispensateur de soin et le bébé. C.A.Ferguson, qui a étudié, lui, le langage adressé par les adultes aux enfants a montré combien ce discours adressé a des caractéristiques qui en favorisent l'apprentissage (redondance, lexique, mots à la structure simplifiée, accentuations des paramètres accentuels et prosodiques) (5).

L'observation des variations locales est paradoxalement liée à la recherche de l'universalisme des processus ; de très nombreux travaux ont paru et paraissent sans cesse afin de définir plus précisément les caractéristiques sémantiques et pragmatiques de ce langage adressé aux bébés dans les cultures les plus différentes et dans les langues les plus éloignées possibles les unes des autres. Les perspectives ethnolinguistiques rencontrent les perspectives sociolinguistiques plus axées sur les variations intra-communautaires et / ou intra-familiales.

(Note 5) C.A.Ferguson, Baby talk in six Languages, in Gumperz and Hymes D., The Ethnography of Communication, 66, 1964.

C.A.Ferguson, Baby talk as a simplified register, in Talking to Children, language input and acquisition, C. Snow & C.A. Ferguson eds, 1977, Cambridge University Press.

59

Il est d'ailleurs souvent fort difficile de dégager ce qui relève de l'organisation des rapports familiaux ou trans-générationnels dans une société donnée et ce qui relèverait uniquement de la structure de la langue (système pronominal élargi, mécanismes d'adresse, place du sujet dans la phrase, langue à morpho-phonologie riche et régulière comme le turc, langues isolantes comme le chinois ...) (6).

Les chercheurs générativistes refusent, eux, une analyse trop béhavioriste de l'acquisition des langues en terme d'imprégnation, d'imitation et d'habitudes acquises. Ils pensent, d'une part que les messages adressés aux enfants, écourtés, fautifs, ne sont pas de bons candidats-modèles à l'imitation et que, d'autre part les enfants seraient contraints génétiquement par une hiérarchie universelle des catégories syntaxiques, une définition des relations grammaticales et une définition de règles syntagmatiques et transformationnelles. Sur les traces de la grammaire universelle (Chomsky 1980) ; les questions de syntaxe comparative les motivent et ils tentent de définir les potentialités des systèmes linguistiques ainsi que leurs marges de variations possibles. Des typologies et des modèles apparaissent ... Les enfants du monde construisent-ils leur langue plutôt à la manière des enfants turcs ou des enfants chinois ? (7)

De la variation inter-langue à la variation des mécanismes d'adresse à l'enfant et des styles de maternages :

Le développement des magnétophones (dans les années 50) puis des vidéos portables (années 70-80) a facilité le recueil de nouvelles données et a banalisé en partie les suivis longitudinaux faits dans le milieu familial par des proches de l'enfant ou par des observateurs extérieurs.

L'influence d'autres disciplines, comme la psychanalyse de l'enfant (étude d'enfants orphelins de guerre, étude de l'hospita-

(Note 6) J.Rabain-Jamin, E.Sabeau-Jouannet, Représentations du bébé et construction des marques de la personne en français et en wolof. Les premiers dialogues mère /enfant. Actes du 6^{ème} International Congress for the study of child language, Trieste, 1993.

(Note 7) Une bonne introduction à ces recherches actuelles se trouve dans C. Jakubowicz, Grammaire universelle et acquisition du langage, in Recherches linguistiques de Vincennes, Grammaire Universelle et acquisition du Langage, n°24, Presses Universitaires de Vincennes, 1995.

60

lisme, de l'autisme), la psychologie et ses travaux de laboratoire, l'ethnolinguistique et sa découverte des cultures a conduit les chercheurs à saisir des données à la fois plus homogènes et plus variées.

Les différents moments de soins donnés aux bébés (repas, bains, endormissement, jeux divers, repos après le repas) sont des moments au sein desquels s'organisent des actions coordonnées mais aussi des routines d'interaction spécifiques qui relient des mécanismes d'adresse repérables dans différentes cultures et sous-cultures et qui accompagnent l'acquisition du langage et partant, de la langue (tours de rôle, étiquetage des êtres et des choses, évocation de l'absent, comptines, repérage des parties du corps ...).

Il apparaît que dans certaines cultures cependant les adultes s'adressent peu directement aux enfants (8), qu'ils précipitent en quelque sorte leur autonomie et favorisent des relations fortes entre pairs.

Les problématiques oscillent entre une centration plus psychologique (étude des styles maternels : mères questionnantes, mères injonctives, études, des styles enfantins : enfants référentiels, enfants relationnels, relation entre les deux) et une centration plus sociologique (cultures de groupe vs culture favorisant l'individualité, culture favorisant l'image et l'écrit vs culture de la relation orale et de la relation corporelle ...).

Les contradictions augmentent avec le nombre des recherches ; certaines affirmeront par exemple qu'un style maternel questionnant ou étiquetant le réel favorise le développement du langage de l'enfant. Ceci n'est pas confirmé par d'autres qui montrent, elles, que les mères injonctives font mieux progresser linguistiquement leurs enfants. La même ambivalence concerne les travaux sur les styles d'enfants ; certains semblent considérer que les enfants très intéressés par

les objets et leurs dénominations seraient plus en avance que ceux qui auraient plus de formules relationnelles dans leur premier lexique (style souvent relié à une mère injonctive mais pas obligatoirement). D'autres prétendent le contraire. Cette

(Note 8) cf. H. Jisa et F. Richaud, Quelques Sources de variation chez les enfants, in AILE, Acquisition et interaction en Langues étrangère, Profils d'apprenants, n°4, revue semestrielle de l'association Encrages, Presses de La maison des Sciences de L'Homme, 1994. La culture kaluli est fortement mise à contribution dans ces démonstrations.

61

opposition de relation au langage est parfois liée au sexe (garçon étiqueteur / fille relationnelle ?).

Il semble qu'il y ait tout simplement plusieurs accès possibles au langage ; à partir de quel âge peut-on dès lors dans ces conditions parler de retard ou d'avance ? (9).

Dans les années 1970, les études sur l'acquisition du langage ont surtout porté sur le développement des premiers mots, des premières phrases. Les premières syntaxes de l'enfant sont apparues. Les auteurs ont compté les premières occurrences, ont étudié leurs aspects iconiques, référentiels et pragmatiques, mais devant le nombre croissant des unités ils cessaient leurs relevés systématiques lorsque les enfants avaient environ deux ans et demi, trois ans. Il paraissait acquis que dès la deuxième année, les enfants changeaient tellement d'interlocuteur, de contextes, qu'ils rentraient dans des interactions si variées qu'il devenait difficile pour le chercheur d'en suivre linéairement les modifications et le développement (10).

A la suite de psychologues comme L. Vygotsky ou J. Bruner (11) et ses collaborateurs, certains chercheurs ont tenté de décrire et d'analyser précisément des interactions précoces entre adulte et jeune enfant en tant que porteuses de cadres, de formats facilitant les acquisitions linguistiques. Dès lors s'est ouvert un champ d'études montrant comment les formes linguistiques vont signifier de manière différente par rapport aux objets du monde, à l'expression des relations, à l'utilisation métalinguistique de la langue, entre autres ... La langue fonctionne pleinement dans ce cadre comme un système à sémiologie variable (F. François).

Les observations de conversations enfantines sans adulte tuteur ou enseignant sont également intéressantes à étudier car, plus que des interactions très cadrées, elles sont l'expression des compétences des jeunes enfants et souvent de leur manière de reconstruire a minima, par le « jeu » symbolique et / ou le mime, des situations observées, vécues, ou encore évoquées par des récits

(Note 9) cf. H. Jisa et F. Richaud, article cité.

(Note 10) A.T. Keller, A propos de l'acquisition du langage, Bulletin de psychologie, 1966, n°247, p. 437-451 - A propos de l'acquisition du langage, les premiers mots, Bulletin de Psychologie, Psycholinguistique, n° XXVI, 304, 5-9, 1972-73.

(Note 11) J. Bruner, Le développement de l'enfant, Savoir faire, Savoir dire, Paris, P.U.F, 1983.

62

d'histoires et la vision de dessins animés à la télévision. Ce sont également des cadres d'application pour les acquisitions, des moments où les enfants peuvent assumer des rôles communicationnels d'adultes, sur un mode réaliste ou humoristique (dînette, marché, courses, jeu du papa et de la maman, jeu du docteur, de l'infirmière, de l'école ...). Bien que ne maîtrisant pas encore vraiment un vocabulaire spécialisé, l'enfant peut, précocement, par ses intonations, son mimétisme, son application à utiliser tel ou tel terme rentrer dans le rôle de différents personnages, l'adulte, le père, l'amie, le bébé, une maîtresse, un marchand ; les connecteurs, le lexique, les mécanismes d'adresse sont alors modifiés. Les enfants apprennent ainsi à réguler des situations sociales entre pairs ainsi que des phases de travail collaboratif de plus en plus élaborées (12).

L'intériorisation des variations du cadre communicationnel dans le monologue est parfois en place très précocement : ainsi la suite [alo] / [sava] / [avwa] chez un enfant de 17 mois peut sans doute être analysée comme une suite de trois bisyllabes isolés, mais également comme expression d'une interaction au téléphone comportant une entrée en matière, une salutation finale et un épisode médian, germe de toute structure de récit monologué.

Les interactionnistes ont jusqu'ici privilégié toutes ces situations dont ils ont montré la richesse, la complexité et semble-t-il, l'importance dans l'entraînement de l'enfant à l'application des registres de la langue.

L'abord oral de l'image et de l'écrit, un bon cadre d'apprentissage du vocabulaire, des scripts et de la continuité narrative

Depuis les années 1980, un courant de recherche étudie la situation d'interaction familiale autour du livre. Dans certains pays, comme les États-Unis ou l'Allemagne, cette situation est étudiée au même titre que d'autres mettant en jeu d'autres médias de

(Note 12) Travaux du CRESAS,
M.Ch. Poudet, Dialogues entre enfants de cinq ans, Etude des modes de continuité, des mécanismes d'interaction et des types de dominance, in Acquisition du langage chez l'enfant et conditions de communication, Ouvrage collectif sous la direction d'E.Sabeau-Jouannet, Coll. Acquisition du langage et pathologie, Paris, Peeters / Selaf, 1988.

63

communication, les cassettes audio et vidéo, la télévision par exemple (13).

L'introduction précoce et répétée du livre avec texte et illustration dans la relation parent-enfant, semble extrêmement liée à des bénéfices sur le plan de l'acquisition du vocabulaire (émission et compréhension), sur le plan du développement de l'attention, de la possibilité d'évoquer et de reconstruire des scripts d'action à partir d'images, de construire une continuité à partir d'un héros, d'opérer des allers et retours entre le monde de la fiction et la réalité de la vie quotidienne. Il s'agit d'une activité pluri-sémiotique complexe.

Le passage brutal du monde de l'oral au monde de l'écrit vers l'âge de cinq ans dans les sociétés développées nous semble tout à fait remis en question par ces observations car il apparaît que certains enfants sont habitués bien plus précocement que d'autres, dès la première année de vie, à certains paramètres de l'écrit. La découverte des images ainsi que la lecture de légendes d'images ou de récits divers est souvent faite dans une langue plus soutenue sur le plan phonétique (les voyelles atones réapparaissent, l'intonation est exagérée et différente de celle du dialogue conversationnel) et fournit un modèle de langue plus proche de la langue écrite.

L'étude de toutes ces situations d'interactions précoces et de leurs paramètres intonationnels et linguistiques a été en grande partie suivie, récupérée par les institutions chargées de l'éducation (crèches, maternelles, bibliothèques pour enfants ...), lieux où doivent se gérer à la fois interactions entre générations et entre pairs. Une fois encore, insistons sur le fait que précocement les enfants peuvent dans certaines conditions s'assister et rentrer dans des rôles de tuteur avec des camarades moins avancés sur le plan de la découverte du monde. L'accès à la lecture et à l'écriture est également liée à l'accès à une position d'acteur par rapport à ces processus et pas seulement à une position d'auditeur, de spectateur ou de simple imitateur.

(13) B.D. Debaryshe, Joint picture-book reading correlates of early oral language skill, *Journal of Child Language*, 20, 1993.

S. Schneider, *Entwicklungsbedingungen sozialer Handlungsfähigkeit, Formen des Interaktionsstrukturierung beim gemeinsamen Bilderbuchlesen von Eltern und Kind*, Peter Lang, 1995.

R. Jones, Discuter avant de parler ? Analyse d'échanges autour de livres d'images, in *CALap n°18, Corps et Dialogue*, CNRS URA 1031, Université René Descartes, à paraître, 1998.

R Jones, *Emerging Patterns of Literacy, a multidisciplinary perspective*, Routledge Progress in Psychology, Routledge, 1996, London and New-York.

Ces situations sont surtout étudiées dans des contextes monolingues mais la sensibilisation à la « littéracie » dans une langue semble toujours favoriser l'accès à une quelconque autre langue écrite.

De la variation intra-langue au multilinguisme, vers une variation généralisée :

Ces dernières années ont vu également le développement de travaux en socio- et en psycho-linguistique portant sur des situations de multilinguisme (par exemple enquêtes sociolinguistiques d'envergure, analyse d'inter-langues, arbres généalogiques linguistiques, parcours d'enfants bilingues).

Depuis les travaux des précurseurs jusqu'aux travaux actuels très nombreux dans ce domaine, nous remarquons des descriptions de parcours d'enfants de familles plutôt aisées dans lesquelles les parents font des choix assez déterminés et exercent un contrôle important de leurs productions linguistiques : alternées, combinées. Elles montrent combien avant l'imprégnation de l'écrit, l'enfant est très dépendant de ses expositions aux milieux linguistiques divers (lieux, camarades, grands-parents) et combien les données peuvent varier, régresser, se modifier brusquement. Les oublis sont rapides ; en l'absence d'un relais par la scolarisation, un seul parent suffit rarement à perpétuer une langue dans un pays où elle n'est pas ou très peu représentée.

Dans un ouvrage récent, Ch. Deprez (14) montre combien, du fait entre autre des migrations de toutes sortes, la situation linguistique de certains petits parisiens peut être également complexe et poser le problème d'un accueil et d'un accompagnement adaptés. Elle compte jusqu'à trente facteurs de variabilité, sans compter l'interpénétration de ces facteurs. (Cf. tableau n°1 ci-après). Les cinq cents enfants qui ont répondu à ses questions parlent soixante-dix langues ; ils vivent souvent dans un double mouvement de perte progressive de leur langue d'origine et d'accès difficile à la langue du pays d'accueil. Leurs parcours s'accompagnent parfois de dépréciation, de dépression qui ne facilitent pas toujours les acquisitions scolaires. Ils ont souvent un énorme déficit en vocabulaire et doivent s'introduire à la fois dans les structures de la langue et dans les structures de l'école, du quartier, de la culture locale.

(Note 14) Ch Deprez, Les enfants bilingues : langues et familles, collection CREDIF essais, Didier, 1994.

Tableau n°1

Nous mettons en gras les facteurs de variations qui nous semblent également à étudier pour des situations monolingues et / ou inter- langues

Facteurs externes qui ont une influence sur la transmission des langues,
tiré de Ch.Deprez, Les enfants bilingues : langue et famille, p.80-81.

De multiples facteurs sont invoqués. Ils peuvent concerner les locuteurs, les langues, les contextes d'apprentissage, les situations de communication ...

- les niveaux d'éducation des locuteurs,
- le statut économique,
- les possibilités de mobilité sociale,
- l'origine rurale ou urbaine,
- le sexe,
- la génération,
- l'âge, l'âge actuel des locuteurs, l'âge de leur première rencontre avec l'autre langue,
- la durée de leur séjour,
- les voyages au pays,
- l'éloignement géographique du pays,
- le mariage,
- les dimensions de la famille : présence des grands-parents, nombre de frères et sœurs,
- le caractère traditionnel, conservateur ou progressiste de la façon d'éduquer les enfants,
- les raisons du séjour en France,
- les possibilités de retour, réelles ou imaginaires,
- la situation politique et économique du pays d'origine,
- la taille de la communauté en France,
- l'ancienneté et l'histoire de la communauté en France,
- le mode d'habitat : regroupé ou dispersé,
- langue de prestige, de culture,
- langue dotée d'une écriture ou non,
- langue de communication internationale,
- langue religieuse,
- langue reconnue ou valorisée par le pays d'accueil,
- langue reconnue et valorisée dans son propre pays,
- les supports institutionnels dont dispos cette langue,
- la standardisation ou le morcellement des parlers,
- la parenté, la proximité linguistique avec le français,
- la proximité ou la distance culturelle,
- l'histoire des relations entre les deux langues ...
- ... etc.

Dans cette longue liste, ouverte, il est difficile de faire un tri car tel élément va jouer en faveur d'une langue dans certains cas mais pas dans d'autres.

Ainsi plus de la moitié des items retenus interviendraient également dans l'acquisition en contexte monolingue et selon nous le bilinguisme ne fait qu'accentuer les phénomènes. Pour prendre l'exemple de la France, dans les villes moyennes de province et en zone rurale, les variations du français oral contemporain rentrent en contact avec les variations des langues régionales et des parlers locaux. La politique linguistique scolaire favorise en principe le maintien des langues locales et l'acquisition d'une langue de grande diffusion internationale dans le cycle primaire, ce qui fait que le bilinguisme ne touche pas uniquement les zones frontalières ou fortement urbanisées.

Des outils théoriques à construire pour une linguistique de la simulation ?

Bien que travaillant beaucoup à partir de corpus d'interactions diverses, nous n'attendons pas tout d'une linguistique de la description : elle nous semble malheureusement revenir parfois à une forme de béhaviorisme larvé.

Après un moment d'hyper-généralisation à partir de quelques cas particuliers, nous disposons à présent de données plus importantes dont certaines sont d'ailleurs regroupées dans des bases de données informatisées (cf. CHILDES, Pittsburgh, (15), HCRC Dialogue Database, The Human Communication Research Centre dialogue database, Glasgow (16)) qui orientent les chercheurs vers des problèmes de cognition sociale. Les facteurs intonationnels sont malheureusement très mal notés et explicités malgré un appareil de gloses et ne rendent qu'imparfaitement compte des phénomènes de thématisation, rhématisation, d'extraction, propres à la langue orale. L'idée de regrouper ainsi des corpus de dialogues adulte-enfant de langues différentes nous semble tout à fait

(15) Br. MacWhinney, C. Snow, The Child language data exchange system, Journal of Child Language, vol.12, n°2, june 1985.

J .A. Edwards, Computer methods in child language research : four principles for the use of archived data, Journal of child language, 19, 1992.

Br. Mac Whinney, The CHILDES Project, Tools for Analyzing Talk, Erlbaum, Hove, 1995.

(16) A.H. Anderson, S.C. Garrod, A. Clark, E. Boyle and J. Mullin, The Human Communication Research Centre dialogue database, Journal of child Language, 19, 1992.

67

justifiée et l'ensemble statistique appliqué à ces données en fait un outil de simulation dans le domaine linguistique qui sera sans doute développé dans le futur dans l'enseignement et dans la recherche.

Nous avons récemment entendu citer plusieurs fois les données de CHILDES avec des entrées différentes concernant le langage de l'enfant de deux à trois ans : étude des auto-désignations de soi, de l'acquisition du sujet en français (sur un

cas), de l'acquisition de la négation discursive, soient des problématiques plutôt énonciatives, générativistes ou interactionnistes (17).

Si le recours à de telles bases doit à terme permettre de mieux connaître les variations inter- et intra-langue ainsi également que la part de variation entre le normal et le pathologique, il entraîne les chercheurs à recatégoriser des données en partie lacunaires, ce qui est assez risqué mais engage néanmoins dans une réflexion théorique stimulante.

Les générativistes ont également recours à ces bases et il semble que l'on puisse de moins en moins décontextualiser totalement les outils linguistiques des interactions dans lesquelles ils apparaissent du rapport à des objets symboliques ou technologiques, ainsi que du rapport aux institutions familiales, scolaires, évaluatives et/ ou soignantes, porteuses explicitement ou implicitement de modèles linguistiques.

Il devient très difficile d'étudier dans sa totalité la grammaire de l'enfant universel et même d'un enfant en particulier ; c'est ainsi que sont étudiés le sujet, le sujet pronominal ou nominal, la négation, l'auto-désignation, les pronoms, ... pourquoi pas le système de l'égophore ? (18). Un effort théorique doit être fait pour affronter cette complexité.

(17) A. Morgenstern, L'enfant apprenti-énonciateur, l'auto-désignation chez l'enfant en français, en anglais et en langue des signes française, Université de la Sorbonne Nouvelle, UFR de Littérature et de Linguistique, Thèse sous la direction de L.Danon-Boileau, 1995. Aafke Hulk, L'acquisition du sujet en français, in Recherches linguistiques n°24, Grammaire universelle et acquisition du langage, Presses Universitaires de Vincennes, 1995.

K.F. Drozd, L'acquisition de la négation discursive, in Journée d'étude sur « L'acquisition de la négation et de la portée en LI, en L2, et en Pathologie du langage », Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, avril 1996.

(18) Cl. Hagège, La structure des langues, Que Sais-Je ?, PUF, 3e éd., 1990.

68

Contextes actuels d'étude du langage de l'enfant :

Il s'agit en particulier des lieux habituels de vie des jeunes enfants : l'institution scolaire (dialogue maître / élève), la crèche, l'école maternelle (dialogues entre jeunes enfants), accessoirement les laboratoires de quelques psycholinguistes ... Le champ familial est maintenant largement investi à travers le monde (études de dyades mère-enfant, plus rarement père-enfant, interactions entre frères et sœurs, avec essais d'appariements des niveaux socioculturels et de la dimension de la fratrie).

Nous avons choisi personnellement un lieu peu exploité d'étude de la restructuration du langage chez l'enfant, le cabinet du psychothérapeute, de l'orthophoniste ou du psychanalyste, lieux qualifiés par nos collègues suisses de lieux de « revalidation ».

Nous extrayons de nos corpus trois exemples montrant à partir d'enregistrements longitudinaux de nombreuses séances comment des jeunes enfants atteints de troubles du langage maîtrisent peu à peu les formes des pronoms personnels du français :

- des extraits d'énoncés d'un enfant de trois ans et demi, en thérapie familiale pour bégaiement ; l'enfant vient à ses séances avec son père ou avec sa mère. Nous avons choisi cet exemple car malgré son bégaiement l'enfant n'a aucun retard de parole et de langage et il maîtrise l'ensemble du système des pronoms personnels (extraits d'une séance au cinquième mois d'une psychothérapie familiale ; huit séances enregistrées en un an).

- l'évolution des formes toniques et atones des personnels dans le langage d'une fillette en psychothérapie pour retard massif de parole et de langage sur une année et demi (Dix-huit séances enregistrées. cf. Tableau n°2, première colonne, ci-joint p.72).

- la construction de ce même système chez un enfant dysphasique en rééducation du langage (thérapie du langage, dix-sept séances enregistrées, sur une durée de deux ans quatre mois. cf. Tableau n°2, deuxième colonne, ci-joint).

Le jeune Paul, fils de cadres, est un enfant adressé à une psychanalyste pour un fort bégaiement. Il est reçu avec son père ou sa mère et les séances s'organisent autour de jeux symboliques et de conversations ; il achoppe justement surtout sur les pronoms personnels sujets (surtout « je » et « on »), les actualisateurs et connecteurs, quelques subordonnants et exclamatifs, surtout donc sur des monosyllabes en début d'énoncé, lorsqu'il veut donner un

69

ordre ou s'opposer à un adulte (principalement son père). Il ne bégaié pratiquement jamais sur les verbes et / ou sur les noms. Il semble vivre une rivalité œdipienne assez angoissante, exprimée dans des jeux où père et fils sont en compétition (19).

Enfant prolix, Paul rentre dans des conduites langagières diverses : commentaires d'action, assertions, planifications de l'action, négations, questions, injonctions, refus, jugements, justifications ... A trois ans et demi, il maîtrise les formes personnelles sujet du français, avec quelques variantes :

- Formes de première personne :

« moi aussi, j'range tout », « ch'suis jamais content ! », « J'ai embête pas ».

Le « nous » n'apparaît dans le corpus que dans le cas de « nous, on ... ».

- Formes de deuxième personne :

Paul tutoie ses parents mais également la psychanalyste : « t'es bête ! », « Tu peux pas ! »>, « Où est-ce que tu les as mis ? ».

Le « vous » pluriel est surtout utilisé comme complément ou implicite dans des formes injonctives : « arrêtez d'parler ! sinon j'vous mets en prison ».

Il n'y a aucune attestation du vous de politesse.

- forme indéfinie : inclusive du «je ».

« On » est utilisé de préférence à « nous » : « On va faire un jeu ! », « On a fini justement ! ».

- Formes de troisième personne :

Paul fait preuve parfois encore d'une petite imprécision quand au genre (masculin / féminin) de la forme (« cé-ci il est plus grande », à propos d'un arc). Mais le plus souvent il ne se trompe pas : « lui, i est méchant », « elle avait eu un bébé », « elle se dispute avec son mari ».

Cette observation concorde avec d'autres données qui montrent qu'en situation de dialogue informel, dans un discours de l'objet

(19) M.Ch Pouder, H. Brunshwig, De l'objet « (p)référentiel » dans une thérapie familiale d'enfant bègue, in CALap n°18, Corps et Dialogue, CNRS URA 1031, Université René Descartes, 1998.

Cet article est inspiré d'un mémoire d'orthophonie dirigé par l'une des auteurs (M.Ch. Pouder), M. Ankermann et S. Petuau-Letang, « Entre bégaiement et bredouillement : Analyse des interactions dans le cadre d'une thérapie familiale », Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophonie, Académie de Paris, UFR Pitié Salpêtrière, Université de Paris VI. Tome 1, mémoire, Tome 2, annexes-corpus, année universitaire 1991-92.

70

présent, un enfant de trois ans, trois ans et demi de milieu favorisé maîtrise l'ensemble des formes personnelles (sujet et objet). Ceci nous donne une base, un peu incertaine mais effective de comparaison.

Noémie, adressée en psychothérapie à l'âge de cinq ans et demi, fille de parents ouvriers, est affectée d'un fort retard de parole et de langage. Lorsqu'elle est enregistrée pour la première fois après un an de prise en charge (orthophonie et psychothérapie) la fillette est sortie de son mutisme ; sa thérapeute a utilisé les jeux de société pour la faire communiquer, elle apprend ainsi à rentrer dans des tours de rôle du jeu et du circuit de la parole. Le système des personnels toniques est le premier mis en place, des « à toi », « à moi », « pioche » ponctuent les séances : autour d'un jeu de sept familles et de lotos d'animaux et de fleurs, Noémie va se détendre et peu à peu évoquer sa vie personnelle et ses problèmes scolaires (20).

Nous avons présenté (Tableau n°2, deuxième colonne) l'évolution de son système en découpant l'année et demi de prise en charge étudiée en trois moments importants. Nous avons d'abord regroupé les variantes de première personne puis les formes des autres personnels.

- Dans une première période, la fillette utilise des formes verbales sans pronom personnel, des formes avec pronom tonique et forme verbale du type : « moi l'a fini » (« moi n'a ... »), variations à conditionnement phonique.

Des variantes morphologiques de « je », [ʒ], [z], [zœ], [œ], [ə] » ; la forme « je » n'apparaissant clairement qu'avec les verbes gagner et se rappeler, « je gagne » et « j'me rappelle ».

Les pronoms de troisième personne sont en place également avec de nombreuses variantes : [a], [l], [el], [ale] ; [i], [il] ; [ɔ̃].

La seconde personne est également en place : [t], ;[t wa], [t wa i].

D'après les témoignages que nous avons sur le développement du langage chez l'enfant de classe moyenne, nous pouvons dire que Noémie utilise alors un système à peu près identique à celui d'un enfant de trois ans.

- Dix mois plus tard, subsistent quelques formes vides et le tableau général de son parler est assez caractéristique d'un zézaie-

(20) Enregistrements faits de septembre 1978 à juin 1979 en région Centre.

71

ment. Apparaissent des formes de troisième personne du singulier et du pluriel et « il » se différencie bien de « elle », « nous » et « on » se mettent en place.

Il y a stabilisation de la forme pleine es pronoms. Noémie fait de courts récits concernant sa vie personnelle, ses angoisses.

- A la fin de la prise en charge qui dure en tout deux ans, le parler de Noémie contient les formes habituelles du français oral contemporain. Les jeux de langage après s'être légèrement diversifiés se sont organisés autour d'un jeu de rôle. Noémie joue d'abord le rôle d'une mauvaise élève à l'école puis d'une institutrice qui invente des exercices (lecture, écriture, dictée, exercices à trous ...) et les fait faire à sa thérapeute qui est censée être une mauvaise élève. Elle la corrige et la punit. Ces scènes lui permettent de rejouer avec un adulte empathique sa vie scolaire difficile. Les jeux de société et le jeu de rôle maîtresse / élève ont servi de « formats » structurants pour la constitution et la régulation des tours de rôle et des routines conversationnelles qui ont permis que peu à peu s'établisse la confiance entre l'adulte et l'enfant, et que se stabilisent (entre autres) les formes d'adresse et les formes personnelles du français oral.

Louis vient consulter une psychologue / orthophoniste pour un retard très sévère du langage (21) ; il s'avère dysphasique.

Au début de la prise en charge Louis ne parle pas comme un enfant plus jeune. La syntaxe du nom et du verbe n'est pas en place, les formes de pluriel en partie absentes (Louis n'utilise que des « vrais » pluriels ; seules les choses en nombre dans la réalité sont au pluriel), peu d'adjectifs, pas d'expansion. On note une opposition entre une forme marquée et non marquée du verbe.

Le système des personnels est entièrement formé à partir de formes d'indéfini et de troisième personne, « on », « i », « ça » :

- « i » : comme dans « moi, i » ou « le vaisseau, i »

(21) M.Ch. Pouder, Genres discursifs et modes de référence dans la thérapie d'un enfant dysphasique, in Actes des 5^{èmes} journées du Groupe Francophone de l'Etude du développement de l'enfant jeune, Handicap et Développement, Rouen, 1987.

M.Ch. Poudet, J.Zwobada-Rosel, Dialogue et changements de rôles discursifs dans une thérapie de langage, in CALap, Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage, Perspectives d'analyse du dialogue, n°5, URA CNRS 1031 Université René Descartes, 1988.

Tableau n°2
 Mise en parallèle de l'acquisition (en expression) des formes personnelles chez
 plusieurs enfants.

Noémie De 6 ans à 7 ans 6 mois Retard de parole et de langage	Louis De 5 ans 2 mois à 7 ans 6 mois Dysphasie	Acquisition chez de petits enfants anglophone et francophone 1 an 8 mois à 3 ans 3 mois	Formes d'auto- désignation chez Léonard De 1 an 8 mois à 3 ans 3 mois
<p>1^{er} état : janvier 1978 Formes pronominales attestées, . Formes en [l], [n], [ən], avec pronom tonique : [mwasellafini] [lekropətitosimwa] [mwələmatēnalafjev] . Formes en [z] ou [zə], avec « vais », « veux », « avoir » : [zvela] [zəvələnymerokrwa ūruz] [zedzaynfamij] . [j] avec « apprendre » (aspect accompli), « écrire », « vouloir » [jeapri] [jekrīrmonik] [jəvələnymerokrwa ūruz] . [ø] avec « veux », « gagne », [øgan] . rien avec « mets », « écris », « sais », [ekriāo] . avec pronominal « gagner », [imərapellmatē] [iganə] Autres formes personnelles : [t], [twa], [twa i], [ɔ], [ɔme], [i], [il], [imarʃpa] [a], [l], [el], [ale]</p>	<p>1^{er} état : novembre 1983 Formes [i] [ɔ] [sa] . [i] anaphorique ou cataphorique, [elmosjoidesā] [jaipartiveso] deixis interne au discours, pas de deixis externe. . Forme variable [ɔ], [ən], [ɔn], [an], inclusif, « moi + un ou des autres (mère, frère ou sœur). .[ən], proto-pronom première personne, « je » solitaire, [ənzuz] Logique référentielle et non interlocutoire. . Rien, [paferjēdytu] [ekase] Seule adresse à l'autre : [atā] 2^{ème} état : février 1984 . début de l'adresse à l'autre (« père ») : « viens !, regarde, t'as vu, attends » . Rien . [n] ou [ən] [əfinir aprenɛsplike] [nāvinəprād]</p>	<p>A partir de 1 an 8 mois Anglais : Projet, volonté . [ø] [i], [a], [ə] (+ « want », « get », « do ») Tour de rôle, opposition . « me », « my », « I » Français : Projet, volonté . [ø] [a] (+ « veux ») Tour de rôle, opposition . [mwa] Allemand : Prénom rien</p>	<p>1^{ère} période : 1 an 8 mois à 2 ans 1 mois . [ø], voyelle, [ze] [øsoʔ] [epœdyklun] . [mwa] [madɔn] [dɔnemwa] [mwaiploepa] .[il] [livøpalebɔbɔ] . [mwa ze], [mwa i] . Prénom [nanalekylɔt] . Rien</p>
<p>2^{ème} état : novembre 1978 . rien : [vaekrīr] [puvəpalədir]</p>	<p>3^{ème} état : mai, octobre 1984 . Intonation, interrogatifs, injonction</p>	<p>2^{ème} période : à partir de 2 ans et 3 mois Anglais : Projet, volonté, affect,</p>	<p>2^{ème} période : de 2 ans 2 mois à 2 ans 8 mois . [ø], voyelle, [ze] [əkonepa]</p>

<p>. [z] [zɸɛɾ] [zekɾimwa] [zɔvɔvwar] . entre [z] et [ʃ], léger chuintement, [mwazɸɛɾ] [ʃeetealekɔl] . [z] ou [ʃ] [ʃsepakɛla] [zɔlagard] [zevyavɛklətassi]</p> <p>. Autres formes : « tu sais », « nous, on ... », « i vendent », « elle a mal », mon dentiste, il ... ».</p>	<p>envers l'autre (y compris la thérapeute) . Rien pour la 2^{ème} personne [ɸukwaikɾi] ? [dirsekɛlœɾɔvjɛ] ? . [i] pour la 2^{ème} personne, [ɸurkwaimɛtla]</p> <p>. [ɔ] pour la 2^{ème} personne, [ɔɸɔtənirɫavesɔ] ? [zameɔnivatwa] ? . Rien en 1^{ère} personne, [fəɾa] [diraotsoz] . [mwa] simplement, . Formes en [ə], [ʃ], [s], [əsepɑ] [ʃdipa] [ssepafɛɾ] . [ɔ] pour la 1^{ère} personne, [ɔɾɛpɑɾɛ] [eɔsekɔmɑ]</p>	<p>commentaire, récit . [i] [ø]</p> <p>Tour de rôle, opposition, comparaison . « me », « my », « I »</p> <p>Français : Projet, volonté, affect, commentaire, récit . [ø] [ə], [a], [ɛ]</p> <p>Tour de rôle, opposition, comparaison « tu », « je » . « moi aussi », « c'est moi »</p> <p>Allemand « ich », « mich »</p>	<p>. [il] . [mwa], [zə], [mwa i] [mwa iɸlœpa] [zəzu] . [mwaze] . [jə] . [mwa] . « c'est moi qui » . prénom, « il » [leonaila] . prénom seul [leonaadi]</p>
<p>3^{ème} état : juin 1979. Formes habituelles du français oral contemporain avec un reste de zézaïement comme dans []</p>	<p>4^{ème} état : décembre 1984 à mars 1985. . Mise en place des formes de la 2^{ème} personne : « si tu veux, tu m'aides ! », « toi, tu me mets une roue », . 1^{ère} personne : moi « moi, s'sais pas ... » . 3^{ème} personne : « le conducteur, i ... », « les z'aut', i sont morts ! »</p>	<p>3^{ème} période : à partir de 2 ans et 10 mois</p> <p>Anglais : 1^{ère} personne dans des énoncés [1]</p> <p>Français : . « je », [ø] (+ veux), « moi, je »</p> <p>Allemand : « ich », « mich », « mir »</p>	<p>3^{ème} période : de 2 ans 9 mois à 3 ans 3 mois . « je » [ʒɛm] . « moi, je »</p>
	<p>5^{ème} état : mars, juin 1986 . « nous », « on » inclusif « nous, on fait la fête à l'école », (moi + mes camarades) « nous, on est protégé », (moi + toi) . « eux, i » « eux, i z'auraient peur à cause de l'eau » . « moi, je » avec zézaïement ([zə])</p>		

- « on » comme déictique de la personne (utilisé en référence au locuteur, à l'interlocuteur, au complexe locuteur + mère ou familial), apparaît comme un pronom personnel passe-partout puisqu'il peut remplacer première, deuxième ou troisième personne (du singulier ou du pluriel).

- « ça » comme déictique de la chose.

Nous montrons dans le tableau n°2, deuxième colonne, comment le système de Louis va évoluer pendant les 2 ans 4 mois de sa prise en charge.

Des formes d'adresse à l'autre apparaissent ; Louis vient longtemps avec un parent, transitoirement il accepte de venir seul dans le cabinet mais ne supporte pas que la porte l'isolant de la salle d'attente soit fermée. C'est peu à peu qu'il va accepter de rester enfermé dans une pièce avec un adulte de moins en moins « étranger » à son monde. Les premières adresses à l'autre (impératifs, phatiques, des groupes pré-codés comme « t'as vu ! ») sont pour des familiers (père ou mère). Une forme en [n] ou en [ən] précède quelques formes « verbales » (envie de, finir).

Dans une troisième période, Louis utilise un très grand nombre de formes différentes pour s'adresser à sa thérapeute (rien, [i], [ɔ̃], avec une intonation interrogative, des impératifs). De même les signifiés de « première personne » recouvrent des signifiants variables (forme verbale seule, [mwa] seulement, [ɔ̃], une voyelle médiane [ə], une sifflante et une chuintante suivant le contexte phonique [s] ou [ʃ]).

Il faudra plus de quinze mois pour que Louis qui refuse alors toute forme d'écrit maîtrise l'ensemble des formes personnelles du français oral. C'est principalement autour d'une activité récurrente de construction de vaisseau spatial qui va se déployer en jeu de rôle que cette construction du système s'opère ; entre temps, Louis glissera dans l'oreille de l'adulte quelques-uns des « secrets » qui sans doute l'immobilisaient dans la vie (22).

Dans sa thèse sur « L'enfant apprenti énonciateur, l'auto-désignation chez l'enfant en français, en anglais et en langue des signes française », A.Morgenstern étudie l'acquisition des formes

(22) M.Ch. Pouder, Conduites langagières et linguistiques dans la prise en charge d'un enfant dysphasique, Mémoire pour le Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université de Paris VI, UFR Pitié-Salpêtrière, Année Universitaire 1986-87.

personnelles liées à la désignation du locuteur propre. Bien que nous n'ayons pas exactement examiné le même objet linguistique nous évoquons ses résultats. Nous trouvons un peu frustrant qu'elle n'ait pas présenté parallèlement aux formes d'auto-désignation une étude des adresses à l'autre car c'est la totalité qui fait système et qui équilibre, selon nous, les différents moments discursifs dans

lesquels est engagé le jeune sujet (désignation de soi, sans doute, mais par rapport à d'autres avec qui « je » est en interaction).

Néanmoins l'auteur regroupe des données issues de travaux plus anciens, de la base de donnée informatisée CHILDES et de ses corpus personnels, ce qui nous permet de cerner à quel âge les différentes formes d'auto-désignation de soi (et leurs variantes) sont acquises en français ou en anglais.

A propos de l'évolution de ces formes chez l'enfant Léonard, elle distingue trois périodes et complexifie un peu le classement des valeurs affectées à ces formes (23). Nous la citons :

« L'étude quantitative des formes d'auto-désignation m'a permis d'observer » dit-elle, « des phénomènes saillants » ... On constate qu'aucune auto-désignation sujet n'est attestée en début de corpus (1 an 8 mois). En fin de corpus, le pourcentage des auto-désignations se stabilise (à 3 ans et 3 mois). Il est comparable à celui que l'on trouve chez la mère de Léonard. »

... « Dix marqueurs (dont neuf ont pu être comptabilisés car les occurrences de tu sont trop rares) sont utilisées : voyelle pré-verbale, absence de forme, prénom, moi, il, tu, il, prénom + il, je, moi, je Le comptage des occurrences m'a amené à faire des observations de trois ordres :

- les marqueurs principaux sont « absence de forme » en début de corpus et « je » en fin de corpus,
- chaque marqueur est privilégié à un certain moment de la genèse, notamment « moi » à 1 an 11 mois.
- l'emploi des marqueurs de troisième personne est relativement important entre 2 ans 2 mois et 2 ans 5 mois dans ce corpus. Ce phénomène, qui avait été négligé dans la première partie de cette recherche, pourrait jouer un rôle majeur dans la mise en place et la maîtrise du pronom «je ». J'ai distingué trois périodes dans la genèse des auto-désignations sujets : Période I (1,08 à 2,01), l'enfant n'emploie aucune forme adulte ; Période II (2,02 à 2,08),

(Note 23) A. Morgenstern, op. cité, p.260.

77

les neuf formes d'auto-désignation sont attestées ; Période III (2,09 à 3,03), seules les formes « adultes » subsistent.

... Il ne s'agit pas d'assigner une valeur fixe aux différentes formes employées par Léonard, mais plutôt de comprendre les stratégies qu'il utilise pour se désigner. Il est donc nécessaire de compléter cette brève analyse quantitative des formes par une étude des valeurs des énoncés dans lesquelles les auto-désignations apparaissent. »

Il serait bien sûr intéressant de suivre l'analyse de l'auteur mais ce n'est pas totalement le lieu ici. Nous observons que, comme dans bien des cas, si les points

de départ et les points d'arrivée sont clairement posés, les voies utilisées pour aller d'un point à un autre ne sont pas toutes identiques.

Pour aller de « rien » (?) à « je », il faut souvent passer par « tu » (A.Morgenstern ne signale que quelques cas). C'est vrai pour le tout petit qui avant tout langage verbal renvoie déjà pour réponse sa question à l'adulte ; c'est souvent vrai du psychotique qui ne peut guère aller plus loin.

Plus régulièrement, par le détour du prénom et des appellations diverses dont les adultes qualifient les bébés (« la puce », « bichon », « bébé » ... etc.), le chemin vers le « je » passe par « il » ([i], [il], [a], [e], [el] ...) et autres variantes intermédiaires d'où émerge en affinité avec certains signifiants une voyelle médiane qui va s'imposer en contexte consonantiques ([ə], [ən], [an]) alors que dans d'autres c'est une consonne continue qui va s'imposer ([s], [ʃ]).

Le passage par une forme indéfinie comme forme « joker » en quelque sorte nous paraît beaucoup plus exceptionnelle. Il faudrait néanmoins analyser plus précisément des cas parallèles et les conditions précises d'apparition des différentes formes chez un grand nombre de sujets et dans des contextes différents. Nous pourrions peut-être établir une délimitation plus précise entre une variation habituelle et une variation (ou plutôt une non-variation) plus inquiétante (fossilisation du « tu » ou du « on » par exemple).

Conclusion :

Nous avons privilégié dans notre exploration rapide des recherches sur l'acquisition précoce la période de un à trois ans et demi environ. Cette période nous semble être celle durant laquelle

77

« se construit » le « système » interactif, référentiel et narratif de l'enfant. Sur ces bases s'étaient l'étiquetage du monde réel et imaginaire, le savoir-dire sur les humeurs et les relations, le début du questionnement sur le fonctionnement de la langue et des choses.

Multiplicité des recherches et unité de la personne ; nous revenons à l'exergue placé en début d'article. Jamais deux enfants ne sont vraiment dans une même situation, toutes les comparaisons n'y pourront rien, même au sein d'un même milieu social, d'une même famille, chacun aura sa propre histoire.

L'acquisition d'une langue (de plusieurs) se fait toujours dans un certain sacrifice pour l'adulte, une impossibilité à transmettre totalement, mais pour l'enfant sans doute dans une certaine jubilation d'un autre chose à construire. Ce moment est sans doute à la base de la tension permanente entre conservatisme et changement linguistique.

Les contextes de « revalidation » nous paraissent particulièrement importants à étudier en ce que les enfants, souvent gravement atteints vont à travers une écoute active, lentement, au prix de refus, d'angoisses, d'apprentissages, de rêves,

de jeux et d'engouements parfois étranges trouver un chemin vers l'expression de leur dire.