



TRABALLO DE FIN DE GRAO

Le développement du langage chez l'enfant entre 0 et 6 ans

FACULTADE DE FILOLOXÍA USC

GRAO EN LINGUAS E LITERATURAS MODERNAS (FRANCÉS)

4º CURSO

Réalisation: María Carballal Araújo

Direction: Montserrat López Díaz



TRABALLO DE FIN DE GRAO

Le développement du langage chez l'enfant entre 0 et 6 ans

FACULTADE DE FILOLOXÍA USC

GRAO EN LINGUAS E LITERATURAS MODERNAS (FRANCÉS)

4º CURSO

Réalisation: María Carballal Araújo

Direction: Montserrat López Díaz



FACULTADE DE FILOLOXÍA



CUBRIR ESTE FORMULARIO ELECTRONICAMENTE

Formulario de delimitación do título e resumo
Traballo de Fin de Grao curso 2022/2023

APELIDOS E NOME:	CARBALLAL ARAÚJO, MARÍA
GRAO EN:	LINGUAS E LITERATURAS MODERNAS
(NO CASO DE MODERNAS) MENCIÓN EN:	FRANCÉS
TITOR/A:	MONTSERRAT LÓPEZ DÍAZ
LIÑA TEMÁTICA ASIGNADA:	LINGUA ORAL E LINGUA ESCRITA

SOLICITO a aprobación do seguinte título e resumo:

Título: "Le développement du langage chez l'enfant entre 0 et 6 ans"

Resumo [na lingua en que se vai redacta-lo TFG; entre 1000 e 2000 caracteres]:

Ce projet a le but d'explorer le processus de développement du langage chez l'enfant depuis sa naissance jusqu'à six ans. Il sera essentiel, tout d'abord, de fournir une introduction sur la base biologique du langage dans l'être humain. Cela nous permettra de comprendre le lien existant entre le langage et le cerveau. Ensuite, on parcourra l'histoire de la discipline qui s'en occupe, au moyen de différentes théories élaborées par des auteurs qui se sont engagés à étudier cette question si complexe. Après on se plongera enfin dans ce qui constitue le noyau du travail, tout en se focalisant sur les étapes du développement du langage chez l'enfant et, surtout, sur les facteurs qui ont une influence sur lui et sur sa croissance au niveau linguistique. On abordera aussi les troubles qu'il trouvera sur son chemin et la manière de les résoudre. De nombreux exemples seront procurés en vue d'éclaircir ces aspects. L'investigation prendra fin avec une discussion des résultats les plus saillants de notre réflexion.

Santiago de Compostela, 7 de novembro de 2022.

Sinatura do/a interesado/a 	Visto e prace (sinatura do/a titor/a) LOPEZ DIAZ MONTSERRAT 33857476G 	Aprobado pola Comisión do Traballo de Fin de Grao coa data <p style="text-align: right; color: blue; font-weight: bold;">25 NOV. 2022</p>  Selo da Facultade de Filoloxía
---	---	---

O desenvolvimento da linguaxe no neno de 0 a 6 anos

El desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años

Language development in child aged 0 to 6

Le développement du langage chez l'enfant entre 0 et 6 ans

RÉSUMÉ

Ce projet a le but d'explorer le processus de développement du langage chez l'enfant depuis sa naissance jusqu'à six ans. Il sera essentiel, tout d'abord, de fournir une introduction sur la base biologique du langage dans l'être humain. Cela nous permettra de comprendre le lien existant entre le langage et le cerveau. Ensuite, on parcourira l'histoire de la discipline qui s'en occupe, au moyen de différentes théories élaborées par des auteurs qui se sont engagés à étudier cette question si complexe. Après on se plongera enfin dans ce qui constitue le noyau du travail, tout en se focalisant sur les étapes du développement du langage chez l'enfant et, surtout, sur les facteurs qui ont une influence sur lui et sur sa croissance au niveau linguistique. On abordera aussi les troubles qu'il trouvera sur son chemin et la manière de les résoudre. De nombreux exemples seront procurés en vue d'éclaircir ces aspects. L'investigation prendra fin avec une discussion des résultats les plus saillants de notre réflexion.

MOTS-CLÉS: *psycholinguistique, langage, enfant, théories, étapes, troubles*

Mlle CARBALLAL ARAÚJO María, étudiante de 4e année du *Grao en Linguas e Literaturas Modernas (Francés)* à la Faculté de Filologie de l'Université de Saint-Jacques de Compostelle (USC), déclare que:

ce *Traballo de Fin de Grao* est originel et toutes les sources employées pour sa réalisation sont adéquatement citées.

Saint-Jacques de Compostelle, 13 juin 2023.

Signature

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'María', is written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

MARÍA CARBALLAL ARAÚJO

Sommaire

1. Introduction.....	10
2. Les origines et le but de la psycholinguistique.....	11
3. La base biologique du langage.....	12
3.1 Le modèle classique: l'aire de Broca et l'aire de Wernicke.....	12
4. Les théories pour l'acquisition du langage.....	13
4.1 La perspective behavioriste.....	14
4.1.1 <i>Le conditionnement classique</i>	14
4.1.2 <i>Le conditionnement opérant</i>	15
4.1.3 <i>L'imitation</i>	15
4.2 La perspective linguistique nativiste.....	15
4.3 La perspective cognitive: le constructivisme.....	17
4.3.1 <i>L'imitation différée</i>	18
4.3.2 <i>Le jeu de fiction</i>	18
4.3.3 <i>Le dessin ou image graphique</i>	18
4.3.4 <i>L'image mentale ou imitation intériorisée</i>	19
4.3.5 <i>Le langage</i>	19
4.4 La perspective interactionniste sociale.....	19
4.5 La théorie de l'esprit.....	20
5. Les étapes de développement du langage chez l'enfant entre 0 et 6 ans.....	22
5.1 Le développement phonologique.....	22
5.1.1 <i>L'audition in utero</i>	22
5.1.2 <i>La perception et la production des sons après la naissance</i>	24
5.2 Le développement du lexique.....	26

Le langage chez l'enfant de 0 à 6 ans	8
5.2.1 <i>Le babillage</i>	26
5.2.2 <i>Les premiers mots</i>	27
a) Sous-généralisation et sur-généralisation.....	28
b) Le caractère arbitraire et conventionnel des mots.....	29
c) L'hypothèse de la restriction lexical.....	29
5.2.3 <i>L'explosion du vocabulaire</i>	30
5.2.4 <i>Les facteurs influant sur le développement du lexique</i>	32
a) Biologiques.....	32
b) Non biologiques.....	32
5.3 Le développement de la grammaire.....	34
5.3.1 <i>L'acquisition de la morphologie</i>	34
5.3.2 <i>L'acquisition de la syntaxe</i>	35
5.4 Le développement de la pragmatique.....	37
5.4.1 <i>Les précurseurs non verbaux du langage. Le LAE</i>	38
5.4.2 <i>La participation aux échanges langagiers</i>	41
5.4.3 <i>L'utilisation du langage et des actes de parole</i>	42
5.4.4 <i>Le registre</i>	42
6. Les troubles dont l'enfant peut souffrir lors du développement du langage et de la communication.....	43
6.1 La production du langage.....	44
6.1.1 <i>Les troubles de l'articulation</i>	44
6.1.2 <i>Les troubles de la parole</i>	45
6.1.3 <i>Les troubles du langage</i>	45
a) Le trouble de la programmation phonologique.....	45

b) Le trouble phonologico-syntaxique.....	45
6.2 La réception du langage.....	46
6.2.1 <i>Le trouble de la discrimination phonologique</i>	46
6.2.2 <i>L'agnosie auditivo-verbale</i>	47
6.2.3 <i>Le trouble lexical-syntaxique</i>	47
6.3 Les troubles de la communication chez l'enfant autiste.....	47
6.3.1 <i>La communication non verbale</i>	47
6.3.2 <i>La communication verbale</i>	47
6.4 Comment traiter les troubles du langage et de la communication?.....	48
6.4.1 <i>Un bref regard sur l'histoire de l'orthophonie</i>	48
6.4.2 <i>La fonction sociale et professionnelle de l'orthophoniste</i>	49
6.4.3 <i>La méthodologie à suivre</i>	50
7. Conclusions.....	51
8. Bibliographie.....	54
9. Annexes.....	59

1. Introduction

Tout d'abord, il est essentiel de donner au lecteur des notions de base des origines et des objectifs de la psycholinguistique. Comme nous le verrons tout de suite, le fondement de cette discipline repose sur la relation entre le cerveau et le langage. C'est pourquoi il est intéressant de savoir où se situe exactement le langage: quelles sont les zones du cerveau qui abritent cette capacité que nous avons, nous les humains, de communiquer? Broca et Wernicke nous l'ont expliqué au XIXe siècle.

De nombreuses théories sur l'acquisition du langage ont vu le jour au cours de l'histoire. La théorie béhavioriste (basée sur les réponses aux stimuli), la théorie nativiste (soutenue par ceux qui croient que le langage est inné) et la théorie constructiviste (selon laquelle le langage se développe progressivement et parallèlement à la cognition) sont les plus largement reconnues. Outre ces trois théories, nous avons décidé de présenter également la théorie de l'interaction sociale et la théorie de l'esprit.

Après avoir proposé les différentes perspectives existantes sur l'acquisition du langage, nous présentons les étapes les plus remarquables du développement du langage chez les enfants de 0 à 6 ans, la tranche d'âge dans laquelle nous trouvons les données les plus intéressantes, afin de montrer qu'un humain commence à acquérir le langage bien plus tôt qu'on ne le pense. Nous prendrons en compte non seulement le niveau phonologique, lexical et grammatical, mais aussi le niveau pragmatique, car il ne sert à rien de connaître le vocabulaire et la morphosyntaxe d'une langue si l'on ne sait pas comment interagir correctement en société selon les normes sociales.

Les données fournies sur les stades de développement du langage sont approximatives. Tous les enfants n'acquièrent pas le langage avec la même facilité et c'est pourquoi il faut connaître non seulement les problèmes qu'un enfant peut rencontrer dans son développement langagier, mais aussi les obstacles qu'il peut rencontrer lorsqu'il communique avec d'autres personnes. Ensuite, et en guise de clôture, nous tirerons quelques conclusions de ce travail en nous basant sur les aspects les plus importants.

2. Les origines et le but de la psycholinguistique

Nous allons commencer par décrire les aspects les plus pertinents de la psycholinguistique, car il est impossible d'étudier la relation existante entre cerveau et langage sans les prendre en compte. C'est pourquoi il est nécessaire de consacrer une section exclusive à ce sujet.

Jean-Michel Piterfalvi (1974) affirme qu'il serait erroné de croire que « psycholinguistique » est le nouveau terme né pour désigner la discipline que l'on appelait autrefois « psychologie du langage ». En effet, la psycholinguistique constitue un domaine de savoir interdisciplinaire, dont le principal objectif consiste à étudier le lien entre la connaissance linguistique et les processus mentaux qui y sont impliqués. La condition historique essentielle de l'émergence de la psycholinguistique en tant que discipline a été la collaboration interdisciplinaire entre psychologues et linguistes, qui n'a pu avoir lieu que lorsque la psychologie et la linguistique ont été bien avancées chacune de son côté. Elles avaient apparemment le même dessein, puisque le langage était le centre d'intérêt de nombreux psychologues.

En ce qui concerne ses origines, la psycholinguistique est née, loin de ce que l'on pourrait penser, « intentionnellement » dans un cadre historico-géographique particulier. En 1951, un comité de psychologues (C.E. Osgood, J.B. Carroll et G.A. Miller) et de linguistes (T.E. Sebeok et F.G. Lounsbury) se sont réunis à l'Université de Cornell à New York non seulement afin d'échanger leurs connaissances concernant la relation entre le langage et le cerveau, mais surtout en vue de recenser minutieusement les problèmes que cette nouvelle discipline devait aborder, et de planifier en quelque sorte quelles expériences psycholinguistiques on devait réaliser. D'un autre séminaire, en 1953, a surgi le livre *Psycholinguistics*, de C.E. Osgood, T.E. Sebeok *et alii*, qui présentait un vaste programme de recherche inspiré par l'intention de synthétiser la psychologie du langage, la théorie de l'information et la linguistique.

La recherche dans ce domaine s'est considérablement développée grâce aux apports de la révolution cognitive des années 1970. Depuis lors, des modèles intégrés de représentation des connaissances et des processus cognitifs impliqués dans ces activités ont vu le jour. Cette évolution est à l'origine du développement de la psycholinguistique textuelle et de la psychologie cognitive du traitement des textes. C'est pourquoi on préfère parler de « psycholinguistique cognitive du traitement de texte ».

L'évolution du champ de recherche a été accélérée par le développement des travaux en neuropsychologie cognitive utilisant des données neurologiques et des modèles informatiques simulant le fonctionnement cognitif de l'individu. Ces travaux ont non seulement fait progresser nos connaissances, mais ont aussi profondément modifié la façon dont nous concevons le traitement du langage par un individu (Labelle, 2001).

De ce fait, aujourd'hui la psycholinguistique a pour but, concrètement, d'« étudier scientifiquement et de mettre à jour les processus cognitifs mis en jeu au cours des activités langagières et en particulier dans l'acquisition, la perception, la compréhension et la production du langage écrit et parlé » (Marin et Legros, 2008: 9).

3. La base biologique du langage

Si l'on devait déterminer les vérités les plus établies sur la cognition cérébrale, celles-ci seraient, d'après Lorenzo et Longa (2003: 23) l'asymétrie entre les deux hémisphères et la spécialisation de l'hémisphère dominant (généralement le gauche) dans le traitement du langage. D'ailleurs, les études et l'expérimentation de la conduite des bébés et l'étude anatomique de leur cerveau permettent de conclure que cette symétrie n'est pas aléatoire, mais fonctionnelle et biologiquement prédéterminée. Selon Mehler et Dupoux (1990: 188-189) les bébés de quatre jours montrent une plus grande sensibilité aux contrastes linguistiques qu'ils sont capables d'apprécier si les échantillons linguistiques sont proposés par l'oreille droite (et seront donc dirigés directement vers l'hémisphère gauche). En outre, Kandel, Schwartz et Jessel (1995) affirment que l'asymétrie cérébrale est perceptible depuis la semaine 31 de gestation, ce qui réduit considérablement les chances qu'elle soit causée par l'exposition du bébé à son environnement après sa naissance.

3.1 Le modèle classique: l'aire de Broca et l'aire de Wernicke

Si l'on part du principe que le langage est une capacité cognitive qui réside alors dans le cerveau, il est essentiel de noter qu'elle recouvre non seulement la compréhension, mais aussi l'énonciation. Ces deux processus sont liés à l'apprentissage de l'individu dans une société et dans une culture spécifiques, mais ils relèvent d'une base cérébrale. En fait, il existe un lien étroit entre certaines aires du cerveau et le langage: d'après la Fédération pour la recherche sur le cerveau, c'est le modèle classique de Broca et Wernicke qui l'explique le mieux.

En 1861 Paul Broca, chirurgien et anatomiste français, explore un de ses patients mort récemment. De son vivant, celui-ci n'avait pas de troubles de compréhension, mais il n'était pas capable de prononcer plus que la syllabe « tan ». Lors de son autopsie, le docteur découvre une aphasie dans la troisième circonvolution du lobe frontal de l'hémisphère gauche. Après avoir exploré le cerveau de plusieurs patients, il en déduit que cette zone joue un rôle essentiel dans la formation du langage parlé (cfr. *Image 1* dans *Annexes*).

De son côté, Carl Wernicke, neurologue et psychiatre allemand, découvre en 1874 une aphasie qui concerne le langage, mais les symptômes de ses patients sont assez différents de ceux qui dérivent de l'aphasie de Broca. Ils montraient de la fluidité verbale, mais ils avaient des difficultés à comprendre ce qui était dit, et leurs discours étaient incohérents et dépourvus de sens. L'autopsie révèle une aphasie dans la première circonvolution du lobe temporel de l'hémisphère gauche. Le docteur finit donc par déterminer que cette zone du cerveau est responsable de la compréhension du langage parlé (cfr. *Figure 1* dans *Annexes*).

On en conclut que le processus de la compréhension et celui de la production n'impliquent pas les mêmes aires du cerveau. L'aire de Broca est chargée de l'articulation et de la production des mots, tandis que l'aire de Wernicke assume la perception des mots et des symboles du langage. Lorenzo et Longa résumant cela comme « l' aspect moteur de la langue » (2009: 25, notre traduction) et « des aspects conceptuels » (2009: 26, notre traduction), respectivement.

Néanmoins, « au vu de ce qui précède, il convient de préciser que la pertinence de parler, comme Chomsky, d'un « organe du langage » peut être maintenue à condition qu'on comprenne qu'il ne s'agit pas d'une région compacte et parfaitement délimitée du cerveau humain, mais plutôt d'espaces cérébraux richement interconnectés » (Lorenzo et Longa, 2009: 26, notre traduction).

4. Les théories pour l'acquisition du langage

Plusieurs théories de l'acquisition du langage sont apparues au cours de l'histoire. Josie Bernicot et Alain Bert-Erboul les explorent dans leur ouvrage *L'Acquisition du langage par l'enfant* (2009) afin de faire prendre conscience qu'il n'y a pas de réponse unique et absolue.

4.1 La perspective behavioriste

La perspective behavioriste est étroitement liée à l'empirisme. L'élément clé de cette théorie est l'expérience, qui permet et favorise la relation entre un stimulus et une réponse. La théorie empiriste a prévalu de Saint Augustin aux années 1950. Faisant allusion à son enfance, celui-ci écrit:

« Alors, je captais par la mémoire les noms que j'entendais donner aux choses, et qui s'accompagnaient de mouvements vers les objets; je voyais et je retenais que l'objet avait pour nom le mot qu'on proférait quand on voulait le désigner... Ainsi, ces mots que je comprenais, que différentes phrases me faisaient entendre fréquemment...me servaient à exprimer mes volontés d'une bouche déjà rompue à les prononcer » (Saint Agustin, 1964: 23-24).

Watson développe en 1913 une version dérivée du behaviorisme de Saint Agustin. D'après lui, rien n'est spécifique au langage. Comme tout autre comportement, le langage peut s'expliquer de la même façon qu'un autre ensemble de réponses à des stimuli. Ainsi, le behaviorisme établit le postulat suivant:

« Tout comportement correspond à l'établissement d'une liaison entre un stimulus et une réponse (S-R). Cette liaison est soumise aux lois du conditionnement classique: contiguïté, répétition, habituation, extinction, etc. Un stimulus est tout événement externe ou interne d'un organisme susceptible d'être capté par ses précepteurs et d'entraîner une réaction. On entend par réponse une unité de comportement placée sous le contrôle d'un ou plusieurs stimuli » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 103).

Les découvertes de Pavlov au début du siècle ont été aussi cruciales pour la théorie de l'acquisition du langage surtout chez l'enfant. Pour les behavioristes, l'étude et les explications ultérieures du comportement linguistique (les réponses) doivent se faire à travers certaines conditions environnementales (les stimuli) qui ne doivent pas passer par des processus mentaux internes. Il est important de noter que les behavioristes ne nient pas l'existence de ces processus, mais plutôt la capacité de les étudier directement, sans passer par tout ce qui est observable.

D'autre part, les partisans du behaviorisme considèrent que le langage est au même niveau en termes de nature que toutes les autres capacités humaines et animales. En d'autres termes, ils ne considèrent pas que le langage soit d'une nature différente des autres capacités. Selon cette perspective, il existe trois mécanismes d'acquisition du langage:

4.1.1 Le conditionnement classique ou répondant

Il est introduit en 1903 par Ivan Pavlov, qui associe les stimuli (les phénomènes de l'environnement qui vont stimuler l'organisme) et les réactions instinctives de l'organisme à ces stimuli. Comment est-ce qu'un enfant peut apprendre le mot *lait*? Le lait est le stimulus inconditionnel (SI) qui, donné à un enfant affamé, produit une réponse physiologique de sa part, qui va constituer la réponse inconditionnelle (RI). La mère, en prononçant le mot *lait*, devient le stimulus conditionnel (SC). Après plusieurs répétitions, l'enfant parvient à associer le mot à son référent correspondant.

4.1.2 *Le conditionnement opérant*

Dix ans après la proposition de Pavlov, Skinner crée ce concept en opposition au conditionnement classique. Dans le cas précédent le stimulus conditionnait une réaction. Toutefois, cet auteur parle d'un stimulus qui conditionne une action. Le conditionnement ne concerne pas les réponses instinctives de l'organisme. Les bébés émettent des sons, parfois plus ou moins semblables à ceux de leur langue. Lorsque les sons qu'ils émettent sont semblables à ceux de leur langue, leurs parents les récompensent souvent par un sourire, des caresses ou même en répétant ce que le bébé a dit. Les sons récompensés sont ceux qui seront répétés plus souvent. En revanche, les sons qui s'écartent des sons de la langue peuvent être sanctionnés. Cela explique selon les behavioristes la production du langage.

4.1.3 *L'imitation*

L'imitation est une source importante d'apprentissage par observation. De la même manière qu'un enfant tire la langue à sa mère après qu'elle la lui a tirée, il l'imitera également lorsqu'elle prononcera un mot faisant référence à une image dans un livre, par exemple. Cela sera aussi récompensé si c'est bien fait.

Ainsi, les procédures qui permettent à un enfant d'acquérir le langage (ou tout autre type de comportement) sont: être attentif aux stimuli linguistiques et les sélectionner, avoir la capacité de les analyser, de formuler des R en rapport avec les S et savoir les généraliser. Aussi il doit être capable de percevoir et interpréter les S de renforcement, ainsi que de corriger les réponses incorrectes et fixer les schémas sous-jacents aux stimuli. C'est à ce moment que le behaviorisme considère que l'enfant a acquis les habitudes (cfr. *Explication 1* dans *Annexes*).

4.2 La perspective linguistique nativiste

L'apprentissage du langage par l'enfant correspond à l'apprentissage de la grammaire. S'inspirant de la théorie générativiste de Noam Chomsky, McNeill émet l'hypothèse que les règles d'organisation de la grammaire ne sont pas apprises par l'enfant, mais qu'elles sont inscrites dans son potentiel génétique. Cela signifie que la grammaire est innée et qu'elle permet à l'enfant de créer un nombre infini de phrases bien construites. Chomsky (1957) souligne la différence entre le potentiel inné du locuteur (la compétence) et ce qu'il produit réellement (la performance). En plus, les règles qui constituent la grammaire se classifient en: composante syntaxique, phonologique et sémantique.

Selon cette théorie, l'enfant disposerait d'un système d'acquisition du langage inné (LAD: Language Acquisition Device), qui comprend des universaux du langage, comme le sujet et le prédicat. Le LAD permet aux enfants de présupposer l'existence de classes grammaticales. L'enfant émet des hypothèses sur la langue qu'il entend parler autour de lui. Il suppose d'abord qu'une phrase est un mot. Cette grammaire sera remplacée plus tard par une grammaire plus complexe. Les productions linguistiques que l'enfant entend lui permettent de vérifier la véracité des hypothèses basées sur le LAD.

Une connaissance préalable non linguistique n'est donc pas indispensable, pas plus que la communication avec un interlocuteur privilégié. Il suffit d'être en contact avec une langue et des échantillons fragmentaires plus ou moins contextualisés. Seulement les limites psychiques de la performance telles que la limite d'attention ou de la mémoire peuvent constituer des contraintes. Les études expérimentales de Jacques Mehler (1963) permettent de valider cette théorie. Les phrases affirmatives sont les plus faciles à comprendre pour les enfants. Plus elles subissent des transformations grammaticales (négation, interrogation), plus le traitement de la phrase est compliqué, plus l'apprentissage est lent et l'acquisition tardive. Cependant, le sens général de base est facilement retenu en mémoire.

À part le LAD, il existe un autre argument qui permet à ces auteurs de corroborer la fiabilité de cette perspective: la période critique. D'après Lorenzo et Longa (2003: 26-28) cela signifie qu'un trait ne peut se développer que dans des limites de temps spécifiques. Il se peut donc qu'une personne doive être exposée à l'expérience pertinente lors du laps de temps déterminé par la période critique. En ce qui concerne l'espèce humaine, l'hypothèse selon laquelle l'acquisition et le développement du langage sont limités par une période critique allant des deux ans jusqu'à la puberté a été étayée par

l'existence de cas d'enfants ayant passé leur enfance dans l'isolement ou privés de stimulation linguistique, tels que Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron et Genie, la fille sauvage de Californie, qui ne sont pas parvenus à un développement plein de la capacité linguistique (cfr. *Explication 2* dans *Annexes*).

Dan Isaac Slobin a également tenté de valider cette théorie par des expériences, en l'occurrence en analysant le développement linguistique d'enfants de différentes cultures. Il semble que certaines sociétés croient au caractère inné du langage, alors que d'autres ne l'envisagent même pas. L'auteur affirme que l'acquisition suit les mêmes principes quelle que soit la culture. Par exemple, les enfants préfèrent utiliser l'ordre sujet-objet. Il estime également que cette structure est dérivée des principes généraux de la cognition. Par exemple, l'ordre sujet-verbe-objet est issu de l'expérience quotidienne: l'auteur de l'action, l'action et l'objet auquel elle s'applique.

De nombreux indices montrent qu'il est pertinent de parler d'une période critique pour le développement de la faculté de langage et, par conséquent, de la subordination du processus de développement du langage à un contrôle biologique strict. Bernicot et Bert-Erboul (2009) quant à eux mettent au point des théories qui essayent de combler le vide entre ce qu'ils considèrent l'impossibilité du behaviorisme et le miraculeux du nativisme, comme le constructivisme.

4.3 La perspective cognitive: le constructivisme

Élaborée par Jean Piaget au début du XX^e siècle, la perspective cognitive défend que le langage est une aptitude humaine qui se construit en même temps que l'enfant développe ses capacités psychiques. Ainsi, la perspective de Piaget est constructiviste dans la mesure où « elle pose que la connaissance s'élabore progressivement à partir des capacités antérieures » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 112). L'acquisition du langage dépend du développement de la cognition qui se fait progressivement et en interaction avec le monde psychique. C'est à partir de cette interaction que l'enfant commence à développer peu à peu ses compétences.

Ainsi, Piaget (1923) explique que la première période de l'acquisition du langage, appelée *stade sensori-moteur*, développée entre la naissance et 24 mois, doit être considérée pré-linguistique parce que « l'enfant n'a pas encore acquis les représentations mentales nécessaires à l'usage symbolique des mots » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009:

112). C'est à partir de la seconde année de vie que l'enfant commence à distinguer la permanence des objets. Jusque-là, une pomme de terre cessait d'exister lorsqu'il n'était pas en contact direct visuel ou tactile avec elle. Une fois que l'enfant reconnaît le caractère permanent des objets, il emploie une image mentale (un symbole) pour représenter l'objet absent qui est le précurseur de la fonction symbolique du langage. Piaget défend que l'acquisition des premiers mots et du langage en général est étroitement liée à l'acquisition de la permanence de l'objet. Ainsi, la fonction symbolique est divisée en cinq étapes d'apparition presque simultanée et qui reflètent un ordre croissant de complexité:

4.3.1 *L'imitation différée*

Les enfants sont des très bons imitateurs. Si je tire la langue à mon fils, facilement il va le faire aussi. Si je le fais à nouveau, il le fera encore une fois. Si on répète cette action fréquemment, un jour ou l'autre l'enfant le fera de sa propre initiative. Ce phénomène est qualitativement différent de celui de l'enfant qui tire la langue lorsqu'il voit que vous la tirez, car lorsque l'enfant tire la langue sans avoir le modèle devant lui, cela implique le commencement de la représentation dans l'absence et le début de la cognition.

4.3.2 *Le jeu de fiction*

Il s'agit d'un jeu spontané qui apparaît naturellement à la maison, dans le parc ou à l'école. Les enfants utilisent leur capacité de représentation mentale pour recréer un scénario de jeu. L'enfant recrée des situations fictives comme si elles se produisaient réellement. Il devient un personnage et les objets prennent vie dans son imagination. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il nous dit de nous taire parce que son ours en peluche « est en train de dormir ».

4.3.3 *Le dessin ou image graphique*

C'est une étape intermédiaire entre le jeu et l'image mentale. Les enfants dessinent beaucoup. Il est évident que les dessins d'un enfant ne vont pas être exposés au Louvre. Cependant, ils ont un rôle fondamental dans sa cognition. Imaginons qu'un enfant dessine un éléphant tandis qu'il le voit dans un documentaire à la télévision. Si le lendemain il le dessine sans le voir nulle part, cela démontre que la notion de représentation *in absentia* a augmenté en termes de complexité, car elle passe à un support graphique.

4.3.4 *L'image mentale ou imitation intériorisée*

Les images dérivent de l'imitation et de la connaissance de l'objet. Le développement de l'imagerie chez l'enfant est étroitement lié à son niveau de développement intellectuel. Ces images sont classées en reproductrices (celles qui représentent quelque chose qui a été perçu auparavant) et en avance (celles qui représentent quelque chose d'imaginé, par exemple, ce à quoi ressemblerait le peluche avec une autre couleur).

4.3.5 *Le langage*

Il permet d'évoquer verbalement des événements ou des situations de façon asynchrone. Le langage augmente encore plus la notion de représentation en absence, car l'enfant peut parler d'un incendie sans qu'il y en ait nulle part.

Alors, la représentation en absence impliquée en chacune des cinq étapes de la fonction symbolique ne peut pas être expliquée sans faire appel au fait que l'enfant possède déjà des processus mentaux.

Bernicot et Bert-Erboul déclarent que « le système cognitif est envisagé comme un précurseur nécessaire au développement du langage et comme un composant de cette activité » (2009: 114).

4.4 La perspective interactionniste sociale

Contrairement aux deux théories déjà évoquées, d'autres soulignent l'importance des interactions sociales non seulement pour l'acquisition du langage, mais aussi pour son fonctionnement. Lev Vygotski est à l'origine de cette perspective. Les auteurs qui défendent cette théorie ont en commun avec le béhaviorisme la pertinence de l'expérience, mais ils s'en éloignent lorsqu'ils introduisent des fonctions telles que les croyances ou les intentions, qui sont rejetées par le béhaviorisme. Ils sont également proches des nativistes en ce qu'ils soulignent que le langage est une capacité spécifique des êtres humains, mais ils s'en détournent également parce qu'ils considèrent que cette capacité n'est pas celle de générer des structures grammaticales universelles, mais de représenter par des signes conventionnels des significations partagées avec une autre personne. Enfin, ils sont proches du constructivisme, car ils accordent une importance fondamentale aux processus cognitifs qui sous-tendent le fonctionnement et l'évolution des comportements. Ils s'en

écartent du fait qu'ils considèrent que ces processus cognitifs s'appuient sur des structures dont les éléments sont définis par des caractéristiques extrêmement générales.

Il est bien connu que la fonction essentielle du langage est la communication tant chez l'adulte que chez l'enfant. Le langage des enfants est purement social. Le sens des mots est flexible, construit et modifié en interaction avec l'interlocuteur.

Vygotski évoque deux phases: inter-psychologique et intra-psychologique. Pendant la première phase, un code commun est construit avec un interlocuteur. Le rôle fondamental de l'adulte est d'interpréter les productions de l'enfant afin de lui renvoyer le sens social de son énoncé. C'est l'interprétation de l'adulte qui donne un sens à la production de l'enfant. D'un autre côté, dans la phase intra-psychologique, l'enfant apprend à utiliser ce code par lui-même; il est déjà capable de se référer à des réalités extra-linguistiques au moyen de signes linguistiques. Vygotski en atteste avec le concept de *zone proximale de développement*. Il s'agit de:

« la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotski, 1997).

Bernad et Bert-Erboul concluent que « le développement est le résultat de l'interaction entre l'enfant avec ses potentialités génétiques (facteurs internes) et l'environnement social (facteurs externes) » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 119).

Dans cette perspective, la parole n'est pas simplement régie par des règles structurales, comme pour les tenants du nativisme ou du constructivisme, mais aussi sociales.

4.5 La théorie de l'esprit

Finalement, Veneziano (2015) expose que nous concevons les personnes comme des êtres dotés de croyances, d'intentions, d'émotions et de connaissances qui constituent le moteur de leur comportement. Par conséquent, pour qu'il existe l'échange communicatif entre deux individus, chacun d'eux doit être capable d'attribuer à l'autre des intentions. Il s'agit de comprendre et de prédire la conduite d'autres personnes d'après leurs états psychologiques. En d'autres termes, « chacun doit avoir une théorie de l'esprit de l'autre » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 122).

La théorie de l'esprit naît pour défendre précisément le fait que l'individu est capable d'attribuer ces états psychologiques à lui-même et à autrui. Le développement du langage et la théorie de l'esprit sont complexes et multidimensionnels, et ils entretiennent entre eux un lien réciproque de façon qu'ils s'appuient l'un sur l'autre.

C'est à partir d'une étude de 1978 de Premack et Woodruff sur la capacité des chimpanzés d'attribuer des états mentaux à d'autres chimpanzés qu'on s'est posé la question suivante par rapport à l'être humain: « les enfants ont-ils une théorie de l'esprit et à partir de quel âge? ».

Wimmer et Perner y donnent une réponse en 1983. Ils proposent la situation suivante. On montre à un enfant comment un autre enfant appelé Maxi laisse un chocolat sur un placard « X » et tout de suite il s'en va. En son absence, sa mère le déplace à un placard « Y ». L'enfant est alors interrogé sur le lieu où Maxi cherchera le chocolat lorsqu'il arrivera. La réponse correcte est « X », évidemment. Cependant, ces auteurs affirment que les enfants de 3-4 ans répondent « Y ». C'est à partir de 4 ans que l'enfant est capable d'attribuer des croyances à autrui (cfr. *Table 1* dans *Annexes*).

Veneziano en conclut que, d'une part, cette théorie permet de comprendre que les états internes d'une personne peuvent différer de ceux d'autrui. On peut affirmer l'existence d'une multiplicité de points de vue vis-à-vis d'une même situation, que ce soit par rapport aux autres personnes ou à soi-même. Elle insiste d'autre part sur la forte composante représentative de cette théorie:

Puisque les états internes ne sont pas observables et doivent être inférés, la TdE a une forte composante représentative. Celle-ci peut être de différents niveaux: elle est « simple » quand on attribue des intentions (*il veut/ne veut pas*) ou des états de connaissance (*il sait*) ou plus complexe quand les intentions et connaissances attribuées portent sur des intentions et/ou des croyances (par exemple, « Pierre croit que Pauline veut partir le lendemain ») (Veneziano, 2015: 120).

Bernicot et Bert-Erboul affirment que pour que l'échange communicatif entre deux individus soit mené à terme de façon satisfaisante, il faut que l'enfant possède les compétences relatives à la connaissance d'autrui. Veneziano insiste sur le fait que ces connaissances sont essentielles à la bonne utilisation du langage en interaction sociale, car un bon locuteur-interlocuteur connaît non seulement le lexique et la grammaire de la langue, mais aussi sait comment utiliser le langage en s'adaptant aux besoins

communicatifs d'autrui. Il faut donc avoir en tête les états psychologiques de notre interlocuteur pendant le déroulement du discours.

5. Les étapes de développement du langage chez l'enfant entre 0 et 6 ans

Le langage permet la description objective de la réalité et permet à chacun d'entre nous de représenter le monde de manière cognitive. Le langage intervient « dans la construction des connaissances et dans le traitement et le stockage des informations » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 49). C'est pourquoi on considère important d'étudier quand et comment apparaît le langage chez l'humain. Tout d'abord, avant d'aborder cette partie du travail, il est nécessaire de souligner ce qui suit:

« En général, le modèle de développement du langage est relativement similaire pour tous les enfants. Bien que la plupart des recherches se soient concentrées sur l'anglais et d'autres langues occidentales, les travaux interculturels indiquent que la plupart des enfants traversent à peu près la même séquence d'étapes jusqu'à ce qu'ils maîtrisent le langage. Il existe des variations notables dans la taille et le contenu des lexiques des enfants, non seulement d'un enfant à l'autre, mais aussi entre les garçons et les filles. Il est donc important de prendre en compte les influences biologiques, environnementales et socioculturelles qui contribuent directement ou indirectement aux différences individuelles dans la production du langage » (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2014: 94, notre traduction).

Cette section traitera donc du développement langagier de l'enfant francophone en tenant compte toujours des points communs et des différences avec les autres nationalités. On abordera l'acquisition et le développement du langage à partir de quatre niveaux structurels principaux: la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe et la pragmatique.

5.1 Le développement phonologique

5.1.1 *L'audition in utero*

Loin de ce que l'on pourrait croire, la perception de la parole ne commence pas au moment où l'enfant dit « maman » pour la première fois, mais elle commence bien plus tôt: pendant les trois derniers mois de la vie du fœtus dans l'utérus de sa mère. Le système auditif du fœtus lui permet de percevoir déjà après vingt semaines de gestation des sons qui sont filtrés par le biais du liquide amniotique, grâce au fait que l'appareil auditif est, d'après Sharon Peperkamp (2017), pratiquement développé et « en place à six mois de grossesse ». On doit souligner la sensibilité de l'appareil auditif du fœtus, étant donné que

son ambiance est plus ou moins insonorisée du fait que les organes maternels et la paroi abdominale l'isolent des sons. À cet égard, la Dr Marisa López-Teijón (2016) souligne que l'environnement sonore de l'utérus peut être comparé à la voix que nous entendons de l'autre côté d'un mur ou au bruit de fond d'une forêt.

Alors, au cours du dernier trimestre du développement intra-utérin, le fœtus traite activement le son de la parole de sa mère et extrait des modèles cohérents des données auditives filtrées par le liquide amniotique, ce qui constitue une préparation importante pour sa vie postérieure dans le monde extérieur. Bien qu'il brouille les informations phonétiques, les propriétés rythmiques de la parole restent intactes. Comme prévu, le fœtus ne comprend rien de ce qu'il entend. Cependant, il apprend à reconnaître et à se familiariser avec la prosodie du langage en termes d'intonation, de rythme et d'accent, qui constituent les particularités de la voix de la mère et les sons de ce qui deviendra sa langue maternelle.

Les recherches menées jusqu'à présent montrent que la présentation de stimuli auditifs au fœtus entraîne des modifications du rythme cardiaque et des réactions motrices, telles que les coups de pied ou le fait de tirer la langue (cfr. *Image 2* dans *Annexes*). Les données sont si solides que des chercheurs tels que Peter Hepper (1994) ont montré qu'il est désormais possible de détecter une surdité congénitale alors que le bébé est encore dans l'utérus de sa mère.

Les données nous indiquent que le fœtus distingue clairement la parole humaine d'autres sons tels que la musique ou le bruit blanc (cfr. *Définition 2* dans *Annexes*). Cependant, son traitement va beaucoup plus loin. Le fœtus peut même distinguer les différents types de musique, puisqu'il réagit au passage d'un style musical à un autre. L'Institut Marquès à Barcelone a été le pionnier à ce sujet. En 2014 pour la première fois on voit un fœtus réagir à la musique par les mouvements non spécifiques et pour la première fois aussi on lui fait écouter de la musique par la voie vaginale, grâce au *babypod*, un dispositif créé par le même Institut (cfr. *Image 3* dans *Annexes*).

Cependant, la reconnaissance de la voix de la mère n'est pas la seule indication du traitement de la parole par le fœtus. D'autres expériences ont montré que quatre jours après la naissance et même avant, le nouveau-né préfère écouter sa langue maternelle plutôt que toute autre langue. Jacques Mehler (1978) a en effet montré que les nouveau-nés de mères francophones tétaient le sein de leur mère plus intensément lorsqu'ils

entendaient du français que lorsqu'ils entendaient une autre langue. Ces nouveau-nés ne sont évidemment pas sensibles au sens des mots ou à la grammaire du français, mais toutes ces informations nous permettent de savoir avec certitude que le traitement de la parole commence déjà in utero. Lorsque la mère accouche ce qu'on peut déjà appeler son nouveau-né, il est prêt à accorder une attention maximale à la parole humaine et, en particulier, à la voix de sa mère, car « ces expériences intra-utérines précoces le préparent aux stimulations linguistiques, et l'on peut, par conséquent, estimer qu'elles jouent un rôle important dans les processus d'ensemble du développement du langage » (Karmiloff-Smith et Karmiloff, 2014: 301).

5.1.2 La perception et la production des sons après la naissance

Sharon Peperkamp (2017) nous dit lors de sa conférence à l'École Normale Supérieure de Paris que les bébés âgés d'un mois « ont une perception universelle des sons de la parole ». En tant qu'adultes, nous avons beaucoup de mal à entendre et à identifier la différence entre les sons qui n'appartiennent pas à notre langue maternelle, comme les deux types de « i » en anglais représentés par exemple par « ship » ([ʃɪp], « i » court) et « cheap » ([tʃi:p], « i » long). Les bébés n'ont pas ce problème, car ils perçoivent parfaitement les contrastes sonores des différentes langues du monde. D'après Peperkamp (2017) c'est un équipe américain qui l'a démontré en 1971 avec des bébés d'un à quatre mois dans des babylabs. Ils avaient en tête deux hypothèses: soit le bébé mélange tous les sons dans un chaos acoustique et il doit apprendre comment distinguer les sons entre eux, soit, au contraire, ils montrent une perception complète et au fur et à mesure que le temps passe ils s'adaptent aux sons employés autour d'eux.

On a donc testé des bébés d'un mois et de quatre mois sur la question « est-ce qu'il (le bébé) différencie entre « ba » et « pa » (et donc il différencie entre les phonèmes [b] et [p])? Pour nous cette différence semble évidente, mais acoustiquement ces phonèmes sont très semblables et pour un nouveau-né, a priori, il devrait être difficile de les distinguer. Le bébé a donc dans sa bouche une tétine qui est liée à un ordinateur, qui va détecter et enregistrer l'amplitude de la succion de la tétine. Pourquoi la succion est-elle importante? D'après Sharon Peperkamp (2017), les bébés suçent davantage la tétine lorsqu'ils sont intéressés que lorsqu'ils sont ennuyés. S'ils sont en étape d'éveil et intéressés, ils suçent automatiquement, mais quand ils perdent l'intérêt, ils arrêtent et ils s'endorment. Alors, à chaque succion de forte amplitude (le bébé est intéressé) on joue

au bébé la syllabe « ba » constamment jusqu'à ce qu'il s'habitue et s'ennuie et la taux de succion diminue. À ce moment-là l'enquêteur joue la syllabe « pa » pour voir quelle est la réaction du bébé. Le résultat (cfr. *Image 4* dans *Annexes*) montre le même patron que dans le cas précédent: le bébé suce la tétine de façon plus accélérée. Il y a eu un regain d'intérêt parce qu'on lui a présenté un son différent de celui auquel il s'était déjà habitué (« ba »). Cela veut dire que déjà pendant les premiers mois de vie le nourrisson est capable de noter de façon catégorielle les contrastes sonores de la parole par rapport au trait de voisement, entre des consonnes sourdes et sonores.

C'est qui est encore plus intéressant c'est le résultat d'une autre expérience avec un autre groupe de bébés habitués à la syllabe « ba » (cfr. *Image 5* dans *Annexes*). On leur a montré un autre exemplaire, un autre enregistrement de la syllabe « ba ». Les chercheurs ont conclu que la différence acoustique existante entre « ba » et « pa » pour le premier groupe était aussi grande que la différence acoustique perçue par les bébés du deuxième groupe entre les deux types de « ba » dans deux enregistrements différents. Par conséquent, les bébés dans le deuxième groupe ne sont plus intéressés lorsqu'on change d'une syllabe à une autre, mais quand on ne saute pas d'une consonne à une autre. Cela a permis aux chercheurs de conclure que les bébés de 1 à 4 mois perçoivent les sons de la parole de la même façon que nous. Ils savent où se trouvent les frontières acoustiques qui sont intéressantes.

Il est à noter qu'à l'âge de trois mois les bébés commencent à produire leurs premiers sons vocaliques et qu'à l'âge de quatre mois, ils reconnaissent déjà leur propre nom. Cependant, la « perception universelle » des sons de la parole que nous venons d'expliquer n'est pas pour la vie. Au cours de la première année les bébés perdent la capacité à percevoir les phonèmes non-natifs. Ils perdent premièrement la capacité à percevoir les voyelles non-natives à l'âge de 6 mois environ. À 7 mois ils commencent à comprendre quelques mots de la langue maternelle. C'est là où se trouve le début du babillage dont on parlera plus tard. À 11 mois ils perdent finalement la capacité à percevoir les consonnes non utilisées dans leur langue:

Un groupe de chercheurs ont testé des bébés américains sur deux types de phonème [t] en Hindi. L'un est semblable à celui du français, l'autre est prononcé grâce au déplacement de la pointe de la langue vers le palais. La différence entre ces deux consonnes est aussi grande que celle qu'il y a entre [p] et [b]. C'est à cause de notre

expérience avec notre langue maternelle que nous entendons la différence entre [p] et [b] et nous entendons très difficilement la différence entre les deux types de « t » en Hindi.

Lors de l'expérience le bébé est sur les genoux de sa mère, en face d'une expérimentatrice qui joue avec lui pour qu'il soit distrait. D'un côté il y a plusieurs peluches qui peuvent s'animer. Grâce à une technique de conditionnement on va essayer que le bébé apprenne à tourner la tête lors d'un changement de syllabe (d'un des « ta » à l'autre). Si le bébé tourne la tête au bon moment, les peluches vont s'animer. Au contraire, si le bébé tourne sa tête lorsqu'il n'y a pas eu un changement de syllabe, rien ne se passe. Les résultats (cfr. *Image 6* dans *Annexes*) ont montré qu'entre 6 et 8 mois presque cent pour cent des bébés réussissent à quelque chose qui est très dur pour les adultes américains. Entre 8 et 10 mois cette capacité diminue nettement et entre 10 et 12 mois il n'y a plus que vingt bébés qui entendent la différence entre les deux types de syllabe « ta ». On pourrait penser que l'intérêt pour les peluches diminue avec l'âge. Or, ce n'est pas le cas. Ces chercheurs ont testé des bébés américains âgés de 11 à 12 mois dont la langue maternelle est l'Hindi. À 12 mois ces bébés n'ont pas perdu la capacité d'identifier la différence entre ces deux syllabes « ta » (cfr. *Image 7* dans *Annexes*). L'absence de contraste entre les deux types de « t » dans la langue anglaise fait que le bébé américain échoue dans cette tâche et ne perçoit pas la différence entre les deux syllabes avant la fin de la première année de vie. D'une certaine manière, les bébés sont déjà comme les adultes.

On a vu comment à partir de 6 mois « l'exposition progressive à leur propre langue fait disparaître peu à peu cette capacité au profit des contrastes particuliers de leur langue maternelle » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 53). Les bébés commencent à se focaliser complètement sur leur langue maternelle et à babiller avec des traits spécifiques de celle-ci, ce qui constituera le précédent des premiers mots.

5.2 Le développement du lexique

5.2.1 Le babillage

Les parents attendent les premiers mots du bébé avec une grande impatience et considèrent cet événement comme le plus excitant dans le développement de leur enfant.

« Son émergence est même considérée comme un moment clé du développement langagier et sa description en stades comme un élément crucial de la compréhension du développement

linguistique chez le jeune enfant. Un retard de l'apparition du babillage serait même un prédicteur des troubles des apprentissages ultérieurs » (Oller et coll., 1999).

Selon Karmiloff-Smith et Karmiloff (2014), le stade le plus précoce des émissions vocales se situe entre 2 et 3 mois et consiste en des gargouillis et des vocalisations interactives non linguistiques. Le bébé lui-même cherche à savoir ce qu'il peut faire avec sa voix. Entre 4 et 6 mois, le bébé émet des voyelles et des consonnes qui s'interrompent. C'est ce qu'on appelle le babillage marginal, « une suite de sons, aléatoires et extrêmement variés, n'entraînant aucune relation ni avec les premiers mots des enfants, ni avec ceux des adultes » (Jakobson, 1969). Ce sont des sons qui peuvent correspondre à de nombreuses langues du monde. Cependant, avec le temps, comme nous l'avons déjà mentionné dans la section précédente, les sons que le nourrisson n'entend pas fréquemment autour de lui sont produits de moins en moins fréquemment.

À partir de 7 mois, l'enfant produit des chaînes syllabiques telles que « da-da-da-da-da », entrant alors dans la phase de babillage réduit. À la fin de la première année, le bébé produit des séquences plus complexes comme « babi-babi ». Ce n'est qu'à partir de 10 mois que la parole de la mère commence à influencer les sons émis par son fils. Vers l'âge de deux ans, vocalisations et mots commencent à coexister. Il est parfois difficile de faire la distinction entre les deux, car « l'enfant utilise des syllabes, une intonation et une distribution similaires » (Karmiloff et Karmiloff-Smith 2001/2005: 90, notre traduction).

5.2.2 Les premiers mots

Entre 12 et 20 mois, les enfants commencent à produire leurs premiers mots (lexique productif), mais avant cet âge, ils reconnaissent et comprennent déjà des mots de la vie quotidienne (lexique réceptif). Selon Paula Menyuk et ses collaborateurs (1991), à 14 mois, les enfants comprennent jusqu'à 50 mots et une centaine à 18 mois. En termes de production, à l'âge de 2 ans, l'enfant produit déjà environ 50 mots différents. Bien que les verbes apparaissent tôt, les noms apparaissent généralement plus tôt encore, car il semble plus facile de désigner un objet ou une personne qu'une action.

La fonction que ces premiers mots ont pour les enfants est très intéressante. Les premiers mots qu'ils prononcent sont appelés proto-impératifs, car ils remplissent la même fonction qu'un impératif, mais ne sont pas exprimés de la même manière. Si un bébé veut de l'eau, il ne dira pas à son père « donne-moi de l'eau » mais « de l'eau ». Bien que la forme soit réduite, le sens de l'ordre est le même. Le bébé n'utilise pas ce mot pour

désigner de l'eau, mais pour obtenir de l'eau lorsqu'il a soif. Avec le temps, les enfants apprennent qu'ils peuvent aussi utiliser les mots comme ce que nous appelons des « protodéclaratifs », c'est-à-dire pour communiquer des informations. Un enfant dira « oiseau » à sa mère en signalant le ciel pour dire « regarde, il y a un oiseau dans le ciel! ». Progressivement, les bébés apprennent les fonctions du langage et, plus précisément, des mots afin de réguler les interactions sociales. Nous en reparlerons plus tard lorsque nous aborderons le développement pragmatique de l'enfant.

a) Sous-généralisations et sur-généralisations

Il arrive souvent que les enfants sous- ou sur-généralisent le sens des mots. Le sens d'un mot prononcé par un nourrisson peut changer en fonction du contexte et il est nécessaire, à ce stade, que le nourrisson et le locuteur aient une expérience et un contexte linguistique communs (cf. *Explication 4* dans *Annexes*). On a d'abord pensé que les sous et les sur-généralisations étaient le résultat de la tendance des enfants à lier le sens des mots aux caractéristiques les plus visibles et les plus perceptibles du référent, de sorte que le mot *chien* se réfère uniquement à un « animal à quatre pattes ». Il a ensuite été dit que le vocabulaire de l'enfant n'augmentait que si davantage de caractéristiques étaient ajoutées à la signification des mots. Or, une étude a montré que les bébés de 3 mois étaient capables de faire la différence non seulement entre les chiens et les chats, mais aussi entre les différentes races de chats.

Ainsi, les théories actuelles ont conclu que « les généralisations découlent d'une combinaison de la conception des catégories par le nourrisson et des limites de son vocabulaire productif, qui, dans sa première phase, ne comprend que quelques mots » (Karmilof et Karmiloff-Smith, 2001/2005: 104, notre traduction). Dans certains cas, l'enfant ne comprend pas encore les différences conceptuelles entre un chien et un cheval. Cependant, dans de nombreux autres cas, il comprend les différences perceptives et conceptuelles entre les deux animaux, mais son vocabulaire limité ne lui permet pas de dire « chien » lorsqu'il voit un chien ou « cheval » lorsqu'il voit un cheval. Il sait que les chiens et les chevaux sont des animaux différents, mais il ne dispose que du mot *chien* pour désigner les animaux à quatre pattes qu'il a vus jusqu'à présent. On note aisément que l'enfant n'appelle pas les chevaux « camion ». Pour cette tâche, l'enfant choisit dans son répertoire sémantique la meilleure des options.

b) Le caractère arbitraire et conventionnel des mots

D'un autre côté, comment un enfant apprend-il que les mots sont des symboles référentiels porteurs de sens? C'est compliqué pour lui, notamment parce que les sons qui composent les mots sont totalement arbitraires et sans rapport avec le contenu sémantique des mots. De plus, les mots sont conventionnels. Nous ne choisissons pas le mot que nous voulons pour nommer un objet dans le monde, mais nous acceptons tous que cet objet soit nommé d'une certaine manière. De cette façon, l'enfant doit apprendre que *chien* se réfère à l'ensemble de la catégorie *chien* et pas seulement à un chien particulier. Le simple fait de montrer à l'enfant une illustration d'un chien pour le lui apprendre est trop vague, comme l'expliquent Karmiloff et Karmiloff-Smith:

« Si vous pointez l'illustration d'un chien brun dans un livre et vous dites à l'enfant « chien! c'est un chien! », comment peut-il savoir que vous faites référence à l'animal à quatre pattes sur la page, le livre ou le doigt que vous utilisez pour pointer? Même si son attention est correctement dirigée vers le chien, comment peut-il comprendre que le mot *chien* désigne l'animal dans son ensemble et non sa queue, sa fourrure, ses longues oreilles ou le fait qu'il se tienne debout? (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2001/2005 93, notre traduction).

Même avec ces difficultés, le bébé apprend que le mot *chien* désigne l'animal sur l'image, mais comment sait-il que ce mot est une catégorie qui s'applique non seulement à l'image devant lui, mais aussi à tous les chiens qu'il voit dans la rue, par exemple? Qu'est-ce qui aide les enfants à trouver la signification précise des mots? L'hypothèse de la restriction lexicale en donne une réponse.

c) L'hypothèse de la restriction lexicale

À fin de donner réponse à cette question, de nombreux chercheurs parlent de l'hypothèse de la contrainte lexicale. Ils se sont intéressés à la manière dont les enfants établissent un lien entre les nouveaux mots et les objets auxquels ils se réfèrent. La *contrainte d'exclusivité mutuelle* stipule qu'un objet ne peut être désigné par plus d'un nom, de sorte que si l'enfant connaît le mot *voiture*, il ne pensera pas qu'un nouveau mot se rapporte aux voitures. En d'autres termes, il ne s'attend pas à trouver des synonymes. La *correspondance rapide*, en revanche, établit que les nouveaux mots désignent des objets qui, pour l'enfant, n'ont pas encore de nom. Un exemple de ces deux restrictions peut être trouvé dans le cas suivant. Une mère montre un coussin sur une chaise et dit à son enfant: « regarde, c'est un coussin! » Si l'enfant connaît déjà le mot *chaise*, il établira rapidement la correspondance entre le mot *coussin* et l'objet jusqu'alors inconnu, et non avec la chaise. Troisièmement, la *restriction à l'objet entier* montre clairement qu'un

nouveau mot se réfère toujours à l'objet entier et non aux parties qui le composent ou aux couleurs qui le caractérisent, par exemple. Si l'enfant voit un nouvel animal et entend le mot *girafe* pour la première fois, il ne pensera pas que le mot fait référence à son long cou, mais à l'animal tout entier. En revanche, si l'enfant connaît déjà le mot *girafe* et que sa mère lui dit « regarde le long cou », il cherchera la partie de l'animal qui ressort le plus et comprendra que le cou est une partie de l'animal. Il convient de noter que la couleur est le dernier attribut considéré comme une signification possible, car elle ne fournit normalement pas d'informations fonctionnelles. Enfin, la *contrainte taxonomique* stipule que lorsque l'enfant apprend le nom d'un nouvel objet, il restreint son interprétation à une catégorie spécifique. Si l'enfant apprend le mot *bus* et on lui demande de chercher un autre bus, il cherchera cet objet dans la catégorie *véhicule* s'il n'y a pas d'autre bus, au lieu de sélectionner un objet qui n'est pas un véhicule mais qui a la même couleur (par exemple) que le bus original. Ces contraintes limitent le nombre d'interprétations possibles des nouveaux mots qu'un enfant apprend.

5.2.3 *L'explosion du vocabulaire*

Entre 2 et 3 ans, le lexique productif d'un enfant comprend environ 150 mots. Lorsque le vocabulaire de l'enfant atteint ce nombre, il apprend de nouveaux mots plus rapidement. Avant d'entrer dans cette phase d'explosion lexicale, l'enfant apprend environ trois mots par semaine. Cependant, lorsqu'il entre dans cette phase, son apprentissage des mots augmente considérablement, jusqu'à 10 mots par jour. Il existe plusieurs théories à ce sujet. Certains chercheurs pensent que l'enfant fait l'expérience de ce qu'ils appellent « l'intuition de la dénomination », c'est-à-dire qu'il comprend soudain que chaque objet et chaque action ont un nom. D'autres pensent qu'il s'agit d'un « changement conceptuel dans le développement cognitif global de l'enfant » (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2001/2005: 118, notre traduction). Lorsque l'enfant apprend qu'il peut classer les objets par catégories, son vocabulaire augmente de façon exponentielle. Cependant, on préfère aujourd'hui penser que cette augmentation soudaine du nombre de mots est simplement une fonction de l'état d'apprentissage de l'enfant, du nombre de mots qui ont été appris. Cette explication tient compte des différences individuelles. Cette phase de développement du vocabulaire coïncide avec le moment où commence la grammaire, c'est-à-dire les combinaisons de mots et de marques morphologiques.

Au fur et à mesure que le lexique s'enrichit, l'enfant utilise différentes stratégies pour retrouver rapidement les représentations des mots. Lorsque de nouveaux mots sont appris, ils sont stockés dans notre mémoire à long terme. On pourrait penser que, dans l'esprit d'un enfant, les nouveaux mots doivent être ajoutés à une liste, l'un après l'autre. Cependant, dès leur plus jeune âge, les enfants stockent les mots dans un sens hiérarchique très organisé.

S'il est vrai que la langue est une arme de communication importante, elle peut également être abordée d'un point de vue métalinguistique, « comme un objet de connaissance à part entière » (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2001/2005: 123, notre traduction). Il existe un exemple très ancien mais très éclairant à cet égard:

Yara (4 ans): What's that ?

Mère: It's a typewriter.

Yara: (en fronçant les sourcils): No, you're the typewriter, that's a typewrite.

(Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2001/2005: 123)

Au cours de l'acquisition du langage, les enfants ne se contentent pas d'apprendre les nouveaux noms qui leur sont présentés par leurs parents, mais analysent également les mots qu'ils entendent pour voir comment ils fonctionnent en tant qu'éléments d'un contexte linguistique plus large. L'exemple donné montre que Yara a compris quelque chose au sujet du marqueur morphologique *-er* et s'attend à ce qu'il signifie un agent animé et non un objet animé tel qu'une machine à écrire. Le niveau métalinguistique implique donc des processus qui se situent à un niveau différent de celui de la compréhension et de la production de la langue.

Vers l'âge de 5 ans les enfants parlent déjà régulièrement et sans effort. Cependant, le langage est loin d'être totalement acquis. Tout au long de sa scolarité, l'enfant continue d'acquérir une grammaire complexe et de nouvelles significations s'ajoutent à son répertoire sémantique. Pendant l'adolescence et même à l'âge adulte, on les acquiert ou les développe plus en détail. La langue est dynamique, elle change constamment. Nous sommes poussés par ces changements auxquels nous devons nous adapter. Nous apprenons constamment la langue. Le fait que les dictionnaires soient constamment mis à jour est la preuve de la nature changeante de la langue. En fait, d'après Karmiloff et Karmiloff-Smith (2014), « les nouvelles entrées de termes modernes tels que *e-mail*,

modem et *Internet* pèsent lourdement sur des expressions telles que *machine à écrire*, qui risquent de devenir obsolètes un jour ».

5.2.4 Les facteurs influant sur le développement du lexique

a) Biologiques

Des études ont montré que les filles ont tendance à produire du langage plus tôt que les garçons, en règle générale. Cette différence entre les sexes n'a rien à voir avec les expériences linguistiques auxquelles les garçons et les filles sont soumis, car les parents parlent aussi souvent et de la même manière à leurs fils et à leurs filles. Cette différence serait donc due à l'influence biologique, à des facteurs physiologiques liés au développement plus rapide du cerveau chez les filles, qui contrôlent plus tôt leur appareil articulatoire. Le sexe de l'enfant est donc un facteur crucial pour le développement du domaine lexical chez l'enfant.

L'intelligence verbale maternelle semble avoir un rôle important aussi. Les enfants dont la mère a un QI (quotient intellectuel) (cfr. *Explication 3* dans *Annexes*) élevé présentent généralement des compétences linguistiques plus avancées que les enfants dont la mère a un QI verbal plus faible. Cette constatation est corroborée par l'examen des compétences linguistiques des enfants de mères adoptives et de mères biologiques, étudié par Robert Plomin (2018) et son équipe. Ces chercheurs affirment que les compétences linguistiques de l'enfant ne sont pas seulement liées au comportement verbal de la mère adoptive, mais aussi au QI verbal de la mère biologique. Karmiloff et Karmiloff-Smith affirment qu' « il est donc évident que des facteurs biophysologiques, tels que la constitution génétique, peuvent affecter le développement du langage, même au niveau de la production de mots » (2001/2005: 95, notre traduction).

b) Non biologiques

Le status socio-économique maternel est l'un des facteurs non linguistiques qui « joue un rôle indirect, bien que significatif, dans l'apprentissage des mots. Plutôt que d'être spécifiques à la langue, ces facteurs affectent l'environnement global dans lequel l'enfant se développe » (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2001/2005: 95, notre traduction). Dans les sociétés occidentales, on constate que les mères de statut socio-économique élevé parlent à leurs enfants plus fréquemment, avec une plus grande diversité de mots et des énoncés plus longs que les mères de statut inférieur.

« D'autres caractéristiques parentales, telles que l'éducation, la compétence sociale, la connaissance du développement de l'enfant et les activités parentales, peuvent également contribuer à la manière dont les parents interagissent avec leurs enfants, influençant ainsi les contextes dans lesquels les mots ont été acquis » (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2001/2005: 95, notre traduction).

L'apprentissage des mots est également déterminé par des influences plus directes, telles que les expressions des parents, c'est-à-dire le discours que l'enfant entend quotidiennement autour de lui. Ce facteur est si important qu'il affecte à la fois le début et la progression de la production de mots. Cependant, il ne semble pas jouer un rôle significatif dans l'apparition du babillage, car l'enfant n'a pas de modèle de babillage à imiter. C'est pourquoi les enfants entrent dans le stade du babillage vers 7 mois, qu'ils reçoivent plus ou moins de stimuli verbaux.

Néanmoins, les bébés dépendent entièrement de ce qu'ils entendent pour commencer à construire leur vocabulaire, quelles que soient leurs influences culturelles ou socio-économiques. Qu'est-ce qui est donc crucial pour leurs débuts dans le langage? Le *mamanais*, la forme et le contenu adaptés des mots que les adultes adressent aux enfants:

« Le *mamanais* est une forme particulière de discours des adultes aux bébés. Le *mamanais* présente des caractéristiques prosodiques et de contenu particulières qui le distinguent du discours adressé aux adultes. Les schémas accentuels à l'intérieur des mots et des phrases sont exagérés, de même que les profils d'intonation des expressions. On utilise beaucoup de répétitions et de vocatifs (des manières d'attirer l'attention de l'enfant), et les questions à l'intonation montante remplacent souvent les expressions couramment utilisées dans les interactions entre des adultes » (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2001/2005: 77, notre traduction).

Par exemple, l'acquisition de nouveaux verbes par les enfants sera d'autant plus rapide que leurs parents les utilisent fréquemment dans leur discours. La position du mot cible dans le discours des parents influence également l'acquisition du verbe en question. L'acquisition sera également plus rapide si le verbe à acquérir apparaît dans différentes formes d'énonciation: déclarations, ordres, questions ou exclamations. Dans chaque cas, le verbe, qui constitue le cœur de la phrase, sera entouré de différents types de mots; l'ordre des mots variera, de même que l'intonation et l'accentuation. La forme du verbe varie même en fonction du temps (*je mange, je mangerais*) et de la personne (*il mange, nous mangeons*). Tous les facteurs mentionnés jusqu'à présent mettent l'accent sur le verbe, de sorte qu'il attire l'attention de l'enfant qui tente d'en comprendre le sens. Il est

évident que le cotexte n'affecte pas seulement l'acquisition des verbes, mais aussi d'autres classes grammaticales telles que les noms et les adjectifs.

En somme:

« Bien que les enfants ne comprennent pas toujours tout ce qu'ils entendent entre 18 et 24 mois, ce que leurs parents leur disent et la manière dont ils le font peuvent influencer la nature des mots qu'ils produiront plus tard. La variété des mots utilisés, la façon dont ils sont présentés et la fréquence à laquelle on parle à l'enfant et on l'inclut dans les interactions verbales peuvent influencer les différences individuelles dans la vitesse d'apprentissage des mots » (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2001/2005: 98, notre traduction).

5.3 Le développement de la grammaire

5.3.1 L'acquisition de la morphologie

D'après Karmiloff et Karmiloff-Smith (2005), le langage a pour caractéristique d'être infiniment créatif, mais cette créativité ne provient pas d'un plus grand nombre de mots dans notre vocabulaire, mais de la manière dont nous les combinons grammaticalement afin de partager des pensées, des sentiments ou des expériences. Outre l'apprentissage des mots dits « de contenu » (noms, verbes, adverbes et adjectifs), il est essentiel que l'enfant prenne conscience du fonctionnement des morphèmes liés et libres et de la manière dont les mots sont assemblés pour former des expressions grammaticales et des phrases.

La combinaison de mots se produit généralement pour la première fois lorsque les enfants disposent d'un répertoire productif de 50 à 150 mots stockés dans leur mémoire et qu'ils peuvent utiliser chaque fois qu'ils en ont besoin. Ainsi, à partir de l'âge de 2 ans, l'enfant émet des énoncés généralement composés de deux mots dans ce que l'on appelle le « langage télégraphique ». Ces énoncés sont généralement constitués d'un verbe et d'un nom ou de deux noms, toujours en l'absence de mots fonctionnels, c'est-à-dire d'adverbes, de prépositions ou de conjonctions. Cette étape de la production du langage par l'enfant est appelée « grammaire pivot », selon Braine. Cette grammaire distingue deux classes de mots: la classe pivot (P) et la classe ouverte (O). Ainsi, l'enfant privilégie l'une des deux formes sous lesquelles les énoncés peuvent être produits: P + O ou O + P (cfr. *Tableau 2* dans *Annexes*).

Dans les phrases composées de deux noms, l'un des deux sert en quelque sorte de verbe, comme par exemple dans « maman lait » au lieu de « maman je veux du lait ». En général, les mots appartenant à la classe pivot sont moins nombreux que ceux appartenant à la classe ouverte. La grammaire proposée par Braine (1963) est une réponse originale au problème de l'ordre des mots, car elle repose sur des règles qui n'existent pas dans la grammaire adulte. Il est à noter que le mot pivot et le mot ouvert créent différents types de relations sémantiques telles que la disparition, l'existence ou la localisation, selon Bernicot et Bert-Erboul (2009). S'il est vrai que cette grammaire est universelle, utilisée par tous les enfants dans toutes les cultures, l'enfant l'abandonne car elle ne correspond pas aux règles de la syntaxe adulte.

Il est important de souligner que:

« L'enchaînement de phrases, aussi bien que l'utilisation des moyens linguistiques appropriés pour référer aux personnes impliquées dans la communication, pour référer au temps des événements et pour assurer la cohésion du discours, sont toutes des capacités qui émergent entre 20 et 24 mois environ – avec un avantage pour la référence aux personnes (utilisation du prénom ou des pronoms). Toutes ces capacités discursives sont en plein essor à 30 mois. Le léger déficit de performances qui affecte la référence au temps des événements chez les enfants les plus âgés de l'échantillon témoigne de la difficulté des enfants à manipuler des temps tels que le futur simple ou l'imparfait » (Bassano, Labrell et Bonnet, 2020).

5.3.2 L'acquisition de la syntaxe

Lorsque les enfants utilisent davantage de morphèmes grammaticaux, ils augmentent également leur productivité syntaxique, puisqu'ils combinent et déplacent les mots de multiples façons. Vers l'âge de 2 ans et demi, l'enfant commence à essayer de combiner des mots pour créer des phrases qui respectent les règles grammaticales de la langue maternelle qu'il a entendue depuis sa naissance dans le ventre de sa mère. C'est donc à cet âge que l'enfant commence à créer des phrases qui suivent l'ordre canonique du français, c'est-à-dire SVO (sujet, verbe, objet).

A l'âge de 2 ans, l'enfant commence à acquérir les principaux éléments d'un syntagme nominal. D'après Bernicot et Bert-Erboul (2009), il commence à utiliser le pronom personnel *moi* et les prépositions marquant la possession et le bénéfice, comme *à, de* ou *pour*. À 3 ans, il utilise les déterminants indéfinis qui s'accordent en genre avec le nom défini, les pronoms personnels *je, tu, toi, il, elle, le, la, vous, me, te, nous* et *on*. Il utilise également les pronoms possessifs *mon, mien, ton, tien, son et sien*, des adverbes

de lieu tels que *dedans* ou *derrière* et des prépositions de lieu telles que *dans*, *sur*, *sous* ou *avec* au sens d'accompagnement. À l'âge de 4 ans, il apprend et utilise les déterminants définis, les autres pronoms personnels, la préposition *avec* au sens d'instrument et les adverbes de temps (*aujourd'hui*, *hier*, *à tout à l'heure*, etc). Un an plus tard, les déterminants indéfinis sont souvent utilisés à la place des déterminants définis et les prépositions de temps (*avant*, *pendant*, *après*) sont apprises et utilisées. Les pronoms possessifs *le mien* et *le tien* sont également utilisés. Enfin, à l'âge de 6 ans, les articles sont employés correctement et *le sien*, *le nôtre*, *le vôtre* et *le leur* sont produits pour la première fois.

En ce qui concerne le syntagme verbal, l'enfant acquiert progressivement la conjugaison verbale, c'est-à-dire qu'il apprend à utiliser les différents temps et modes du verbe, entre deux ans et demi et six ans. Avant l'âge de deux ans et demi, l'enfant utilise déjà la copule *est* (ex.: « le gâteau est bon »). Il acquiert et utilise ensuite les verbes auxiliaires *être* et *avoir*, les formes infinitives, l'indicatif présent et le passé indéfini. Ce n'est qu'à l'âge de 4 ans que l'enfant acquiert les premières formes du futur périphrastique (ex: « ça va être mon anniversaire »). Le futur simple apparaît plus tard. L'imparfait et le conditionnel apparaissent entre 5 et 6 ans. Ils sont les plus tardifs.

À l'âge de 5 ans, les enfants utilisent la plupart des formes verbales, mais ils ne les utilisent pas de la même manière que les adultes. L'enfant ne cherche pas à marquer la place de l'action dans le temps (présent, passé ou futur) mais à désigner l'aspect de l'action, des caractéristiques totalement indépendantes de sa chronologie. Il existe plusieurs caractéristiques aspectuelles du verbe utilisé par l'enfant:

- La distinction action en cours/action intemporelle: « elle est en train de prendre sa leçon de piano » / « elle prend des leçons de piano ».
- La distinction déroulement de l'action/résultat de l'action: « il mangeait du caviar » / « il a mangé du caviar ».
- La convention dans l'imaginaire: « j'étais le gendarme et toi le voleur ».
- L'expression du souhait: « ça va être mon anniversaire bientôt ».

Bernicot et Bert-Erboul (2009: 69)

D'autre part, de nombreux chercheurs se sont également penchés sur la compréhension qu'ont les enfants des formes actives et passives du verbe. Il existe, selon

Bever (1970) des phrases réversibles, c'est-à-dire des phrases dans lesquelles les deux noms peuvent être utilisés comme agents: « la mère embrasse le père » ou « le père embrasse la mère » pour la forme active et « la mère est embrassée par le père » ou « le père est embrassé par la mère » pour la forme passive. Nous voyons comment l'inversion de l'agent et du patient correspond à une phrase correcte du point de vue sémantique. Cependant, les phrases passives non réversibles dans lesquelles un seul nom peut être l'agent, comme dans le cas de « le cheval tire la charrette » (*« le cheval est tiré par la charrette »), sont celles qui sont produites plus précocement par les enfants.

En 1977, Ségui et Léveillé ont repris ce problème et l'ont appliqué à des phrases relatives contenant les pronoms *qui* et *que*. En français, les phrases relatives en *qui* ne modifient pas l'ordre canonique conventionnel « agent-action-patient » (« Le président salue la foule » → « Le président qui salue la foule »), mais les phrases relatives en *que* le font: « celui sur lequel porte l'action apparaît en premier puis l'action et enfin celui qui la réalise » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 70) (« Le président salue la foule » → « La foule qui salue le président »).

« Pour les relatives en *que* réversibles, la séquence n'amène pas à une interprétation basée sur l'ordre canonique qui les conduit à une interprétation erronée jusqu'à un âge (10-11 ans) relativement tardif » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 70).

5.4 Le développement de la pragmatique

Afin d'acquérir la langue maternelle, l'enfant ne doit pas seulement développer le langage, mais aussi la communication. Savoir communiquer et « signifier pour autrui » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009) est essentiel pour le développement de la compétence langagière. Le lexique et la grammaire sont, bien sûr, cruciaux, mais l'enfant ne pourra pas maîtriser la langue s'il n'apprend pas à l'utiliser à des fins sociales:

« [...] par exemple, participer à une conversation, formuler ou répondre à une demande, enchaîner les phrases entre elles de façon cohérente pour produire un discours, tel que le récit ou l'argumentation. Cet ensemble de capacités très diverses peut se regrouper sous le terme de « compétence pragmatique » » (Bassano, Labrell et Bonnet, 2020).

Le niveau pragmatique concerne la relation entre le langage et le contexte dans lequel il est utilisé: « on ne dit pas n'importe quoi, à n'importe qui, n'importe comment » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 73). Il est très important de privilégier la fonction communicative du langage, qui participe aux relations sociales et qui devient, selon

Bernicot et Bert-Erboul (2009) « un instrument d'action sur le plan des relations interindividuelles ». La langue est déterminée par un ensemble de règles, de conventions et de connaissances partagées par les interlocuteurs qui sous-tendent la communication verbale et l'ensemble des activités sociales.

5.4.1 Les précurseurs non verbaux du langage. Le LAE

La maîtrise de la relation entre la structure du langage et les paramètres contextuels est une faculté qui se développe tout au long de la vie, mais elle commence déjà à la naissance avec les précurseurs non verbaux du langage jusqu'à deux ans.

Dès la venue au monde d'un bébé, une communication particulière s'établit entre lui et sa mère, non seulement par la voix, mais aussi par le regard et le toucher. Les gestes, les pleurs et les cris du bébé alertent la mère sur les besoins de son enfant à tout moment. L'interaction entre les deux s'apparente à une véritable conversation. Elle s'adresse à lui par des vocalisations et des gestes typiques de ce que l'on appelle le « parler bébé » ou « mamanais ».

« [le mamanais] dans lequel les traits prosodiques (relatifs à la prononciation et à l'accentuation des mots) de la parole sont accentués avec des variations plus marquées que dans le langage entre adultes. C'est l'intonation de la voix plus que les mots eux-mêmes qui tend à transmettre un message » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 77).

Le mamanais constitue la première manifestation de ce que Martel et Aguert (2016) dénomment le LAE (Langage Adressé à L'enfant). Dès que l'enfant vient au monde, bien que ses parents soient conscients qu'il ne dispose pas encore des outils nécessaires pour s'exprimer, ils le considèrent presque comme un partenaire. Comme nous venons de le dire, une certaine dynamique conversationnelle s'instaure entre les parents et leur bébé, qui constitue le début du développement pragmatique du bébé, avant même l'apparition des premiers mots, grâce à « la musique de la parole » (Martel et Aguert, 2016).

Par rapport au LAA (Langage Adressé à l'Adulte), le LAE se manifeste par des modifications à différents niveaux:

Au niveau lexical, le vocabulaire que l'adulte adresse à son bébé est toujours plus réduit et moins divers que celui qu'il adresse à un autre adulte. Il est commun aussi que l'adulte emploie des mots caractéristiques de l'environnement de l'enfant, ainsi que des

onomatopées qui imitent des actions ou des objets. Par exemple, lorsque le bébé tombe, le père ou la mère dira « boum! » au lieu de « t'as tombé! » ou « regarde, un coin-coin » au lieu de « regarde, un canard ». L'adulte produira aussi des mots simples et concrets pour faire référence au contexte le plus proche (le « ici-maintenant »). Il est aussi fréquent de trouver des hypocoristiques, à savoir, « des termes qui ne peuvent être attribués ni à des processus de clarification ni à des processus de simplification, mais qui semblent être expressifs par nature et qui ajoutent une nuance affective aux dires de l'adulte » (Martel et Aguert, 2016). Ce sont des mots comme « fifille » pour « fille » en français ou « kitty » au lieu de « cat » en anglais, qui, d'après les mêmes auteurs, rendent le discours plus doux.

En ce qui concerne la grammaire, pour la morphologie lexicale le LAE se caractérise par l'emploi de diminutifs, tels que « tantine » pour « tante ». Les diminutifs comme celui-ci, dont le suffixe garde le genre du mot simple (féminin, dans ce cas-ci), simplifient d'une certaine manière l'apprentissage de l'enfant. D'un autre côté, sur le plan syntaxique les énoncés du LAE sont beaucoup moins longs que ceux du langage entre adultes. Jusqu'à ce que l'enfant ait 24 mois environ, les énoncés sont aussi plus simples, car c'est à cet âge que apparaissent les premières associations de mots, comme on l'a déjà vu. D'autres auteurs signalent le caractère redondant des énoncés que les adultes adressent à leurs enfants, étant donné les « nombreuses hétéro- et auto-répétitions, et les reformulations accompagnées parfois d'éléments linguistiques supplémentaires ou de corrections explicites » (Martel et Aguert, 2016). Il est commun également que les adultes n'utilisent pas les pronoms personnels, de façon que, par exemple, au lieu de dire pour s'autodésigner « je vais te donner un gâteau » le père dise « papa, il va te donner un gâteau ».

Au niveau acoustique, le LAE se caractérise par une fréquence de voix plus haute et donc plus aigüe que le LAA. Si on y pense, lorsqu'on parle à un bébé, on le fait normalement avec une voix aigüe, différente de celle qu'on a normalement. En revanche, le registre vocal du LAE est beaucoup plus large que celui du LAA, de façon que l'adulte qui parle à un bébé manifeste des modulations mélodiques amples, entre tonalités aigües et graves. La durée de la parole est différente aussi. La parole est ralentie, et on allonge les dernières syllabes des mots prononcés en fin de syntagmes ou d'énoncés. Également, le tempo est plus lent car les adultes accroissent la durée de la prononciation de certains phonèmes et réalisent des pauses plus longues.

La préférence des nouveaux-nés par le LAE se maintient tout au long de la première année de vie et « semble reposer sur le traitement des informations prosodiques (Martel et Aguert, 2016).

La mère communique avec son regard, fixant les yeux de son enfant lorsqu'elle lui parle ou dirigeant son regard vers le même endroit que lui. L'enfant utilise son regard et les gestes de ses mains et surtout, dès l'âge de deux mois, le pointage vers un objet. Ce geste n'est pas considéré comme intentionnel avant l'âge d'un an.

Il se crée alors un code pré-linguistique partagé entre la mère et l'enfant, constitué d'une série de gestes et de vocalisations, qui permet les premiers échanges. Faire bravo ou faire les marionnettes sont des jeux ritualisés qui permettent l'interaction mère-enfant et le développement social de l'enfant. Ce code pré-linguistique présente certaines caractéristiques fonctionnelles (comme attirer l'attention ou exprimer une émotion) communes avec le code linguistique qui sera développé plus tard.

Vers six mois, l'enfant est plus attentif aux objets qui l'entourent et, comme nous l'avons déjà mentionné, entre 9 et 12 mois, l'enfant montre un objet avec son doigt pour que son parent dirige son attention sur cet objet. En 1983, Brunner a appelé « attention conjointe » le fait que l'enfant et la mère dirigent leur attention sur le même objet, ce qui jouerait un rôle fondamental dans le développement pré-linguistique et linguistique ultérieur de l'enfant. À cet âge, la manipulation d'objets est fréquente et le fait que les adultes encouragent l'enfant à manipuler des objets et lui accordent une attention particulière facilite l'acquisition ultérieure du langage par l'enfant.

Brunner (1983) affirme que l'interaction entre la mère et le bébé est structurée sur une base définie prototypique. L'interaction consiste souvent à des jeux routinaires avec l'enfant, tels que le jeu de « coucou » ou « jouer au cheval » sur les genoux. Grâce à ces jeux l'enfant apprend à interagir avec des gestes, des mimiques, des regards, des vocalisations et des sourires. L'une des caractéristiques de la structure de l'interaction entre mère et fils est la répétition, à savoir, qu'on répète la même structure de base d'un échange donné. Il est important de rappeler qu'une base simple et rudimentaire au début, peut se voir enrichie par l'ajout d'éléments nouveaux au cours de l'échange. Le dialogue pourrait aussi parfaitement constituer un dialogue si, par exemple, à partir d'un livre d'images la mère et l'enfant interagissent devant les dessins et l'enfant apprend à reconnaître les images et à les dénommer avec l'aide de sa mère.

Cependant, toutes les premières productions non verbales de l'enfant comme des cris de douleur, de faim ou de satisfaction ne doivent pas être considérées comme communicatives. Or, il faut tenir en compte que Veneziano (2000) a appelé les « ingrédients » de la communication « une conduite volontaire adressée à quelqu'un avec l'intention d'avoir un effet sur le partenaire ». Halliday (1975), cité par Bernicot et Bert-Erboul (2009), illustre cette perspective grâce aux six fonctions communicatives de Nigel, un enfant étudié entre 9 mois et 22 mois et demi:

« 1) la fonction instrumentale vise à obtenir quelque chose de l'interlocuteur; (2) la fonction régulatoire vise au contrôle du comportement d'autrui; 3) la fonction interactionnelle concerne les salutations, les marques de politesse et la prise de contact avec autrui; 4) la fonction personnelle concerne l'expression de soi, de ses intérêts, de sa satisfaction, de sa non-satisfaction, etc; 5) la fonction heuristique vise à l'argumentation du savoir; 6) la fonction imaginative concerne l'expression de sa propre conception de l'environnement et du monde » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 79).

Vers l'âge d'un an, l'enfant est déjà capable « d'exprimer ses intentions de communication à travers un système de gestes et de vocalisations dans des échanges communicatifs structurés avec un partenaire adulte », selon Bernicot et Bert-Erboul (2009), ce qui constituera la base indispensable de ses futures relations interpersonnelles et de l'acquisition complète du langage.

L'interaction dans les conversations mentionnées ci-dessus, ainsi que d'autres objectifs sociaux tels que répondre à une demande ou enchaîner des phrases pour produire un discours, font partie de ce que nous appelons la compétence pragmatique et l'étude du DLPF l'explore sous trois aspects distincts:

5.4.2 La participation aux échanges langagiers

Cette aptitude apparaît fréquemment de façon précoce. La plupart des enfants la maîtrissent à 30 mois et pratiquement tous le font à 40 mois. L'intelligibilité des messages est atteinte dès 24 mois, vers 30 mois l'enfant produit des réponses pertinentes et participe activement aux tours de parole et vers 36 mois il prête attention et réagit à autrui facilement. En revanche, d'autres capacités telles que celle à maintenir et enrichir le thème de l'échange et l'adaptation à la situation de communication après 30 mois montrent des valeurs plus basses. De cette façon, avant 2 ans la plupart des enfants sont capables de « prêter attention à autrui, de répondre de façon appropriée à des demandes simples, de prendre l'initiative de l'échange et de maintenir le thème de celui-ci »

(Bassano, Labrell et Bonnet, 2020). Relancer l'interaction afin que l'adulte l'éclaircisse, reformuler sa phrase pour que son interlocuteur lui prête attention ou respecter les tours de parole sont d'autres capacités qui sont apprises plus lentement par l'enfant.

5.4.3 L'utilisation du langage et des actes de parole

L'analyse du DLPF montre que les différents types d'énoncés se développent à différents rythmes. Il existe peu d'études sur les énoncés assertifs tels que « le ciel est bleu », compte tenu de leur complexité méthodologique. Nous nous intéressons donc davantage à la plus ou moins grande capacité de l'enfant à reformuler ce type d'énoncé en cas d'échec communicationnel. La reformulation de l'enfant est considérée comme une indication qu'il comprend l'état mental de son interlocuteur. Selon Bernicot et Bert-Erboul (2009), les enfants de 2 ans et demi reformulent leurs affirmations dans 84% des cas où l'adulte fait une demande de clarification. Cependant, la reformulation n'est pas systématique, le type de reformulation varie en fonction de l'attitude de l'adulte (rejet ou clarification).

En ce qui concerne les énoncés directifs, on distingue les demandes directes (« donne-moi le stylo ») des demandes indirectes (« peux-tu me donner le stylo? »), mais les études montrent que si l'enfant entre 1 an et demi et 2 ans comprend les demandes directes, il saura aussi répondre aux demandes indirectes simples (celles qui sont étroitement liées au contexte d'énonciation). Il faut noter également que l'enfant comprend l'action à réaliser plus tôt que l'intention de son interlocuteur. Par rapport à la production, l'enfant est plus direct avec sa mère qu'avec son père ou des visiteurs. Entre 3 et 6 ans l'enfant apprend à comprendre et à produire très bien ce type d'énoncés.

Vis-à-vis des énoncés promissifs, Bernicot et Lanval font une étude en 1997 sur la compréhension des actes promissifs par des enfants âgés entre 3 et 10 ans. Ils constatent que « les enfants de 3 à 6 ans fondent leur interprétation des promesses en priorité sur les caractéristiques contextuelles de la situation de communication » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 84). C'est à partir de 10 ans que les enfants prennent en compte les marques temporelles de l'énoncé lorsqu'il n'y a pas d'information contextuelle propre à la promesse.

5.4.4 Le registre

Comme mentionné au début de ce chapitre, le choix des formes linguistiques dépend du contexte de communication entourant l'interaction. Le jeu de rôle présente différents avantages pour l'enfant à cet égard. En jouant des situations réelles ou hypothétiques (le « jeu de fiction » de Veneziano en 4.3.2) dans lesquelles l'enfant joue un rôle spécifique important, celui-ci stimule non seulement le développement du langage (car l'enfant apprend de nouveaux mots liés à ce personnage) ou la créativité et l'imagination, mais il développe également les compétences sociales, la manière dont il interagit avec d'autres personnes. Il apprend à prendre son tour, à écouter et à être plus empathique avec son interlocuteur.

En outre les enfants maîtrisent le registre de la narration afin de pouvoir raconter aux autres les événements de leur vie quotidienne. La structure canonique de la narration basée, selon Bernicot et Bert-Erboul (2009) sur la situation initiale, la complication de la situation, la tentative de résolution et la situation finale, est acquise par les enfants entre 3 et 8-9 ans.

6. Les troubles dont l'enfant peut souffrir lors du développement du langage et de la communication

Laurent Danon-Boileau nous rappelle dans *Les Troubles du langage et de la communication* que l'apprentissage du langage chez l'enfant ne consiste pas à un processus linéaire dépourvu d'obstacles et que « face à un enfant qui parle mal ou qui communique mal, on ne peut pas manquer d'être inquiet » (2004: 3). Il existe de nombreux cas d'enfants qui rencontrent des problèmes de développement du langage. L'important est de distinguer s'il s'agit d'un trouble temporaire qui disparaîtra sans aide thérapeutique ou d'un trouble qui doit être traité afin qu'il ne devienne pas irréversible.

Tout d'abord, il est essentiel de faire la différence entre ce qui est de l'ordre du trouble du langage et ce qui relève du trouble de la communication ou du comportement. Nombre de cognitivistes et de psychanalistes établissent une frontière entre les deux types. En fait, il en va de même pour la Classification internationale des troubles mentaux et du comportement (CIM-10/ICD-10). Pourtant, il est très difficile pour un linguiste de réduire le langage à la sémantique, à la syntaxe et au lexique. La communication ne doit pas être mise de côté. La production verbale et la communication sont très étroitement liées à tout âge, mais surtout chez l'enfant:

« En période d'acquisition du langage, il se produit un enchevêtrement constant et un va-et-vient incessant entre la communication non verbale (mimiques, regard, postures, gestes), la communication préverbale (production sonore signifiante non encore faite de mots: cris, grognements, soupirs...) et la communication strictement verbale, qu'elle soit segmentale (phonèmes et syllabes) ou suprasegmentale (intonation, mélodie de la parole) » (Danon-Boileau, 2004: 9).

On ne doit pas confondre ces deux plans, mais il serait erroné, selon les linguistes, de les dissocier comme s'ils n'avaient rien à voir entre eux.

Par ailleurs, un enfant peut avoir des symptômes propres d'un trouble du langage et d'un trouble de la communication en même temps. Par conséquent, dans la pratique on constate l'existence de pathologies intermédiaires « où les deux ordres de troubles se recouvrent et se conjuguent » (Danon-Boileau, 2004: 10). C'est pourquoi il n'est pas étrange que Rapin et Allen (1992) aient tenté de proposer dans leur nosographie un inventaire symptomatique qui s'étend depuis les troubles du langage jusqu'aux troubles de la communication.

Afin que le lecteur connaisse les troubles qu'un enfant qui parle ou communique mal peut souffrir, Laurent Danon-Boileau décide de fournir un paysage des deux types de troubles séparément, étant donné que « les manifestations et les causes de chaque ordre de trouble restent foncièrement différentes » (Danon-Boileau, 2004: 33).

6.1 La production du langage

Les troubles du langage, qualifiés aussi de « purs », sont attribués à des enfants qui *a priori* présentent de bonnes capacités de communication non verbale, telles que l'envie d'échange, le bon recours au geste et l'absence de fuite de regard.

Si on suit la répartition établie par la Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement (1992), pour ce qui relève de la production, on doit distinguer trois types de troubles: de l'articulation, de la parole et du langage.

6.1.1 Les troubles de l'articulation

La position inadéquate de la langue affecte la production de certains phonèmes. Le plus souvent les phonèmes concernés sont [ʃ], [s], [j] et [z]. Dans le cas de ce qu'on appelle le « zozotement », l'enfant prononce [s] au lieu de [ʃ] (par ex. « saton » pour « chaton ») et [z] pour [j] (par ex. « manzer » pour « manger »). Par ailleurs, le

« chuintement » est le phénomène inverse (par ex. « chou » pour « sou » et « bouge » pour « bouse »).

6.1.2 *Les troubles de la parole*

Cette fois le trouble ne dépend pas de la position d'un organe (la langue), mais du mouvement phonatoire. On en distingue deux types, selon qu'il réside dans les mouvements articulatoires (trouble arthrique) ou sur la programmation de leur enchaînement (appraxie buco-faciale). Pour le premier cas, la cause se trouve dans une sorte de paralysie des muscles bucco-vélo-pharyngo-laryngés, qui altère la précision dont l'enfant exécute les mouvements essentiels à la réalisation des phonèmes. Dans le deuxième cas, c'est la synchronisation des mouvements et leur enchaînement dans le temps qui est altérée. C'est qui est intéressant, c'est le fait que la bouche et le visage sont aussi mis en jeu. D'après Danon-Boileau, l'appraxie buco-faciale « affecte aussi bien le sourire et le bâillement que la réalisation d'un phonème » (2004: 38). Même si l'enfant sait ce qu'il doit réaliser, la « mélodie » des mouvements phonatoires, ainsi que leur *tempo* et leur disposition se perdent constamment.

6.1.3 *Les troubles du langage*

a) Le trouble de la programmation phonologique

On entre dans la catégorie des troubles spécifiquement linguistiques. Ce trouble affecte la parole volontaire, c'est-à-dire celle que l'on emploie lorsqu'on est conscient de ce que l'on va énoncer. L'enfant est capable de réaliser un phonème ou une syllabe isolée, mais pas de les prononcer tous suivis afin de réaliser le mot complet. Par exemple, le sujet peut dire « pan », « ta » et « lon » individuellement, mais pas le mot « pantalon ». Si on lui demande de prononcer ce mot, il est plus susceptible de dire par exemple « tantalo » ou « panpalon ». Les traits de certains phonèmes sont pour ainsi dire parasités par ceux d'autres phonèmes voisins. Ce qui est au coeur du trouble, c'est la difficulté de l'enfant à évoquer la suite ordonnée des phonèmes et des traits qui composent la séquence qu'il veut prononcer.

b) Le trouble phonologico-syntaxique

Il s'agit du trouble dysphasique le plus fréquent chez l'enfant, lié plutôt au domaine lexical. Le vocabulaire du sujet est très limité et il parle dans un style dit « télégraphique », ce qui signifie qu'il n'emploie pas des mots grammaticaux (articles,

pronoms, prépositions, conjonctions, etc.). car il trouve difficile d'évoquer un signifiant qui ne dispose pas de signifié associé. Ainsi, dans l'expression « le chien marron », « chien » et « marron » seront facilement évoqués par l'enfant, car ils ont du sens de manière indépendante, ce qui ne se produira pas pour l'article « le » qui est un morphème grammatical qui « définit simplement un point de vue » sur « chien marron » » (Danon-Boileau, 2004: 41).

Toutefois, la notion de syntaxe n'est pas perdue: l'enfant a encore recours à l'ordre du verbe et du nom dans une phrase et distingue entre affirmation, interrogation et exclamation, par exemple. Alors ce qui lui manque, selon Danon-Boileau, c'est « le recours au matériau phonologique servant à exprimer certaines relations entre les termes d'un énoncé » (2004: 40).

Il est intéressant de souligner le fait que ce trouble est normalement circonscrit à l'oral. Ainsi, il existe des études qui ont montré qu'un enfant présentant ce trouble du langage peut confondre le genre du mot « bouteille », mais lorsqu'on lui montre « mon bouteille » et « ma bouteille » à l'écrit, il sait que la première option est incorrecte.

Cela permet de conclure que l'enfant dysphasique a du mal à comprendre la morphologie grammaticale de la langue, bien que certains éléments paraissent plus faciles à prononcer que d'autres. Ainsi, l'enfant produira plus facilement un article qu'un suffixe de temps. D'après Danon-Boileau, « il semble que plus la morphologie grammaticale est indépendante, plus elle est accessible ». (2004: 42)

6.2 La réception du langage

L'enfant présente des difficultés à identifier le mot entendu. En ce sens, il existe trois niveaux de gravité.

6.2.1 *Le trouble de la discrimination phonologique*

Il reconnaît bien les mots du discours à l'aide du cadre de l'échange, de l'intonation, des gestes... mais il distingue mal les phonèmes. Soulignons la différence entre reconnaître un mot et le comprendre:

« [...] reconnaître un mot consiste à identifier un fragment de séquence entendue comme étant un mot dans la langue que l'on parle. Mais cela n'implique pas que l'on en ait saisi le sens. La reconnaissance d'un mot dans un énoncé est une opération préalable et indépendante de l'accès à son sens » (Danon-Boileau, 2004: 44).

La difficulté de saisir les formes acoustiques « a une répercussion sur la parole de l'enfant » (Danon-Boileau, 2004: 44). Le langage produit est une avalanche rapide et confuse de phonèmes permettant de décrire les enfants comme « prolixes peu contrôlés », selon la terminologie de Diatkine et Ajuriaguerra (1975).

6.2.2 *L'agnosie auditivo-verbale*

L'enfant n'est pas capable de découper la chaîne sonore en mots ou groupes de mots. C'est pourquoi il ne parvient à reconnaître aucun mot. Il a parfois même des difficultés à identifier des sons non linguistiques, tels qu'une fourchette tombant sur le sol. Il ne s'intéresse pas à ce qui se passe autour de lui. Lorsque le problème est sévère, il est facile de le confondre avec l'autisme.

6.2.3 *Le trouble lexico-syntaxique*

L'enfant connaît le mot qu'il veut prononcer, mais il a du mal à le retrouver, « comme lorsqu'on a un mot sur le bout de la langue » (Danon Boileau, 2004). C'est pourquoi il a recours à différentes stratégies syntaxiques qui lui permettent d'atténuer sa carence. Même si on leur donne la première syllabe du mot, la plupart des enfants ne trouveront pas d'appui dans ce genre d'aide.

6.3 Les troubles de la communication chez l'enfant autiste

Il existe différents symptômes qui révèlent des troubles de communication sociale. Tous ne signifient pas l'existence de handicaps de développement comme l'autisme, mais nous allons nous concentrer sur ce trouble du développement neurologique, car c'est là que nous allons obtenir les données les plus intéressantes.

6.3.1 *La communication non verbale*

Les gestes, les expressions de plaisir, d'intérêt, d'étonnement et le maintien du regard vers la personne à qui on parle ou qui nous parle, sont très réduits. Le plus souvent, l'enfant est également incapable de décoder les gestes ou les mimiques de son interlocuteur. Par ailleurs, l'enfant ne montre pas d'initiative à établir des échanges. Généralement, il communique afin de demander ou refuser quelque chose. En résumé, d'après Danon-Boileau, « chez les enfants autistes, la communication non verbale est sévèrement entravée » (2004: 54).

6.3.2 *La communication verbale*

Dans le spectre autiste on trouve une énorme variabilité dans la production verbale. Il existe des enfants qui n'ont pas d'expression orale mais qui paradoxalement maîtrisent l'expression écrite (c'est ce qu'on appelle « hyperlexie »). Il y en a d'autres qui n'ont jamais de recours au langage, mais soudainement ils produisent un énoncé complètement conforme à la situation d'énonciation. Dans d'autres cas ils répètent mot à mot ce que leur interlocuteur leur dit (*écholalie*) avec éventuellement l'initiative d'entamer un échange.

Pour le cas des autistes plus évolués, comme les enfants qui souffrent du syndrome d'Asperger, par exemple, l'articulation et la phonologie sont bonnes et leur lexique est assez étendu. Malgré tout, les mots qu'ils emploient sont normalement liés à leurs centres d'intérêt, comme les objets mécaniques. Ils ne parviennent pas non plus à généraliser l'emploi d'un terme. À ce propos il existe un cas réel très intéressant au sujet d'un enfant observé par Leo Kanner dans son ouvrage *Autistic disturbances of affective contact* (1943):

« Le mot « oui » signifiait depuis longtemps que l'enfant voulait que son père le prenne sur ses épaules. Cela avait une origine précise. Son père, essayant de lui apprendre à dire « oui » et « non », lui demanda un jour: « veux-tu que je te mette sur mes épaules? » Donald exprima son accord en répétant la question mot pour mot, en écho. Son père lui dit: « Si tu veux que je le fasse, dis « oui »; si tu ne veux pas, dis « non ». Donald dit « oui » quand on le lui demanda, mais à partir de ce moment-là, « oui » a signifié qu'il désirait être mis sur les épaules de son père. » (Kanner, 1943, notre traduction).

Ainsi, le trouble porte sur l'organisation sémantique des référents et des signifiés plutôt que sur la production ou la réception des signifiants. Pour un enfant autiste, si aujourd'hui c'est jeudi, le lendemain de « jeudi » ne sera pas « demain », mais « vendredi ». Danon-Boileau souligne que les enfants « sauront se servir des jours de la semaine avant de se servir de l'opposition entre hier, aujourd'hui et demain » (2004: 57).

En ce qui concerne le domaine de la compréhension, il est intéressant de noter que même les enfants autistes le plus développés cognitivement ne sont pas capables de saisir l'humour et encore moins l'ironie ou le sarcasme, car ils comprennent les messages de façon littérale.

6.4 Comment traiter les troubles du langage et de la communication?

6.4.1 Un bref regard sur l'histoire de l'orthophonie

Hippocrate et Aristote au Ve siècle av. J.-C. s'intéressaient déjà à l'anatomie, à la physiologie et à la pathologie des organes de la phonation. Au fil des siècles il a été considéré nécessaire de traiter plus profondément ces troubles. Au XVIIIe siècle plusieurs personnages se sont intéressés au langage et à la communication. Vers 1760 l'abbé de l'Épée met au point la dactylologie (cfr. *Définition 1* dans *Annexes*) afin que l'enfant sourd soit capable de communiquer. Le docteur Jean Itard, de son côté, propose en 1795 des méthodes de rééducation du langage de Victor, l'enfant sauvage trouvé dans la région française de l'Aveyron (cfr. *Explication 1* dans *Annexes*).

Pourtant, ce n'est qu'au XIX siècle que le mot *orthophonie* est inventé. Le docteur Marc Colombat crée l'Institut orthophonique de Paris en 1828 afin de redresser la parole en se concentrant sur le bégaiement et sur ce qu'il appelait les « vices de la parole ». En 1930 seul l'hôpital Lariboisière et l'hôpital Bellan assument la rééducation de la voix. Puis en 1955 apparaissent les premières études d'orthophonie grâce aux initiatives de Suzanne Borel-Maisonny après avoir collaboré avec plusieurs spécialistes de la médecine. Finalement, en 1964 l'orthophonie obtient son statut et commence à être reconnue comme discipline de santé, de sorte que les orthophonistes figurent déjà au livre IV du Code de la santé publique et la profession est réglementée. En 1968 on crée la Fédération nationale de l'orthophonie. En 1983 et en 2002 on déclare les premiers décrets d'actes. En 2013 on peut étudier un master en orthophonie et en 2016 on propose une nouvelle définition de cette discipline:

« La pratique de l'orthophonie comporte la promotion de la santé, la prévention, le bilan orthophonique et le traitement des troubles de la communication, du langage dans toutes ses dimensions, de la cognition mathématique, de la parole, de la voix et des fonctions oro-myo-faciales. » (Article 126 – LOI n°2016-41 du 26 janvier 2016).

6.4.2 La fonction sociale et professionnelle de l'orthophoniste

Le métier d'orthophoniste est extrêmement social. La relation qu'il établit avec son patient est véritablement humaniste: « la dignité humaine est la valeur suprême et doit être sans cesse favorisée et défendue » (Kremer, Lederlé et Maeder, 2016). Le langage est la clé de notre identité et, par conséquent, de notre liberté. L'orthophoniste doit insuffler au patient un nouveau plaisir de rencontre et, d'une certaine manière, un nouveau désir d'être. Le spécialiste cherche à réhabiliter et à réinsérer le patient dans son environnement familial, social et culturel.

En ce sens, Émili Ipotesi (2021), docteure et responsable pédagogique d'Académie orthophonie en France, souligne que l'orthophoniste ne force pas l'enfant à parler, mais qu'il parle avec lui dans un contexte donné et de manière naturelle. De cette façon l'enfant acquiert le statut de partenaire actif et peut transférer les développements acquis dans le cabinet de l'orthophoniste vers le monde extérieur et les généraliser dans son environnement social. L'orthophoniste considère le patient dans l'ensemble de son histoire. Il prend en compte son passé et son présent, et il s'appuie sur les connaissances et l'expérience que l'enfant est encore en train d'accumuler et de construire. Le médecin cherche à reconstruire son langage dans sa relation à l'autre. Pour cela, dans la mise en place des réseaux d'écoute, d'échange, d'action et d'évaluation, il intègre en priorité la famille et, dans la mesure du possible, les autres acteurs de la vie du patient, tels que les enseignants ou ses camarades.

6.4.3 La méthodologie à suivre

Les spécialistes considèrent qu'il est très important d'avoir un premier entretien au cours duquel, outre l'enfant, les parents devraient également être présents pour raconter l'histoire de leur enfant. Cela permet au spécialiste d'identifier les éléments extralinguistiques qui ont eu et continuent d'avoir un impact sur l'émergence progressive du langage du patient dès les premiers jours de sa vie.

Il est important de savoir comment les parents ont vécu cette histoire et comment ils l'organisent. La présence des parents fournit des informations essentielles au spécialiste sur la manière dont ils réagissent au problème de leur enfant, si leur mode de communication avec lui diffère de celui qu'ils ont avec ses frères et sœurs s'il en a, s'ils se contentent de donner des ordres ou s'ils adoptent une attitude pédagogique pour aider l'enfant, etc.

Ce premier entretien consiste à un examen clinique où l'orthophoniste prêterait attention au ton, à la posture, au visage et aux gestes, afin d'en tirer ses premières conclusions. D'après Danon-Boileau, il convient « d'être attentif aux signes indiquant que l'enfant est mobilisable » (2004: 67). Il faut s'intéresser à l'attention que l'enfant porte à une tâche qu'il entreprend ou qu'un adulte lui propose, et dans ce cas, à la manière dont l'enfant entre en contact avec l'adulte. Il est également intéressant de demander à l'enfant s'il connaît le motif de la consultation afin de savoir s'il est conscient de son problème ou s'il l'ignore.

L'objectif d'un tel examen clinique est de prendre une décision vis-à-vis du traitement. Est-il indispensable de traiter l'enfant maintenant ou il vaut mieux attendre? Si finalement il faut instaurer un traitement, il faudra en définir un qui soit spécialisé selon les caractéristiques de l'enfant. On doit prendre en compte plusieurs facteurs:

Au nombre de ceux-ci on notera l'âge de l'enfant (moins de 3 ou 4 ans, ou 6 ans et plus), le degré de gravité du trouble (enfant mutique, dysphasique sévère, ou gêné dans sa parole), la relative « pureté » du trouble (trouble strictement circonscrit à la parole ou affectant d'autres secteurs instrumentaux, voire l'ensemble de la personnalité de l'enfant); les attentes de la famille et son investissement du traitement [...] » (Danon-Boileau, 2009: 89)

Toutefois, même si les traitements sont très divers, ils partagent plusieurs principes. En-voici quelques-uns. Les efforts déployés par le spécialiste pour développer les compétences linguistiques et de communication de l'enfant ne doivent pas détourner celui-ci de la poursuite du dialogue. En deuxième lieu, une combinaison de soutien à l'acquisition spontanée et d'exercices plus directifs et rééducatifs est nécessaire. En plus, le spécialiste doit apprendre à l'enfant à décrire ses difficultés. Également l'enfant doit être capable de comprendre l'image de lui-même qu'il projette à autrui au cours du dialogue, ainsi que d'appréhender ce qu'il peut éviter des observations qu'on lui fait.

7. Conclusions

Il est maintenant temps de revenir en quelques mots sur les aspects essentiels de notre travail. Tout d'abord, on doit bien souligner le rôle de la psycholinguistique, née officiellement en 1951 et impliquant l'étude interdisciplinaire de la psychologie et de la linguistique (comme son nom l'indique) de telle sorte que les activités linguistiques doivent être étudiées en relation avec le cerveau. Cette relation est si étroite que le langage n'existerait pas sans cet organe. C'est grâce à la découverte au XIXe siècle des aires de Broca et de Wernicke par les auteurs qui leur ont donné leur nom que nous pouvons comprendre que la compréhension et l'énonciation des mots ont une place physique en nous.

Deuxièmement, il n'existe pas de réponse universelle absolue à la question « Comment acquiert-on le langage? ». Pour les behavioristes, le langage s'acquiert de la même manière que toute autre faculté humaine. Son émergence est conditionnée par les stimuli qui nous entourent, et l'imitation joue également un rôle très important. Les adeptes du nativisme, quant à eux, affirment que nous ne naissons pas *tabula rasa*, mais

que nous possédons un système inné d'acquisition du langage. Cette théorie est également soutenue par l'existence d'une période critique pour le développement du langage, qui a été démontrée grâce au cas de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron. Le constructivisme, quant à lui, considère que le langage s'acquiert en même temps que se construisent la cognition et les capacités psychiques de l'enfant. Le stade d'imitation proposé par cette théorie est différent de celui proposé par l'innatisme, car l'enfant représente désormais des comportements linguistiques en l'absence. Il s'agit d'une imitation différée et ce stade constitue le début de la cognition chez l'enfant.

La théorie des interactions sociales, quant à elle, s'accorde avec le béhaviorisme pour considérer l'expérience comme fondamentale, mais s'en écarte dans la mesure où les croyances et les intentions sont également prises en compte. Comme les innéistes, elle estime que le langage est une capacité spécifiquement humaine, mais ne croit pas que nous soyons dotés d'un système inné nous permettant de produire une grammaire universelle, mais plutôt qu'il nous permet de produire des significations partagées avec d'autres personnes. Il partage également avec le constructivisme l'importance de la cognition, mais pour l'interactionniste social, celle-ci ne sert que de base à la construction du langage en interaction avec l'interlocuteur. Enfin, la théorie de l'esprit a également pour objet d'étude l'interaction sociale et ne conçoit pas que le langage puisse être acquis si l'on ne développe pas la capacité de connaître les états psychologiques de son interlocuteur.

L'apport de ces cinq théories a servi de soubassement à la prise en compte de l'étude des différentes étapes du développement du langage chez les enfants, principalement de la naissance à l'âge de six ans. Ce qui est le plus frappant, tout d'abord, c'est l'accoutumance du fœtus au rythme et à l'intonation de la parole de sa mère pendant qu'il est dans son ventre. La perception du langage commence donc avant la naissance. Après l'accouchement, les différentes expériences du babylab ont confirmé que les bébés sont capables de reconnaître des contrastes de sons qui n'appartiennent pas à leur langue maternelle jusqu'à l'âge de 6 mois, ce qui est tout à fait fascinant. Les grognements, les vocalisations et les chaînes syllabiques sont les premiers signes du développement ultérieur du vocabulaire, qui atteint déjà 50 mots à l'âge de 2 ans. Au niveau lexical, le plus remarquable est la capacité de l'enfant à réussir une interaction en utilisant un vocabulaire très limité pour s'exprimer. L'explosion du vocabulaire est également curieuse. De même que plus nous connaissons de langues, plus il est facile d'en apprendre

une nouvelle, plus l'enfant apprend de mots, plus il en apprend rapidement de nouveaux. Cependant, des facteurs biologiques tels que le sexe de l'enfant ou l'intelligence verbale de la mère entrent également en ligne de compte, ainsi que des facteurs non biologiques tels que le statut socio-économique de la mère et les expressions des parents.

Tout comme l'enfant apprend à utiliser les noms, les verbes, les adverbes et les adjectifs, il apprend également à utiliser les articles, les prépositions et les conjonctions pour faire des combinaisons entre les mots et des constructions grammaticalement correctes. L'enfant commence par produire des phrases de deux mots et acquiert progressivement les mots grammaticaux qui serviront à donner tout son sens à son discours. Il est à noter que le jeune enfant n'utilise pas de verbes pour marquer le temps dans lequel se déroule une action, mais des aspects indépendants de la chronologie. Si le lexique et la grammaire permettent de construire une compétence linguistique, il est nécessaire que l'enfant se développe sur le plan pragmatique. Il ne sert à rien de savoir que « moi » et « toi » sont des pronoms si l'on ne comprend pas le rôle des interlocuteurs dans une conversation. La compétence pragmatique commence à se développer lorsque l'enfant n'a que quelques mois, à travers les gestes, les regards et les sons échangés entre la mère et l'enfant dans une langue qui leur est propre. Les différents jeux auxquels les parents peuvent jouer avec leurs enfants sont cruciaux pour l'apprentissage par l'enfant d'aspects tels que l'utilisation de différents actes de parole ou registres en fonction de la situation.

Malheureusement, tous les enfants n'acquièrent pas le langage en même temps, car beaucoup rencontrent des obstacles sur leur chemin, que ce soit au niveau de la production ou de la compréhension, ce qui, dans de nombreux cas, rend la communication avec l'interlocuteur difficile. L'orthophoniste joue un rôle crucial dans l'amélioration des capacités langagières de l'enfant et même si certains troubles du langage sont permanents, il s'efforce de rendre la vie quotidienne de l'enfant aussi normale que possible.

8. Bibliographie

- Bassano D., Labrell F. et Bonnet P. (2020). *Le Développement du langage de production en français (DLPF) entre 18 et 42 mois: une synthèse*. Paris: PUF.
- Bernicot J. et Bert-Erboul A. (2009). *L'Acquisition du langage par l'enfant*. Paris: In Press Editions.
- Bernicot J. et Lanval V (1997). *Acquisition de la syntaxe et contexte: l'exemple du futur dans les énoncés de promesse*. Besançon: In C. Martinot.
- Bever, T (1970): *The cognitive basis for linguistic structures* dans J.R. Hayes, ed., *Cognition and the Development of Language*. 279-352. New York. Wiley.
- Bruner J. (1986): *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona. Paidós. Édition en anglais (Ouvrage original publié en 1983).
- Centro Virtual Cervantes (s.d.). Psicolingüística. En Diccionario de términos clave de ELE. Consulté sur le site web https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/psicolinguistica.htm.
- Chaîne École normale supérieure – PSL. (13 mars 2017). *L'acquisition du langage chez le bébé: comment ça marche?* Consulté sur Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=szlAUeunqfY>.
- Chomsky N. (1969). *Structures syntaxiques*. Paris: Seuil.
- Chomsky N et Piaget J. (1983). *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje* (Furió S.). Barcelona: Editorial Crítica. (Ouvrage original publié en 1979).
- De Ajuriaguerra J. et Diatkine R. (1975). *La Psychiatrie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Danon-Boileau L. (2009). *Les Troubles du langage et de la communication chez l'enfant*. Paris: PUF.
- El caso Genie: la niña salvaje y la No Socialización* (2014). Consulté sur le site web MissTSocial, <https://misstsocial.wordpress.com/2014/08/28/el-caso-genie-la-nina-salvaje-y-la-no-socializacion/>.

- Halliday M. (1975). *Learning how to mean: an exploration in the development of language*. London: Arnold.
- Hepper P., Scott D. et Shahidullah S. (1993). *Newborn and fetal response to maternal voice*. *Journal of Reproduction and Infant Development*.
- Histoire de l'orthophonie et de la FNO* (s.d.). Consulté sur le site web Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO), <https://www.fno.fr/ressources-diverses/histoire-de-lorthophonie/>.
- Ipotesi É (2021). *Quels moyens peut-on utiliser pour traiter les troubles du langage oral?* Consulté sur le site web Orthophonie Académie, <https://www.orthophonie-academie.fr/quels-moyens-peut-on-utiliser-pour-traiter-les-troubles-du-langage-oral%E2%80%89/>.
- Joly V. (2008). *Conditionnement classique et conditionnement opérant*. Consulté sur le site web Psy à Paris, <https://psyaparis.fr/conditionnement-classique-et-conditionnement-operant/>.
- Karmiloff-Smith A. et Karmiloff K. (2014). *Comment s'acquiert le langage dans Le cerveau et la pensée*. Éditions Sciences Humaines.
- Karmiloff-Smith A. et Karmiloff K. (2005). *Hacia el lenguaje* (Manzano P.). Madrid: Ediciones Morata. (Ouvrage original publié en 2001).
- Kandel E., Schwartz J et Jessell T. (1995). *Essentials of Neural Science and Behavior*. New York: McGraw Hill Education.
- Kanner L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. Consulté sur le PDF online <https://autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf>
- Kremmer J.M, Lederlé E. et Maeder C. *Le Métier de l'orthophoniste: de la formation à la vie professionnelle* (volume VI). Cachan: Éditions Lavoisier. Consulté sur le PDF Online https://complements.lavoisier.net/9782257206596_guide-de-l-orthophoniste-volume-6-le-metier-de-l-orthophoniste-de-la-formation-a-la-vie-professionn_Sommaire.pdf.

Le langage. (s.d.) Consulté sur le site web Fédération pour la Recherche sur le Cerveau.
<http://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/le-langage/>.

Longa V. M. et Lorenzo G. (2003). *Homo Loquens. Biología y evolución del lenguaje.* Lugo: Editorial Tris Tram.

López A. (s.d.). *Victor de Aveyron.* Consulté sur le site web Impedimenta, <https://impedimenta.es/archivos/1648>.

López M. (2016). *Historia de un descubrimiento (5) - ¿Qué creemos que se oye en el útero?* en *El blog de la Fertilidad.* Consulté sur le site web <https://www.elblogdelafertilidad.com/que-creemos-que-se-oye-en-el-utero-5/>.

López-Teijón M. (2016). *¿Qué creemos que se oye en el útero?* Consulté sur le site web <https://www.elblogdelafertilidad.com/?s=%C3%BAtero>.

Marin B. et Legros D. (2009). *Psycholinguistique cognitive. Un domaine de recherche au carrefour des sciences du langage et des sciences de la cognition (9-25).* Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Martel K. et Aguert M. (2016). *Évolution des caractéristiques prosodiques du langage adressé aux enfants entre 6 et 10 mois. Bulletin de psychologie.* Consulté sur le PDF <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/system/files/Marc%20Aguert/Martel%20C%20Aguert%20%282016%29%20-%20PrePrint.pdf> online

McNeill D. (1970) *The Acquisition of Language. The study of Developmental Psycholinguistics.* New York: Harper and Row.

Mehler J. (1963). *Some effects of grammatical transformation on recall of English sentences* dans *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.*

Mehler J., Bertoncini J., Barriere M et Jassik-Gerschenfeld D. (1978): Infant recognition of mother's voice. *Perception* 7, 491-497.

Mehler J. et Dupoux E. (1990): *Naître humain.* Paris: Éditions Odile Jacob.

- Menyuk P., LieberGott J. et all. (1991). Patterns of early lexical and cognitive development in premature and full term infants. *Journal of Speech and Hearing Research* 34, 88-94.
- Oller K., Eilers R., Neal A. et Schwartz H. (1999). Precursors to speech in infancy: the prediction of speech and language disorders.
- OMS (1992). *CIM-10/ICD-10. Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement, descriptions cliniques et directives pour le diagnostic, 10ème révision*. Masson.
- Peterfalvi J. M. (1974) *Introduction à la psycholinguistique*. Paris: PUF. Consulté sur le site [web
https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=lang_fr&id=S8KPDwAAQBAJ&oi=fnd
&pg=PT2&dq=BUT+DE+LA+PSYCHOLINGUISTIQUE&ots=CNwIUdzOB
&sig=vJ2mw9Q9SZuShT-Yn9x9DGYc7qg#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=lang_fr&id=S8KPDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=BUT+DE+LA+PSYCHOLINGUISTIQUE&ots=CNwIUdzOB&sig=vJ2mw9Q9SZuShT-Yn9x9DGYc7qg#v=onepage&q&f=false).
- Piaget (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris et Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piattelli-Palmarini, M. (1979) *Language and Learning. The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Paris: Éditions du Seuil.
- Plomin R. (2018). *How DNA makes us who we are in Blueprint*. Allen Lane.
- Ramus F (2006) *Origines cognitives, cérébrales et génétiques des troubles de l'acquisition du langage*. Neurosciences [q-bio.NC]. Université Pierre et Marie Curie - Paris VI.
- Rapin I. et Allen D. (1995). *Troubles du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Saint Agustin (1964). *Les Confessions*. Paris: Garnier Flammarion.
- Segui, J., Léveillé, M., et Gilis, D. (1978-1979). Effects of symbolic distance and semantic congruence in verification of comparative sentences. *Bulletin de Psychologie*, 32 (15-17).
- Skinner B.F. (1975). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Veneziano E. (2015). *Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant*. (Spirale N°75). Toulouse: Érès.

Vygotsky L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Un peu d'histoire... (2018). Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO). Consulté sur le site web <https://fno.fr/lorthophonie/cest-quoi/>.

Wimmer H. et Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13 (1) , 103-128.

9. Annexes

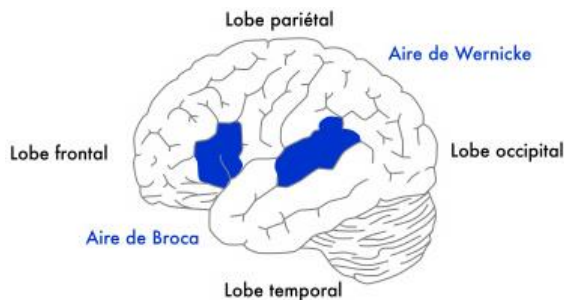


Image 1. Représentation graphique de l'Aire de Broca et de l'Aire de Wernicke (Fédération pour la Recherche sur le Cerveau)

Explication 1. L'acquisition du langage chez l'enfant grâce à R-S. (Bernicot et Bert-Erboul, 2009, 105)

1. Présence adulte (père ou mère) → Stimulus non verbal
2. Réponse verbale de l'enfant (« Du chocolat, s'il te plaît ») → Stimulus verbal
3. Réponse non verbale de l'adulte (donner le chocolat) → Stimulus non verbal qui renforce la production de l'énoncé et surtout la formule de politesse. Le succès de la demande (l'obtention du chocolat) fait qu'une nouvelle production du même énoncé soit plus probable.

Âge	Réponse correcte pour cent enfants	Réponse incorrecte pour cent enfants
3-4	0%	100%
5-6	57%	43%
7-9	86%	14%

Table 1. Résultats statistiques expérimentation Wimmer et Perner (1983).

Définition 1: *Dactylologie*: ensemble de signes faisant correspondre à chaque lettre de l'alphabet une configuration de la main (moyen de communication complémentaire à la langue des signes) (Le Petit Robert. Dico en Ligne).

Explication 2. Victor et Genie, deux cas d'isolement soutenant l'existence de la période critique pour le langage.

Plusieurs cas sont connus, mais ceux de Victor et de Genie sont les plus reconnus et étudiés:

Vers 1800, des chasseurs découvrent dans les bois de Lacaune un enfant nu, sali et calleux par la dureté du monde et les nuits passées dehors. Rien n'indique que cet enfant ait connu autre chose que la lutte pour la survie. Il ne parlait pas, avait des gestes désordonnés et était socialement inadapté. Après de nombreuses tentatives de capture, qui se soldent par des fugues, on parvient à s'en emparer et à l'envoyer à l'orphelinat

de Saint-Affrique. Là, le jeune médecin Jean-Marc Gaspard Itard s'intéresse à lui et consacre toute son énergie et sa volonté scientifique à sa guérison et à sa réinsertion dans le monde civilisé. Une importante relation clinique et affective se noue entre eux. Cependant, malgré plus de cinq ans de travail, les résultats sont décevants: Itard ne parvient pas à faire prononcer à Victor (c'est ainsi qu'il l'a appelé) plus que quelques syllabes.

Plus d'un siècle plus tard, en 1970, un travailleur social de Californie découvre un cas de maltraitance physique et psychologique d'un père sur sa fille, lorsque la mère se rend au centre de services sociaux pour dénoncer l'asservissement dans lequel il les maintient. Genie (nom que les autorités américaines donnèrent à l'enfant), fut enfermée dans une pièce par son père à l'âge de vingt mois. Lorsque le dossier fut ouvert, Genie avait déjà 13 ans. Cependant, elle portait encore des couches, ne parlait pas, pouvait à peine marcher et souffrait de malnutrition sévère, tout cela étant dû au fait qu'elle était attachée à une chaise pendant la journée et enfermée dans un lit à barreaux pendant la nuit presque dès l'âge de deux ans. De plus, chaque fois qu'elle émettait un son ou essayait d'attirer l'attention de son père, celui-ci la maltraitait. Elle ne pouvait pas non plus recevoir l'attention des autres membres de la famille. Bien qu'elle ne pouvait faire que des gestes faciaux ou corporels, elle a pu, avec de l'aide, communiquer avec une gamme réduite de mots.

Vidéo 1. Genie, l'enfant sauvage de Californie, en train de parler.

<https://www.youtube.com/watch?v=Cp5bzVNTnOs>

Image 2. Fetus en train de tirer la langue lorsqu'il écoute de la musique.



Définition 2. Bruit blanc: « Le terme "bruit blanc" fait référence à des sons qui sont utilisés pour en masquer d'autres que l'on entend naturellement dans notre environnement. Le bruit blanc est similaire au bruit d'un ventilateur que l'on entend en arrière-fond dans une chambre, au bruit de l'air conditionné ou au son de la radio sur une fréquence inutilisée. Comme il reste d'une intensité égale, il est très monotone, ce qui aide notre cerveau à ignorer les sons aigus ou autres sons déplaisants » (Audition Santé France).

Explication 3. « Le QI verbal fait référence au score de la mère aux items des tests d'intelligence standardisés qui évaluent ses capacités linguistiques, par rapport à ceux qui mesurent son raisonnement spatial et numérique » (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2014: 95, notre traduction).

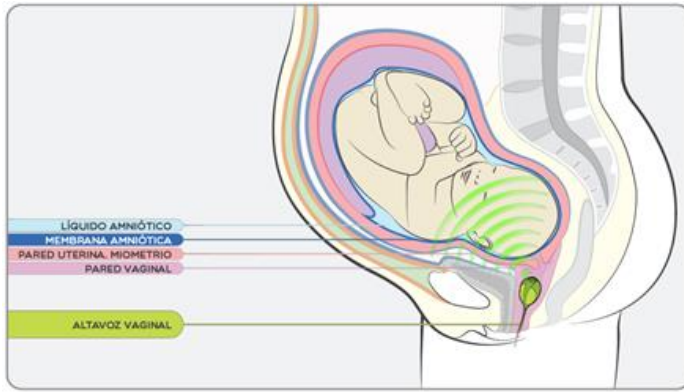


Image 3. Image représentant un babypod ou microphone vaginal. (López M. 2016).

Résultats pour les bébés de 4 mois (même patron à 1 mois). (Peperkamp S., 2017)

Image 4.

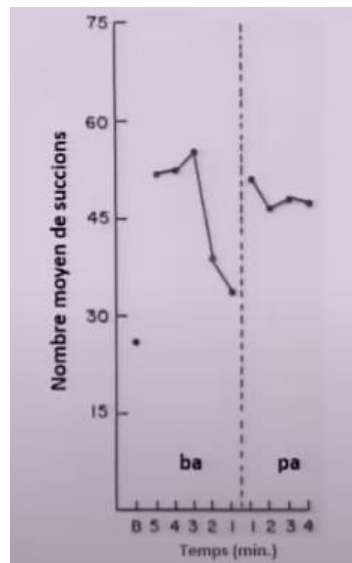


Image 5.

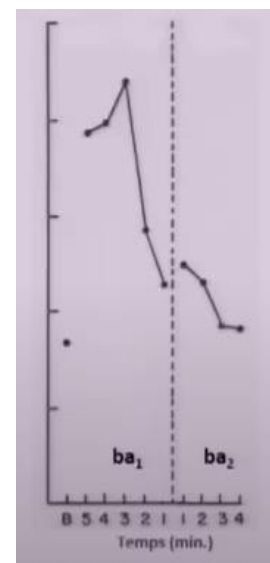


Image 5.

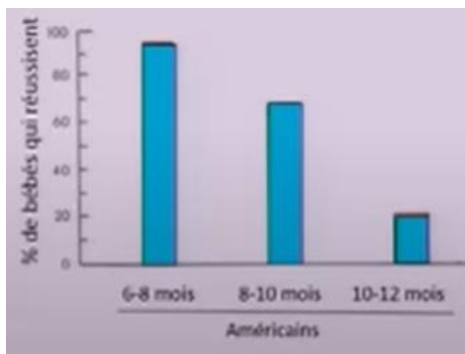
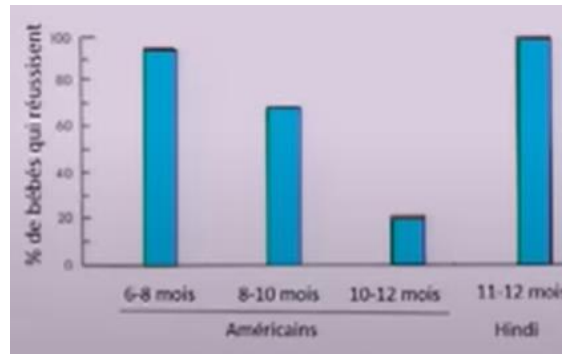


Image 6.



Explication 4. Catherine Snow a parfaitement illustré, il y a de nombreuses années, l'importance de l'expérience et du contexte linguistique partagés. Elle a documenté une conversation entre un expérimentateur et un enfant de 18 mois, dont la mère attendait à l'extérieur de la salle:

Enfant: Pansement.

Expérimentatrice: Où est ton pansement?

Enfant: Pansement.

Expérimentatrice: As-tu un pansement?

Enfant: Pansement.

Expérimentatrice: Es-tu tombé et t'es-tu fait mal? (**La mère entre dans la pièce**).

Enfant: Pansement.

Expérimentatrice: Qui t'a donné le pansement?

Enfant: Infirmière.

Mère: Où l'a-t-elle mis?

Enfant: Bras.

(Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2001/2005: 102, notre traduction).

Il est important de noter que la mère et l'enfant ont non seulement partagé l'expérience de la visite chez le médecin, mais aussi l'expérience de la discussion de cette visite. La mère, contrairement à l'expérimentateur, savait « quel type de questions provoquerait la manifestation de la connaissance d'un plus grand nombre de mots que l'enfant possédait » (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2014: 102, notre traduction). Ce type d'interaction mère-enfant établit un système de soutien qui sert de base au développement lexical précoce de l'enfant.

Table 2.

P + O		
	Mot pivot	Mot ouvert
Énoncé 1	<i>encore</i>	<i>banane</i>
Énoncé 2	<i>encore</i>	<i>manger</i>
O + P		
	Mot ouvert	Mot pivot
Énoncé 3	<i>auto</i>	<i>ama (à moi)</i>
Énoncé 4	<i>ballon</i>	<i>ama (à moi)</i>
Énoncé 5	<i>auto</i>	<i>broum-broum</i>
Énoncé 6	<i>moto</i>	<i>broum-broum</i>
Énoncé 7	<i>camion</i>	<i>broum-broum</i>

(Bernicot et Bert-Erboul, 2009: 65)