



**HAL**  
open science

## Du gazouillis au premier mot : rôle des compétences préverbaux dans l'accès au langage

Karine Martel, Marie Leroy-Collombel

► **To cite this version:**

Karine Martel, Marie Leroy-Collombel. Du gazouillis au premier mot : rôle des compétences préverbaux dans l'accès au langage. *Rééducation orthophonique*, 2010, 244, pp.77-94. hal-00576240

**HAL Id: hal-00576240**

**<https://hal.science/hal-00576240v1>**

Submitted on 13 Mar 2011

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

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

## **Du gazouillis au premier mot : rôle des compétences préverbaux dans l'accès au langage**

### **Auteurs**

\*Karine MARTEL

\*Laboratoire Psychologie des Actions Langagières et Motrices (PALM – JE 2528)

Université de Caen Basse-Normandie

MRSH de l'Université de Caen – SH 015

Esplanade de la Paix

14032 Caen cedex

[karine.martel@unicaen.fr](mailto:karine.martel@unicaen.fr)

\*\*Marie LEROY-COLLOMBEL

\*\*Université Paris Descartes, Faculté des Sciences Humaines et Sociales-Sorbonne

45, rue des Saints Pères

75270 Paris Cedex 06

CNRS MoDyCo (UMR 7114), Université Paris Ouest Nanterre La Défense

[marie.leroy@parisdescartes.fr](mailto:marie.leroy@parisdescartes.fr)

### **Résumé**

Comment l'enfant entre-t-il en communication avec autrui ? Quelles sont les clés qui lui permettent de comprendre le fonctionnement du langage ? Les questions sont nombreuses autour de la découverte et de l'utilisation de la parole et les études sur le sujet ne cessent de montrer les talents du très jeune enfant à élaborer des systèmes interactifs lui permettant d'être en relation avec son environnement. D'après les auteurs, l'efficacité de ces systèmes reposerait en partie sur des processus opérationnels dès la naissance, en l'occurrence des compétences précoces qui serviraient à filtrer les différentes stimulations reçues par le bébé. Ces compétences sont à l'origine de comportements pro-sociaux qui prennent sens au sein « d'inter-actions » et servent de fondement à la mise en place des composantes du langage. Au cours de cette aventure, il apparaît que le bébé s'exprime oralement relativement rapidement. Dès 1 an, on reconnaît la forme des premiers mots, le tout premier vocabulaire, et avant l'arrivée de ces premières unités lexicales, l'enfant a déjà commencé à manipuler un système complexe pour transmettre ses intentions et comprendre celles de ses partenaires de communication. Des études ont même dégagé les marqueurs d'un développement langagier normal, en pointant l'apparition chronologique et datée de certains comportements. Nous ferons le point dans cet article sur la façon dont les compétences préverbaux du nourrisson préparent le terrain à l'émergence des premiers mots.

### **Introduction**

Quelle que soit leur culture, force est de constater que les enfants acquièrent le langage de façon relativement rapide. A 4 ans, ils ont déjà intégré les régularités de base de la phonologie, de la morphosyntaxe, de la sémantique et de la pragmatique de leur langue maternelle. Compte tenu de la complexité du langage, une telle rapidité continue de

surprendre les chercheurs et partant, de générer de vifs débats entre eux. Pour expliquer cette arrivée si particulière du langage, Pinker (1994), figure emblématique des Théories du *Bootstrapping*<sup>1</sup> (Gleitman, 1990 ; Jusczyk, 1997) envisage, dès le début des années 1990, le processus d'acquisition du langage comme relevant d'un instinct proprement humain et justifie la mise en œuvre de la grammaire générative universelle de Chomsky (1968) à partir d'une base biologique. Avant lui, certains développementalistes préoccupés par l'évolution des fonctions psychologiques chez l'enfant, avaient également mis en avant le langage comme un élément central du développement précoce. C'est le cas de Wallon (1942). Ce dernier a toujours argumenté en faveur du langage comme vecteur du développement. Pour lui, le langage représente un pilier fondamental dans l'histoire développementale de l'enfant, du fait notamment de sa présence immédiate et de son pouvoir de transmission des émotions *via* la parole. Pour l'auteur, « *La parole est aussi immédiate que le mouvement des membres. Son utilité a même précédé chez l'enfant celle des gestes tournés vers le monde physique. Elle est l'appel au concours des autres. A tous ses niveaux elle est réalité sociale. Elle contient en elle l'évocation de toutes les ressources, de toutes les puissances, de toutes les acquisitions sociales* » (1942, page 237). Il ajoute que le langage est une partie de ce qui constitue le milieu social dans lequel l'enfant va se développer. Ainsi, non seulement Wallon affirme que le pouvoir du langage est biologiquement en puissance dans l'être humain, mais en outre il met l'accent sur le fait que sans la présence des autres, la réalisation des potentialités langagières est impossible. Ces postulats, repris à bon compte par les Théories Interactionnistes (Bruner, 1983 ; Clark, 2009), mettent en avant que les fonctions cognitives, dont celle du langage, ne seraient ni totalement innées, ni totalement acquises. Ces dernières seraient bien plutôt le fruit d'une combinaison entre les diverses expériences de l'individu et la maturation de son équipement initial. Et l'idée de l'importance d'un partage sonore avec l'environnement social dans les premiers mois de vie, a été largement développée par tout un ensemble de travaux, les uns axés sur les échanges précoces et les précurseurs des comportements verbaux intentionnels, les autres orientés vers l'existence d'un « prélangage affectif », nécessaire à l'entrée du jeune enfant dans le circuit de la communication et la co-construction du sens (Golse *et al.*, 1990, Gratier, 2000 ; Cabrejo-Parra, 2004 ; Trevarthen, 1993). D'après ces derniers on peut, en effet, observer une sorte de prélangage inné, marqué du sceau des émotions. Ce prélangage émotionnel prendrait racine dans les toutes premières manifestations du nourrisson, à savoir ses cris et ses pleurs, auxquels les adultes de l'entourage proche vont spontanément associer une valeur expressive, valeur qui sera très vite mise en rapport avec le type de soin prodigué au bébé. De tels constats confortent le fait que le langage apparait comme un phénomène majeur dans l'ensemble des apprentissages réalisés pendant les premières années de la vie (Bee *et al.*, 2003 ; Molina *et al.*, 2007) ; nombre d'auteurs s'interrogent sur le langage comme caractéristique intrinsèque de l'être humain et sur l'existence d'une cognition pré-verbale, c'est-à-dire de compétences communicationnelles précoces.

Depuis plusieurs années maintenant, il est établi que l'enfant, même en étant plongé dès la naissance dans un bain langagier, ne prononcera ses premiers mots que vers un an. Avant le premier « papa » ou « mama » décelé par le parent, plusieurs mois passent pendant lesquels l'enfant se montre capable d'initier, maintenir ou interrompre un échange. Camaioni et Aureli écrivent à ce propos : « *Avant qu'ils ne commencent à parler, les enfants sont capables de communiquer en utilisant les gestes et les vocalisations. A travers ces signaux conventionnels, ils réalisent une variété d'intentions communicatives telles que demander, appeler, protester et accueillir* » (2002, page 260). Cette communication précoce est largement facilitée par un intérêt spontané du bébé pour les stimuli langagiers. L'enfant est effectivement d'emblée incroyablement réceptif aux sons de parole provenant de

---

<sup>1</sup> Théories linguistiques développées pour tenter d'expliquer comment les enfants acquièrent la grammaire de leur langue maternelle, comment ils parviennent à prêter attention à ses différentes caractéristiques. L'idée générale est que l'enfant utiliserait une partie du système linguistique (la phonologie, par exemple) pour progresser dans l'apprentissage d'un autre niveau (comme la syntaxe).

l'environnement. Ses capacités de discrimination et de perception des unités linguistiques et des comportements sociaux ont été éprouvées à plusieurs reprises et dans des contextes variés (Nazzi *et al.*, 1998 ; Ramus *et al.*, 1999 ; Vihman *et al.*, 2004). De surcroît, l'entourage se trouve encouragé à répondre de façon appropriée aux réactions d'intérêt du bébé et installe très tôt les rudiments du fonctionnement dialogique.

### ***Le rôle des interactions adultes-enfants précoces dans l'acquisition du langage***

Les études sur les interactions vocales/verbales précoces constituent aujourd'hui un domaine de recherche conséquent, dans lequel on trouve d'importants travaux sur le discours parental adressé au bébé (Fernald *et al.*, 1991 ; Henning *et al.*, 2005 ; Stern *et al.*, 1983 ; Soderstrom, 2007) et d'autres, sur le fonctionnement des échanges précoces entre le bébé et les membres de sa famille (Veneziano, 1987 ; Pierrehumbert, 2006). A la lecture de ces travaux, il apparaît que l'interaction, notamment les échanges dyadiques, constituent le lieu privilégié de l'appropriation du langage. Les aspects socio-régulateurs du langage et les structures linguistiques appartenant à la langue maternelle, sont ainsi appris à partir des multiples situations de communication entre le bébé et les adultes. Ce sont les expériences sociales avec l'entourage qui fournissent par exemple à l'enfant les principes de l'alternance des prises de parole ou bien les formes lexicales correctes et leur prononciation. A partir de « routines interactives » et de rituels de jeux, de soins, l'enfant apprend qu'il y a une régularité dans les échanges, mais que des modifications peuvent aussi se produire sans altérer l'interaction. Ces mécanismes d'étayage ont été méticuleusement décrits et analysés par Bruner (1983). Ce dernier a caractérisé la façon dont l'adulte se met à la portée de l'enfant à travers les notions de tutelle et d'*Attention Conjointe*.

Lors de l'observation de situations ludiques entre de jeunes enfants (âgés de 7 à 17 mois) et leur mère, il remarque qu'après la prise de contact, il y a une phase d'*Attention Conjointe* sur un référent –objet ou personne- commun. Les deux partenaires se connectent et fixent leur attention sur un même objet. Cette *Attention Conjointe* peut être réalisée par l'intermédiaire de la voix ou grâce à un geste de pointage. Sa fonction première est d'attirer l'attention d'autrui sur un objet. Elle peut être initiée par le parent lorsque le bébé a 5-6 mois et permet à l'adulte de « découper » une partie du monde en désignant un objet du doigt et en l'étiquetant verbalement. Il s'agit donc d'un mécanisme de régulation des échanges précoces qui permet leur mise en route et leur continuité. Au départ, les interactions mère-enfant ont lieu dans des contextes connus, c'est-à-dire des cadres familiaux limités. Ces cadres discursifs, récurrents et structurés rendent les conduites du partenaire prévisibles, aidant ainsi leur interprétation. Puis, peu à peu, l'enfant apprend à attirer l'attention du partenaire afin d'obtenir les objets qu'il convoite. Enfin, il arrive à montrer du doigt, tout en émettant une vocalisation. L'adulte et l'enfant qui interagissent, mettent ainsi en œuvre des *formats* qui leur permettent d'ajuster leurs actions. L'adulte va par exemple utiliser différents moyens d'expression dans le but de focaliser l'attention de l'enfant sur les relations qui existent entre un événement observable et les suites possibles de celui-ci. Pour soutenir les tentatives de l'enfant, il a recours à des stratégies spécifiques qui l'amènent à réduire la complexité de la tâche que l'enfant ne peut alors résoudre seul. La plupart du temps, les *formats* correspondent à des séances de jeux libres pouvant naître à n'importe quel moment. C'est en particulier lors des multiples amusements « en boucle », comme « Coucou caché ! », « La petite bête qui monte ! » ou des comptines à variations, que se dessinent les *formats*, qui progressivement contextualisent les dénominations d'objets et d'actions, puis introduisent des références plus complexes comme les intentions et les requêtes. Le jeu est pour le bébé l'occasion de « manipuler » le langage avec l'adulte, dans des scénarii « préétablis » permettant la construction progressive d'invariants qui serviront de matrice à l'établissement des règles conversationnelles. « *Ils sont aussi le creuset de l'attribution d'intentions à autrui et de la formation cognitive du symbole. Des premiers jeux de « coucou » à l'instauration d'un échange, trois éléments servent de piliers*

à cette construction: un référent commun (qui peut être d'ordre émotionnel dans les débuts), le développement d'une intersubjectivité autour de cet objet commun (attribuer une intentionnalité et des états mentaux à autrui) et l'alternance des tours de parole (Garitte, 1998). » (Berney, 2003). Les principales caractéristiques des *formats* sont : (i) la systémativité. Autrement dit, ils se présentent toujours de la même manière et n'ont d'autre fonction qu'eux-mêmes. (ii) La répétitivité, c'est-à-dire que la même routine se répète plusieurs fois, mais présente, au cours du développement, des séquences différentes, modulées, de plus en plus courtes, de plus en plus automatisées car l'enfant se met à prendre des initiatives. Par ailleurs, elles s'accompagnent d'intonations systématiques et de verbalisations standards visant à attirer l'attention et à maintenir le contact visuel. (iii) L'intentionnalité : dès le départ, l'adulte prête une intention aux émissions et aux attitudes de l'enfant. En retour l'enfant qui produit un signal, s'attend à une réponse de la part de l'adulte. De cette manière, l'enfant va petit à petit associer un mot à un geste, une expression à une situation, un objet, etc. Enfin (iv) l'imprévisibilité : la routine débute et se termine en fonction de l'état émotionnel du bébé.

- Regardons comment la petite Anaé<sup>2</sup> a réussi, en quelques mois, à réinvestir un format d'interaction proposé par sa mère : Vers 6-7 mois, le jeu de « coucou » est initié par la mère d'Anaé qui s'amuse à cacher son visage derrière une serviette en disant « elle est où maman ? », puis, en enlevant la serviette : « elle est là ! », ce qui provoque d'abord la surprise puis les rires de la petite fille. Une variante est ensuite introduite, consistant à cacher le visage de l'enfant en disant : « elle est où Anaé ? Elle est là ! ». La même scène se répète régulièrement, y compris lorsque le chapeau de la petite fille, trop grand, lui tombe sur les yeux.  
A 9 mois, Anaé se cache elle-même derrière son chapeau ou sa robe et attend la réaction de sa mère en la regardant en coin avec un grand sourire. A cet âge, se développe également toute une panoplie de gestes intentionnels, comme le geste de pointage, le geste « au revoir » de la main ou encore celui de tendre les bras vers l'adulte pour être porté. Ainsi, Anaé a réinvesti une partie du format initialement mis en place par l'adulte (la situation de départ), de manière intentionnelle, pour provoquer la réaction habituelle de l'adulte, qui ne manque pas de se produire. A 9 mois, elle est donc déjà capable d'initier une interaction en utilisant un format récurrent dans son univers familial, et en associant un certain type de comportement – gestuel ou verbal – attendu de la part de l'adulte, à une situation donnée. Elle est donc à la fois capable d'anticiper le résultat (ce que montre notamment son sourire) et de le provoquer.  
A 14 mois, elle réinvestit une autre composante du format en répondant systématiquement « elle est là » à la question « il / elle est où X ? » posée dans n'importe quelle situation et à propos de n'importe quel objet ou personne. Ainsi, alors qu'à 9 mois, elle était capable de relier deux événements (la cause et la conséquence, la situation de départ et son résultat), elle est capable à 14 mois de réinvestir la partie langagière du format, en associant une réponse systématique à une question, sans que rien n'indique qu'elle leur attribue la même signification que les adultes, ni même qu'elle leur attribue une signification quelconque. Par contre, un mois plus tard, à 15 mois, la réponse « elle est là » devient le symbole des retrouvailles. En effet, Anaé produit cette séquence chaque fois qu'un membre de sa famille – masculin ou féminin – arrive dans la pièce.

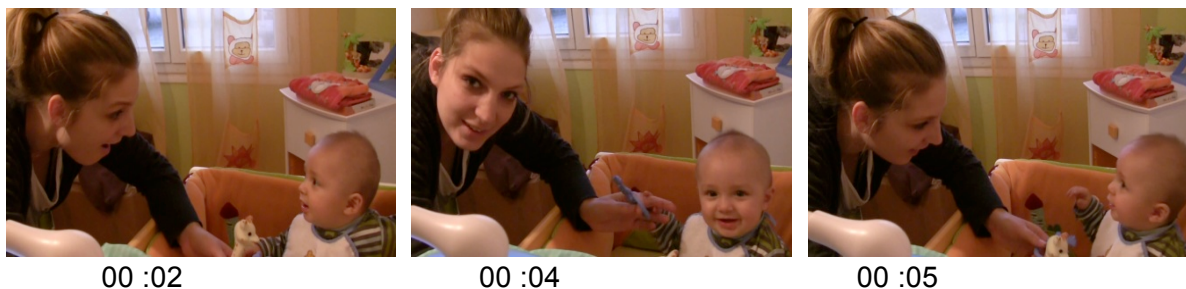
<sup>2</sup> Corpus constitué par Marie Leroy-Collombel et Aliyah Morgenstern dans le cadre du projet ANR-08-COM-O21 (COLAJE) coordonné par Aliyah Morgenstern, Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (<http://colaje.risc.cnrs.fr>).

Cet exemple illustre bien la façon dont un format se met en place et peut se déplacer progressivement d'un participant à un autre, chacun pouvant l'initier à son tour, mais il illustre également la capacité de l'enfant à décontextualiser les éléments d'une situation initiale (gestes, mimiques, vocalisations ou verbalisations) pour les réutiliser dans des situations similaires, ce qui constitue l'un des prérequis du langage. Pour Brigaudiot et Danon-Boileau (2002), les premiers mots sont corrélés non à des choses mais à des changements d'état, et c'est le cadre spatio-temporel qui est l'élément essentiel du repérage. Selon ces auteurs, « *dans un premier temps [...], le mot est tributaire d'un lieu et d'un moment de la journée. Puis il va être indifféremment assigné à tout élément présentant une ressemblance quelconque avec l'un des fragments de ce tout complexe* ». L'exemple d'Anaé ci-dessus montre comment l'enfant construit ses propres associations entre un signifiant (un mot ou une suite de mots) et un signifié (une signification, une fonction), parfois très éloignées de celles en vigueur chez l'adulte, à partir de son expérience du monde environnant. Ces associations vont ensuite évoluer progressivement au fil des interactions avec l'adulte, pour finir par coïncider avec celles qui sont reconnues et partagées dans le langage adulte.

### ***Les premiers actes communicatifs : vers une communication multimodale***

Dès la naissance, le nouveau-né et les adultes qui l'entourent arrivent à interagir de façon extrêmement subtile (Rome-Flanders *et al.*, 1995). Guédeney écrit à ce sujet : « *Il y a une intelligence de la relation, un don pour l'interaction, une intelligence du lien avant la parole dont le bébé est un expert, et ce justement dans la mesure où il ne parle pas.* » (1998, page 76). Le nourrisson et l'adulte (souvent la mère) sont dans une quête permanente de synchronisation de leurs conduites, à la recherche d'une cadence pour produire leurs mouvements, en utilisant leurs ressources respectives (accroche et suivi du regard, productions vocales, posture, tonus...). On sait, depuis plusieurs décennies maintenant, que les compétences visuelles sont pour cela très sollicitées et très actives au départ (Brunstein *et al.*, 2003 ; Marcelli, 2009). Rapidement, en effet, les nouveau-nés fixent la bouche de l'adulte quand celui-ci parle, mais ce sont principalement les yeux qui retiennent leur attention. Le regard est un composant essentiel des conduites communicatives précoces. La recherche du contact visuel engage et maintient un lien très fort qui, non seulement suscite des relations affectives, mais aussi organise la temporalité des échanges. Cette prépondérance du regard est présente durant les six premiers mois, période après laquelle l'enfant commence alors à s'intéresser davantage à l'environnement extra-maternel.

- Les vignettes ci-après illustrent un épisode de regards mutuels. La mère a sollicité l'attention de l'enfant (âgé de 6 mois) grâce à une offrande, une mimique prolongée et une production orale. Puis, lorsqu'elle détourne son attention vers la caméra, l'enfant reproduit son mouvement de tête, mais retrouve un contact oculaire spontanément, quand il entend que sa mère se remet au diapason en sollicitant à nouveau un sourire de sa part.



Les bébés sont capables de diriger leur regard vers les personnes et les objets qui composent leur environnement. Ils affichent même une prédilection pour les stimuli qui leur sont plus familiers. Dès 3 mois, par exemple, les nourrissons préfèrent regarder le visage de leur mère (Pascalis *et al.*, 1995) et les visages de la même origine ethnique (Kelly *et al.*, 2005), ce qui atteste d'une spécialisation du système de traitement des visages à partir d'une expérience précoce.

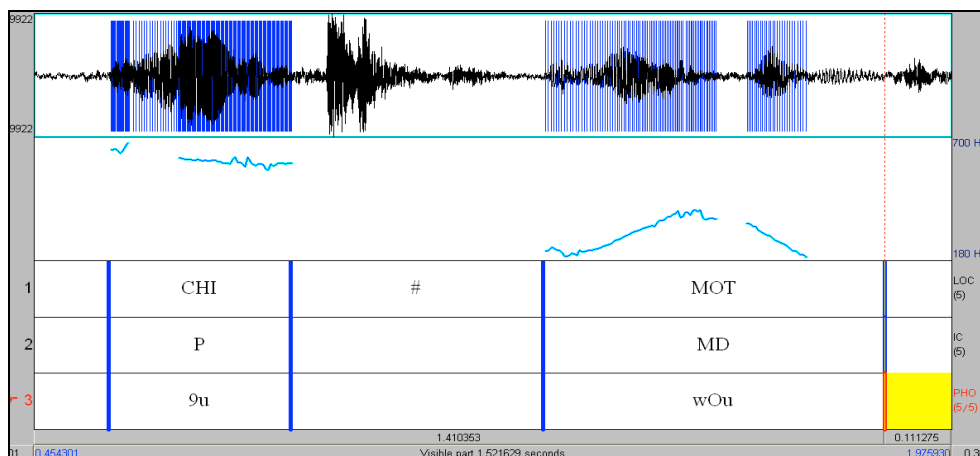
Ces premiers partages oculaires qui démarrent « l'histoire conversationnelle » de l'enfant avec ses parents, vont s'exercer dans les nombreux instants de soin, jeux, repas, tétées, *etc.* qui vont les réunir de manière régulière durant les premiers mois de la vie du bébé. Pour initier et maintenir l'interaction, la mère n'a de cesse de s'adapter à l'état psychologique de son enfant et sa prédisposition à recevoir des stimuli (Schaffer, 1989), en scrutant ses attitudes et gesticulations, et en recherchant son regard. Ensemble ils bâtissent des proto-dialogues qui s'organisent sur des bases rythmiques et temporelles. Pour Stern (2003), le bébé est d'emblée actif dans ce « dialogue visuel » qu'il sait établir ou rompre très tôt. Le sourire est également un prérequis capital dans l'établissement du lien social et du dialogue avec autrui ; il devient réellement communicatif vers six semaines (Meltzoff et Moore, 1994, cités par Mellier, 2006)<sup>3</sup>. Lorsque la mère et l'enfant se sourient, ils tissent un lien de réciprocité qui se met en place dans un rapport « de chacun son tour ».

Les premiers regards et premiers gestes sont accompagnés par des productions vocales. Celles-ci apparaissent au cours du premier trimestre. Les premières sont appelées des lallations (Konopczynski, 1991). Les études phonologiques des vocalisations prélinguistiques montrent que ces premières productions sont particulièrement importantes. Quatre grandes étapes ponctuent la période prélinguistique et l'évolution des productions préverbaux. D'après Oller (1980), de 0 à 1 mois environ, on assiste à l'étape de la phonation ; l'enfant est réduit à produire des sons végétatifs, car son appareil phonatoire, encore immature, ne lui permet pas de réaliser une gamme de sons étendue. Ensuite, de 2 à 3 mois environ, c'est la phase dite de résonance (« *goo stage* », ou « *cooing* »). Autrement dit, de 0 à 4 mois environ, les bébés gazouillent, roucoulent (la voyelle retentit comme le « ooh » et le « aah »). Puis, avant l'arrivée du babillage canonique, l'enfant traverse une troisième phase, la phase d'expansion ou phase exploratoire. Cette dernière est caractérisée par des productions qui portent en elles les germes des unités linguistiques à venir : les syllabes. Autour de 4-6 mois se met en place le babillage rudimentaire : l'enfant, tout en produisant des proto-syllabes en associant des sons vocaliques et des sons consonantiques, s'amuse à explorer ses capacités phonatoires, en produisant des sons très graves ou très aigus. Après, entre 6 et 12 mois, les bébés produisent davantage de suites syllabiques, qui gagnent en variété et en précision, mais qui contiennent aussi les propriétés prosodiques (accents, rythmes, allongements...) de la langue maternelle. On parle alors de babillage canonique. Enfin, de 12 à 18 mois environ, les enfants se mettent à produire des mots correspondant à

<sup>3</sup> Dans : Deleau, M., Couley, J.C., Labrell, F., Mellier, D., Lindenmann, A.S., Treblay-Leveau, H., & Vion, M. (eds) (2006). *Psychologie du développement*. Coll. « Grand Amphi ». Paris : Bréal p. 90.



des référents déterminés. Les vocalisations du bébé, avant même l'apparition des premiers mots reconnaissables, sont très souvent reprises par les adultes.



- Dans cette fenêtre éditée sous le logiciel Praat<sup>4</sup>, nous observons les tracés mélodiques (courbes bleues) de deux productions. Il s'agit d'un échange entre une enfant âgée de 10 mois (CHI) et sa mère (MOT). La première courbe correspond à la production de l'enfant (transcription phonétique en SAMPA : [9u]) et la seconde correspond à celle de la mère qui imite l'enfant. La production maternelle qui reprend la suite phonétique de l'enfant à l'aide d'un contour « en cloche » ample (MD = Montant-Descendant) est sans doute motivée par le fait que la vocalisation a été réalisée sur une plage fréquentielle aigue, et par l'envie de pousser l'enfant à poursuivre l'échange.

### **Du babil aux mots**

A la naissance, le bébé ne contrôle aucun des organes qui lui permettront de parler : le conduit vocal du nouveau-né est en effet physiquement inapte à la parole. Son larynx ne présente pas encore la courbure à angle droit qui distingue l'humain des primates non humains (Lieberman *et al.*, 1972). Son pharynx est plus court que celui de l'adulte, la masse de sa langue est plus volumineuse et il ne contrôle pas encore sa respiration, dont la maîtrise est indispensable pour articuler des sons. Ce contrôle est progressif car si le nourrisson commence à contrôler sa phonation aux alentours de 5 mois, il ne contrôlera pas l'ensemble des organes d'articulation avant 5-6 ans.

Vers 6-7 mois, on voit apparaître de nouvelles conduites vocales, appelées babillage, qui correspondent à des cycles d'oscillation de la bouche (oscillation mandibulaire de base, MacNeilage *et al.*, 1991). Ces mouvements d'ouverture et de fermeture de la mâchoire forment le « cadre » articulatoire dont le contenu est ensuite donné par les mouvements de la langue, créant une alternance de consonnes occlusives et de voyelles ouvertes (« papapapa », « mamamama »). Le gazouillis et le babillage qui en résultent, constituent une sorte de laboratoire préparatoire à la production des différents sons de la langue, avec leurs spécificités articulatoires. D'abord qualifié de simple ou canonique (redoublements de formes consonne-voyelle /CVCVCV/), puis de varié (cette fois l'enfant ne redouble plus forcément les séquences voyelle-consonne, mais construit aussi des segments /C/, /CVC/,

<sup>4</sup> Praat est un logiciel de transcription, d'analyse et de modélisation en phonétique/phonologie. Il a été conçu par P. Boersma et D. Weeninck dans les années 1980 et se télécharge gratuitement : <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>



/VC/ et /C°V°C°V°/... et il introduit des variations d'accent), le babillage représente un tremplin dans l'accession au langage articulé complexe. Et contrairement à Jakobson (1941) qui voyait une discontinuité entre le babillage et les premiers mots, tout un faisceau d'indices plaident en faveur d'une continuité entre ces deux périodes. Tant au niveau des sons que des structures syllabiques produits, ou encore de la prosodie, l'empreinte de la langue maternelle est perceptible. L'hypothèse communément admise aujourd'hui et qui s'est éclaircie au fil des études, est celle d'une interaction précoce entre l'équipement génétique et physiologique des enfants et les effets de l'expérience avec la langue parlée par les parents. L'enfant sélectionnerait parmi les sons et les contours d'intonation, ceux appartenant spécifiquement au système de la langue de son environnement. De la même manière, les bébés –sourds ou entendants– exposés à la langue des signes, babillent en langue des signes. Ces enfants produisent en effet des gestes « gratuits » qui évoquent des éléments de la langue des signes, avec des mouvements rythmiques d'ouverture et de fermeture de la main et des configurations manuelles et digitales dans un espace délimité, rappelant l'espace de signation des signeurs adultes (Mathiot *et al.*, 2009 ; Pettito *et al.*, 1991). Vers 9-10 mois, l'enfant commence à adapter ses productions vocales aux différentes situations. Konopczynski (1991) distingue deux grandes situations, caractérisées par des productions vocales différentes. Lorsque l'enfant est seul, il explore ses capacités phonatoires et produit des sons variés, avec de grandes variations mélodiques (du très grave au très aigu) ; l'auteur parle alors de « jasis ». Au contraire, lorsque l'enfant est en interaction avec un adulte, ou lorsqu'il cherche à entrer en interaction, ses productions vocales vont se ranger dans une zone de fréquences médianes et vont se rapprocher des syllabes de la langue adulte, en termes de contenu phonétique et de durée. L'auteur parle alors de « proto-langage ». Petit à petit, l'enfant commence à insérer des unités reconnaissables dans ses séquences babillées (des « proto-mots », puis des mots reconnus comme tels par les adultes) et à utiliser tous les éléments à sa disposition pour communiquer avec son entourage : la voix (et notamment la composante prosodique), les gestes, le regard, sur le socle des capacités qu'il a construites à travers ses interactions avec son entourage depuis sa naissance.

Suite au babillage, les premiers mots arrivent donc entre 12 et 16 mois. Ceux-ci se présentent souvent sous la forme de répétitions d'une même syllabe « *bobo* », « *tata* », répétés et parfois corrigés par les adultes. Au tout début cependant, leur utilisation ne certifie pas qu'ils recouvrent la même signification que celle entendue dans la parole adulte. Les premiers mots sont, en effet, très dépendants du contexte (objets, événements) et souvent réalisés de façon isolée. Les enfants associent fréquemment un mot à un geste pour se faire comprendre et pallier le manque de syntaxe et de termes grammaticaux (Guidetti, 2003 ; Marcos, 1998). Ainsi, ils montrent un objet du doigt tout en le désignant oralement pour attirer l'attention de l'adulte sur cet objet (Leroy *et al.*, 2009). Plus tard, ces mêmes mots isolés seront utilisés dans des contextes variés. Ainsi, le mot « chat » par exemple ne désignera dans un premier temps que le chat de la maison, avant de pouvoir désigner toutes sortes de chats, qu'ils soient vivants, en peluche ou représentés sur un livre d'images. Cette nouvelle étape dans le développement du langage est le signe d'une capacité de l'enfant à décontextualiser, c'est-à-dire à se décentrer de la situation initiale d'apparition d'un mot en repérant les différentes composantes caractérisant l'objet ou l'événement auquel il fait référence (les traits sémantiques) pour le faire coïncider non avec un référent unique (le chat de la maison) mais avec un concept (celui d'animal à quatre pattes, de petite taille, avec des poils, qui fait « miaou », *etc.*). Encore une fois, l'adéquation entre le mot (la forme sonore ou signifiant) et le concept correspondant (le contenu de sens ou signifié) va évoluer progressivement jusqu'à approcher le modèle adulte, avec toutefois des périodes de flottement, et notamment des phénomènes de surextension (Clark, 1993), le mot « chat » désignant tous les animaux à quatre pattes, par exemple.

La période holophrastique (Dore, 1975), plus ou moins marquée chez les individus, régresse quand le stock de vocabulaire de l'enfant augmente, consécutivement à une véritable « explosion lexicale » qui a lieu vers 20/24 mois (Bassano, 2001). Habituellement, ce sont les noms qui sont d'abord produits en masse (par exemple : « bébé », « ballon »...). Puis ce sont les

verbes qui prédominent. Enfin, une fois que l'étendue du vocabulaire effectif atteint une cinquantaine de mots, l'enfant commence à combiner les mots entre eux. Malgré une grande variabilité entre les enfants, la plupart prononcent environ 20 mots autour de 18 mois (Benedict, 1979).

### ***Le développement typique : un ensemble de repères pathologiques***

Il semblerait, d'après les études précédemment citées, que la mise en place du langage soit impossible sans le déroulement successif des différentes phases de la période dite prélinguistique. Avant 12 mois, les enfants sont particulièrement sensibles aux bruits environnants et aux sons de parole. Et entre 6 mois et 1 an, ils vont produire des roucoulements et gazouillis pour parvenir à babiller en réalisant des syllabes propres à leur langue maternelle. Le babillage représente un élément clé du développement de la parole, qui leur permet d'apprendre à prononcer des suites phonétiques et d'explorer les contrastes phonémiques de la langue maternelle. Ensuite, l'apparition du vocabulaire dans le courant de la deuxième année, représente un gage supplémentaire de bon développement linguistique. Ces étapes font figure de périodes critiques dans l'ontogenèse et le déroulement des apprentissages. Et les descripteurs qui ont permis de les identifier sont aujourd'hui considérés comme des indices fiables pour repérer des enfants avec retard de langage sévère, Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL) ou Trouble Envahissant du Développement (TED) spécifié ou non, qui ralentissent ou contraignent l'acquisition du langage (Volkmar *et al.*, 2004 ; Fasolo, *et al.* 2008).

A ce propos, les TSDL et les TED représentent actuellement un chantier très actif. Nombre de chercheurs et de cliniciens s'interrogent sur l'existence et la reconnaissance des signes d'alerte relatifs à ce genre de pathologies. C'est ainsi qu'on a constaté qu'un enfant qui ne montre aucune réactivité aux sons, ou bien qui ne vocalise pas, ou encore qui imite avec difficulté, sans avoir le moindre problème d'audition, est dans une situation préoccupante. Parmi les TED, le domaine de l'Autisme Infantile rassemble un nombre conséquent de chercheurs qui tentent d'en comprendre l'origine en essayant de faire émerger les prérequis au développement des conduites socio-langagières précoces. Ainsi, les enfants avec autisme ont de grandes difficultés pour acquérir le langage et affichent un déficit de *l'Attention Conjointe*. Par ailleurs, leurs premières tentatives de babils sont réduites ou inexistantes. Ils ne réalisent que rarement des gestes signifiants, produisent très peu de mots à 16 mois, parfois même aucun. Certes, le babillage des enfants « en bonne santé » varie aussi énormément, c'est pourquoi son analyse demeure délicate. On se heurte encore à la difficulté de trouver des indicateurs traduisant des phénomènes avant-coureurs de pathologies. Néanmoins, les analyses sont de plus en plus nombreuses à se focaliser sur les manifestations vocales des enfants. Dans une étude récente, Oller et ses collaborateurs (2010) sont même parvenus à montrer que le babillage peut contenir des indices pour distinguer le discours d'enfants normaux de celui d'enfants atteints d'autisme. On peut les différencier notamment parce que les enfants autistes déforment plus longtemps les syllabes qu'ils réussissent à produire. Les premières productions babillées seraient par conséquent un indice important pour repérer les enfants à risque. En outre, ces enfants ont souvent des réactions inhabituelles aux expériences sensorielles, telles que l'audition de certains sons. Plusieurs travaux relèvent que les interactions sociales précoces sont mises à l'épreuve dès les premiers contacts. L'absence de poursuites oculaires et de regards périphériques ou furtifs ainsi que les comportements d'évitement du regard d'autrui (ce qui est confirmé par Bullinger (2005) qui constate des conduites de détournement) compromettent les échanges entre le parent et son bébé (Houzel *et al.*, 1993 ; Golse, 2003), qui donne ainsi l'impression d'être indifférent à son entourage. Degenne *et al.* (2009) notent que les jeunes enfants (âgés de quelques jours à 5 mois) ultérieurement diagnostiqués autistes (avec ou sans retard mental associé) regardent, dès la naissance, moins souvent leur partenaire d'interaction que les bébés tout-venants et que ce phénomène s'accroît à 4-5 mois. Ils rapportent également une pauvreté des expressions faciales, évoquant un visage impassible et une

expression neutre, ainsi qu'une absence d'attention active et positive envers la mère. Wendland et ses collaborateurs (2010) ont pareillement récemment confirmé ces faits à travers une étude utilisant l'échelle d'Alarme Détresse Bébé » (ADBB), mise au point en 2001 par Guédeney et Fermanian, pour mesurer le retrait relationnel du jeune enfant de moins de 2 ans.

La recherche sur le développement typique du langage permet de mieux comprendre les différentes étapes menant au langage articulé et ainsi d'axer les thérapies sur les éléments défaillants ou déviants, dès le plus jeune âge, au niveau des conduites interactionnelles précoces (notamment l'*Attention Conjointe*), tant du côté de l'enfant que du parent, ou des composantes du langage lui-même (phonologie, prosodie, capacités de décontextualisation...). La recherche de marqueurs précoces des troubles du développement est donc capitale dans la mesure où elle offre des perspectives de prise en charge rapide, notamment par les orthophonistes, et la mise en place de thérapies intensives dont on admet aujourd'hui qu'elles améliorent sensiblement l'état du jeune enfant (Delion, 2004 ; Houzel *et al.*, 2004, Rogé, 2003).

### Références bibliographiques

- Bassano, D. (2001). Comment le langage vient aux enfants. *Bulletin Scientifique de l'ARAPI*, 7, 22-28.
- Bee, H., Boyd, D., & Gosselin, F. (2003). *Psychologie du développement : Les âges de la vie*. 2<sup>ème</sup> édition, De Boeck.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6, 183-200.
- Berney, C. (2003). Présentation : Guidance interactive en logopédie. *Langage & pratiques*, 32, 2-17.
- Brigaudiot, M., & Danon-Boileau, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : PUF.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton.
- Brunstein, C., & Tiellet Nunes M. (2003). Attention visuelle et interaction mère/bébé : signaux précoces de la capacité à voir le monde. *La psychiatrie de l'enfant*, 2, 462, 549-577.
- Bullinger, A. (2005). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Eres.
- Cabrejo-Parra, E. (2004). Acquisition du langage et activité psychique", *Du jasis ... à la parole : acquisition du langage. Actes du colloque du 6 mars 2004 au Centre Alfred Binet*.
- Camaioni, L., & Aureli, T. (2002). Trajectoires développementales et individuelles de la transition vers la communication symbolique. *Enfance*, 54, 3, 259-275.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Clark, E.V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E.V. (2009). *First Language Acquisition* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Degenne, C., Serres, J., Gattegno, M.P., & Adrien, J.-L. (2009). Etude préliminaire des troubles des interactions et de la motricité chez des bébés âgés de quelques jours à 6 mois et présentant ultérieurement un trouble autistique. Analyse microscopique avec échantillonnage temporel, à l'aide d'un logiciel, the Observer, à partir de films familiaux. *Devenir*, 21, 4, 265-294.
- Delion, P. (2004). Dépistage et prise en charge précoces des troubles autistiques de la petite enfance. *L'évolution psychiatrique*, 69, 641-650.
- Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 21-40.
- Fasolo, M., Majorano, M., & D'Odorico, L. (2008). Babbling and First Words in Children With Slow Expressive Development. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22, 2, 83-94.

- Fernald, A., & Mazzie, C. (1991). Prosody and focus in speech to infants and adults. *Developmental Psychology*, 27, 2, 209-221.
- Gleitman, L. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition*, 1, 3-55.
- Golse, B., & Bursztejn, C. (1990). *Penser, parler, représenter : émergences chez l'enfant*. Paris : Masson.
- Golse, B. (2003). Autisme infantile : dépistage et prévention. *La psychiatrie de l'enfant*, 2, 46, 381-393.
- Gratier, M. (2000). Accordages et Contretemps: Harmonies Entre mère et bébé. *Enfance & Psy*, 13, 9-15.
- Guédénéy, A. (1998). L'intelligence avant la parole. In M. Soule, & B. Cyrulnik, *Nouvelles approches originales du bébé*. Editions ESF, Collection La vie de l'enfant.
- Guédénéy, A., & Fermanian, J. (2001). A validity and reliability study of assessment and screening for sustained withdrawal reaction in infancy: the alarm distress baby scale. *Infant Mental Health Journal*, 5, 559-575.
- Guidetti, M. (2003), *Pragmatique et psychologie du développement*, Paris : Belin.
- Henning, A., Striano, T., & Lienvén, E.V.M. (2005). Maternal speech to infants at 1 and 3 months of Age. *Infant Behavior & Development*, 28, 519-536.
- Houzel, D., & Abgrall, M.C. (1993). In Mazet, P., Stoléru, S. : *Psychopathologie du nourrisson et du jeune enfant*. Masson, Paris.
- Houzel, D., Moussaoui, E., & Ferretti, A. (2004). Le diagnostic précoce des troubles autistiques de l'enfant en pratique. *L'évolution psychiatrique*, 69, 4, 627-639.
- Jakobson, R. (1969). *Langage enfantin et aphasie*. Paris, Editions de Minuit (traduction de : *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala, 1941).
- Jusczyk, P. W. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kelly, D.J., Quinn, P.C., Slater, A.M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., Ge, L., & Pascalis, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental Science*, 8(6): F31-F36.
- Konopczynski, G. (1991). *Le langage émergent : aspects vocaux et mélodiques*. Hambourg, Buske Verlag.
- Leroy, M., Mathiot, E., & Morgenstern, A. (2009). Pointing gestures, vocalizations and gaze: two case studies. In J. Zlatev, M. Andrén, M. Johansson Falck & C. Lundmark (eds), *Studies in Language and Cognition*, 402-420. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lieberman, P., Crelin, E., & Klatt, D.H. (1972). Phonetic ability and related anatomy of the newborn and adult human, Neanderthal man and chimpanzee. *American Anthropologist*, 84. 287-307.
- MacNeilage, P.F., & Davis, B.L. (1991). Acquisition of speech production : Frames, then content. In : *Attention and performance, XIII. Motor representation and control*, Jeannerod M. (eds), Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Marcelli, D. (2009). Engagement par le regard et émergence du langage. Un modèle pour la trans-subjectivité. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, 487-493.
- Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonction*, Paris : L'Harmattan.
- Mathiot, E., Leroy, M., Limousin, F., & Morgenstern, A. (2009). Premiers pointages chez l'enfant entendant et l'enfant sourd-signeur : deux suivis longitudinaux entre 7 mois et 1 an 7 mois. *AILE...LIA*, 1, 141-168.
- Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: towards an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 3, 756-766.

- Molina, M., & Jouen, F. (2007). *Naissance et connaissance : la cognition néonatale*. Bruxelles : Mardaga.
- Nazzi, T., Bertoncini, J., & Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: towards an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 3, 756-766.
- Oller, D.K. (1980). The emergence of the sounds of speech in infancy. In G. Yeni-Komshian, J. Kavanagh, & C. Ferguson (eds), *Child phonology*, Volume 1. Production (pp. 93-112). New York: Academic Press.
- Oller, D.K., Niyogi, P., Gray, S., Richards, J.A., Gilkerson, J., Xu, D. Yapanel, U., & Warren, S.F. (2010). Automated vocal analysis of naturalistic recordings from children with autism, language delay, and typical development. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, edited by E. Anne Cutler, Max Planck Institute for Psycholinguistics, Heilig Landstichting, Netherlands.
- Pascalis, O., de Schonen S., Morton, J., Deruelle, C., & Fabre-Grenet, M. (1995). Mother's face recognition in neonates: a replication and an extension. *Infant Behavior and Development*, 17, 79-85.
- Pettito, L., & Marentette, P. (1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251, 1483-1496.
- Pierrehumbert, B. (2006). Les premiers liens : histoire d'une découverte. In: *Première année, premiers liens / sous la dir. de Valeria Lumbroso et Eliane Contini. (L'enfance pas à pas)*. Paris : Nathan, 42-6.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: Morrow.
- Ramus, F., & Mehler, J. (1999). Language identification with suprasegmental cues: A study based on speech resynthesis. *Journal of the Acoustical Society of America*, 105, 1, 512-521.
- Rogé, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir*. Dunod.
- Rome-Flanders, T., Cronk, C., & Gourde, C. (1995). Maternal scaffolding in mother-infant games and its relationship to language development: a longitudinal study. *First Language*, 15, 45, 339-355.
- Schaffer, H.R. (1989). Early social development. In A.Slater & G.Bremner (eds), *Infant Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Soderstrom, M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27 (2007) 501-532.
- Stern, D.N., Spieker, S., Barnett, R.K., & MacKain, K. (1983). The prosody of maternal speech: infant age and context related changes. *Journal of Child Language*, 10, 1-15.
- Stern, D.N. (2003). *Le Monde interpersonnel du nourrisson*. Presses Universitaires de France.
- Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity : An infant communicating. In U. Neisser (sous la direction de), *The Perceived Self : Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge*. New York, Cambridge University Press, 121-173.
- Veneziano, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (eds). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel-Paris. Delachaux et Niestlé, 59-94.
- Vihman, M., dePaolis, R., Nakai, S., & Hallé, P. (2004). The role of accentual pattern in early lexical representation. *Journal of Memory and Language*, 50, 336-353.
- Volkmar, F.R., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R.T., & Klin, A. (2004). Autisme and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1, 135-170.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris, Flammarion, 2<sup>ème</sup> édition, 1970.

Wendland, J., Gautier, A.-C., Wolff, M., Brisson, J., & Adrien, J.-L. (2010). Retrait relationnel et signes précoces d'autisme : étude préliminaire à partir de films familiaux. *Devenir*, 1, 22, 51-72.