



HAL
open science

Rétrospective bibliographique et critique de l'acquisition du langage chez l'enfant

Jean-Claude Quentel

► **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. Rétrospective bibliographique et critique de l'acquisition du langage chez l'enfant. Bulletin de la Société de Neuropsychologie de langue française, 1980. hal-01983754

HAL Id: hal-01983754

<https://hal.science/hal-01983754>

Submitted on 16 Jan 2019

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

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

RÉTROSPECTIVE BIBLIOGRAPHIQUE ET CRITIQUE DE L'ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT

J.-C. QUENTEL (Rennes)

1. L'éclatement de l'objet

La littérature sur la question de l'acquisition du langage chez l'enfant est énorme et nécessite une grille d'analyse, qui ordonne la rétrospective des travaux et opère un regroupement en fonction des problèmes dominants.

1) Historiquement, si l'on fait abstraction des quelques propos de philosophes en la matière, les premières études sur le sujet datent des années 1850, soit de l'époque des premiers balbutiements de cette discipline qui s'épanouira surtout au XX^e siècle, la psychologie de l'enfant. Et c'est aux psychologues qu'on doit la majorité des études sur la question: ils se sont, jusqu'à une époque récente, en quelque sorte emparés du sujet.

Par contre, dès lors qu'il s'agissait de pathologie — et donc ici de troubles de l'acquisition du langage —, ce sont les praticiens les plus concernés, en l'occurrence les neuropsychiatres et ultérieurement les orthophonistes, qui gardèrent le monopole des écrits sur la question. Le modèle de l'aphasie a longtemps ici imprégné les recherches avant que, vers les années quarante, les travaux se fassent plus nuancés. On rappellera ici la

tentative originale de Pichon (médecin, psychanalyste et linguiste à l'occasion) : elle aura, jusqu'à aujourd'hui encore, un impact important sur la question de l'acquisition du langage, avec la distinction des trois fonctions dites de réalisation, ordonnatrice et appétitive.

Les linguistes se sont dans l'ensemble désintéressés de la question, ne consacrant à l'occasion que leurs thèses complémentaires à l'étude du langage enfantin (lesquelles, d'ailleurs, constituent souvent les monographies les plus remarquables en la matière). Si on laisse de côté les études fondamentales de Jakobson (1969, 1963), il faut attendre la diffusion des écrits théoriques de Chomsky (1970, 1971, 1977) pour voir les linguistes s'intéresser véritablement à la question. C'est en 1967 seulement que, en France, Coyaud donne l'impulsion d'une véritable recherche de la part des linguistes sur l'acquisition du langage.

2) Qu'en est-il aujourd'hui des travaux sur la question ? L'acquisition du langage constitue toujours un domaine très prisé, mais l'objet est partagé dans les recherches contemporaines par plusieurs disciplines qui ne cessent donc d'accroître de manière impressionnante la bibliographie en la matière.

Les psychologues ne sont plus seuls sur ce terrain, mais ils sont toujours là et le sujet occupe un pourcentage extrêmement important des recherches de laboratoire. Je reviendrai plus loin sur certaines de leurs préoccupations et je me contenterai d'indiquer ici l'article synthétique d'Oléron (1976) paru dans le *Traité de Psychologie de l'Enfant* de Gratiot-Alphandery et Zazzo. Bien que datant de quelques années, il fait le point d'une manière inégalée sur les recherches en la matière, tout en faisant une part aux travaux émanant de disciplines différentes.

Les linguistes, sous l'impulsion de Chomsky, ont fait de l'acquisition du

langage une question à part entière de leur domaine d'investigation. Toute école linguistique (générativiste, distributionnaliste, fonctionnaliste...) promeut une analyse qui lui est propre de l'acquisition du langage. En France, l'équipe formée autour de François (1972-73, 1980) produit, depuis quelques années, un grand nombre de travaux sur la question.

Aux frontières des deux disciplines sont apparus les psycholinguistes, lesquels ont fait de l'acquisition du langage un de leurs grands thèmes de recherche. Au-delà des premiers travaux d'obéissance behavioriste, la grammaire générative de Chomsky offrait, avec sa dichotomie compétence - performance, des perspectives méthodologiques nouvelles. Une nouvelle approche fonctionnaliste se dessine cependant à partir des années soixante-dix, qui situe la psycholinguistique dans le cadre de la psychologie cognitive. L'école de Genève, issue des travaux de Piaget (1964) et dite « psycholinguistique génétique », tient dans ce mouvement une place originale depuis les travaux de Sinclair de Zwart (1967) et Ferreiro (1971).

Les sociologues également se sont annexés ce domaine d'étude, surtout depuis les travaux de Bernstein (1975). Celui-ci a préparé un champ nouveau d'exploration pour les sociologues de l'éducation, représentés en France par Baudelot et Establet (1971) d'une part, et Bourdieu et Passeron (1964, 1970) d'autre part. La controverse entre Bernstein et Labov (1975) a, par ailleurs, alimenté et orienté le discours des sociolinguistes par rapport à l'enfant et l'acquisition du langage.

3) Bref, l'acquisition du langage n'est donc pas rapportable à une seule discipline, mais se situe au contraire à l'intersection de plusieurs. D'être ainsi **l'objet commun de plusieurs disciplines** la définit alors comme « objet complexe », sans que ne se trouve questionnée plus avant cette formulation.

Et saisi comme complexe, cet objet n'en est pas moins appréhendé par chacune des disciplines en question comme relevant bien de sa propre démarche. Derrière l'interdisciplinarité souhaitée par certains, se dessine une appropriation de l'objet qui ne peut en définitive qu'évacuer le point de vue des autres disciplines. De cet objet complexe, en d'autres termes, chacun fait son objet et l'on ne saurait alors se dispenser d'indiquer d'où l'on parle lorsque l'on traite d'acquisition du langage.

Sans entrer ici dans le détail des enjeux (importants) suscités par l'acquisition du langage, on ne peut que souligner l'inéluctable conflit épistémologique à son propos, malgré la volonté de le masquer derrière une interdisciplinarité qui, finalement, n'en fait plus l'objet de personne !

On ne peut qu'interroger la réalité de cet objet qui ne suscite scientifiquement que des points de vue mutuellement exclusifs. Car, après tout, si c'est la science qui construit et crée son objet (et non l'inverse), qu'en est-il scientifiquement de cette « acquisition du langage », objet en soi préexistant à l'analyse qui en est faite ? Il nous faut conclure que la concrétude de l'objet s'évanouit au travers des visées scientifiques. C'est ainsi que, dans le cadre de la théorie de la médiation de J. Gagnepain, l'acquisition du langage est soumise à une déconstruction qui dissocie la rationalité spécifique qui l'explique (à savoir la capacité de signe linguistique) de celles qui ne lui sont qu'incidentes et qui ressortissent alors à d'autres principes d'explication (en particulier sociologiques).

L'acquisition du langage, autrement dit, éclate en plans d'analyse différents dont la dissociation vient trouver son fondement dans la pathologie. La clinique, en effet, offre à nos yeux le lieu privilégié de vérification des dissociations théoriques posées. On ajoutera que si la pathologie constitue le

lieu d'expérimentation par excellence, il ne peut être question, comme pour Oléron, de s'en tenir à la seule surdité. Il s'agit là d'une pathologie naturelle, n'affectant pas le langage en sa compétence propre, mais comme handicap performantiel. Et, à ce niveau, aucun praticien de ce qu'on appelle les troubles du langage ne pourra raisonnablement disconvenir de la nécessité de distinguer, derrière ce qui s'offre parfois comme le même symptôme, des déficits ressortissant de causalités différentes. C'est le pathologique qui explique ici le normal, et non l'inverse. Et, dès lors, on tient dans une telle déconstruction de l'acquisition du langage en plans d'analyse interférents le seul moyen, non pas tant de se situer par rapport à une vaste bibliographie hétérogène, que de dépasser un fondamentalisme, un globalisme réducteur (de ramener l'objet à son seul point de vue en en excluant tout autre) comme un émiettement destructeur (de faire disparaître l'objet derrière une additionnabilité infinie des points de vue).

2 . L'adultocentrisme

Pourtant, si les travaux sur l'acquisition du langage sont hétérogènes et divers, ils concordent pour conforter un adultocentrisme tenace. En d'autres termes, c'est toujours par rapport au modèle que l'adulte représente que se trouve jugé l'enfant: sur ce point l'unanimité se fait, sans d'ailleurs qu'on en prenne la plupart du temps conscience.

1) Cet adultocentrisme a pour première conséquence une invalidation radicale, quoi qu'on en dise, des productions enfantines toujours appréciées descriptivement en termes de « fautes ». Quel que soit l'auteur concerné, quelle que soit la théorie à laquelle on en réfère, jamais ne se trouve dépassé

cet adultomorphisme que Coyaud et Sabeau-Jouannet désignaient dès 1970 comme la « tare méthodologique » à laquelle on ne peut échapper. Autrement dit, c'est d'une comparaison systématique des productions de l'enfant avec celles de l'adulte (à propos duquel il conviendrait par ailleurs de se questionner quelque peu) que procède l'observation du langage enfantin ; et la volonté de ne saisir ce langage que par rapport à lui-même et dans ses caractéristiques spécifiques ne se concrétise jamais, au-delà de déclarations d'intentions.

Le concept de « faute » au travers duquel s'appréhende ce langage enfantin atteste de cette constante comparaison. La validité du langage produit par l'enfant n'est reconnue que lorsqu'il commence à ressembler à celui de l'adulte descripteur. C'est un écart qui se mesure par rapport à un usage dont l'adulte est le détenteur même si, par ailleurs, on saisit un aspect positif de la faute au travers de ce que Grammont (1902) appelait la « constance de l'écart ». Les fautes de l'enfant, qu'on les appréhende avec l'école de François sous leur aspect fonctionnel ou qu'on les analyse avec Menuyk sous leur angle formel, mettent bien en évidence avant tout une limitation de l'enfant.

2) Corrélativement, cet adultomorphisme autorise un descriptivisme orienté en termes **d'étapes de développement.** Toujours, le descripteur s'appuie sur une théorie des étapes qu'il ne vient jamais à questionner. Il va de soi, autrement dit, que le langage s'acquiert par étapes et que ces étapes traduisent des degrés de complexité que l'enfant doit gravir échelon par échelon, la maturation des processus neurophysiologiques « réglant le pas » de ce développement à l'occasion, comme l'indiquait déjà Talbouret-Keller. Lentin (1971) propose ainsi une analyse du langage enfantin fondée sur l'extension et la complexité du discours de l'enfant : la mesure de la longueur

de l'énoncé, la complexité des catégories d'énoncés et de ce qu'elle appelle les « introducteurs de complexité » constituent les critères d'appréciation du développement du langage.

On peut avancer plus encore que toute description de l'acquisition du langage pose comme ultime étape le langage adulte tel que le conçoit la théorie choisie, et vise à dissocier logiquement les facteurs impliqués par ladite théorie pour les ordonner chronologiquement. Ainsi se trouvent indissolublement liés l'adultomorphisme et la théorie des étapes : les phases successives par lesquelles passe le langage de l'enfant servent à installer la théorie linguistique à laquelle on souscrit et s'ordonnent en fonction du seul locuteur adulte ainsi défini. De cette manière procède, on ne peut plus clairement, par exemple Alarcos-Llorach (1968) dans le tome consacré au langage dans la collection « La Pléiade » des éditions Gallimard.

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

Rousseau soulignait en effet déjà que les enfants suivent en leur langage « certaines analogies très vicieuses si l'on veut, mais très régulières, et qui ne sont choquantes que par leur dureté ou parce que l'usage ne les admet pas ».

On ne saurait trop rappeler, avec Cohen, que dans cette analogie que souligne Rousseau, on tient la preuve du sentiment du système. La faute, par la « constante de l'écart » qu'elle révèle, est à saisir, sous l'angle de la **généralisation analogique** ou de la **fausse-coupe** analysées par Grammont (1902), Jespersen (1976), Cohen (1933, 1952) et d'autres, comme le critère même de la grammaticalité. Par elle, dans le phénomène se révèle la systématique de l'enfant et non plus le rapport à l'usage qui relève d'un autre plan d'analyse.

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

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

La fausse-coupe, elle, prouve à l'adulte descripteur que l'enfant possède la capacité générative de segmentation et que ce que nous appelons « un texte » ne se ramène pas à une phrase produite par pure répétition. Repérée

également sous le chef de l'agglutination, elle se saisit dans des phénomènes comme « le nâne » (à partir d'un âne), « la léchelle » (depuis l'échelle), « le navion », etc.

Et puisque l'enfant, comme nous, cherche à conjurer dans toute désignation l'impropriété dont il est à présent capable et dont témoignent suffisamment ces fautes, il pourra non seulement chercher à modifier son langage pour dire le monde, mais encore ramener le monde au langage qu'il a pour le dire. Se fait jour alors ce comportement mythique souligné par Jespersen, à la suite du psychologue Hall, lorsque les enfants anglais avancent que les papillons (*butterflies*) font du beurre (*butter*), que les sauterelles (*grasshoppers*) donnent de l'herbe (*grass*) ou que le chèvrefeuille (*honeysuckle*) secrète du miel (*honey*). Se livrent là ces étymologies pour nous naïves (mais qu'on y prenne garde, c'est ici toujours relatif), repérées depuis longtemps par les descripteurs et mises en parallèle avec ce qu'ils appelaient l'étymologie populaire. Elles font de la porcelaine la maman des porcelets, ou de la croisière l'endroit où l'on se croise les bras, comme en allemand du mendiant, comme le notaient C. et W. Stern (1922), celui qui fait les lits, la relation apparaissant dans le langage entre *Bettler* et *Bett*.

À condition de saisir qu'il n'y a de « jeux de mots » que pour l'adulte qui les repère comme tels, on trouvera dans le recueil d' Aimard (1978) sur *Les jeux de mots de l'enfant* quantité d'exemples attestant de ce fonctionnement logique de l'enfant.

3. L'émergence au langage

On en vient dès lors à distinguer « la mise en fonctionnement de la

fonction langage » de « l'apprentissage de la langue », pour reprendre la formulation de Lentin ou, plus précisément, ce que nous appelions ci-dessus grammaticalité et langue. Et la question de « la mise en fonctionnement de la fonction langage » ou de l'accès à la grammaticalité vient alors remanier totalement le problème de l'émergence au langage.

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

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

Alors, où faire débiter l'acquisition du langage par l'enfant et, surtout, comment la concevoir ? C'est la question que posent comme en passant tous les descripteurs, anciens ou contemporains. Les psychologues la réarticulent au travers de celle du passage du sensori-moteur au symbolique, depuis Piaget (1964) et Wallon (1970) qui, sur ce point déjà, faisaient état d'une divergence particulièrement sensible. Wallon évoquait en effet une coupure entre l'activité sensori-motrice et l'univers de la pensée, là où Piaget saisissait une continuité essentielle. Tous deux se rejoignent cependant dans le mécanisme

invoqué dans ce passage, à savoir l'imitation.

2) Or, c'est très précisément sur ce point que portait la critique la plus nette émise par Chomsky dès ses premiers travaux, et la distinction opérée entre les structures profondes et les structures de surface : les structures du langage se révélaient abstraites, et l'imitation ne pouvait rendre compte de l'accès au langage. Après Chomsky d'ailleurs, l'imitation, mécanisme jusque-là incontesté rendant compte de l'accès au langage, se trouvait quelque peu mise en question par les chercheurs. La problématique de la continuité que sous-tendait un tel appel à l'imitation faisait fi de ce que Jakobson avait pourtant bien évoqué, il y a plus de quarante ans, en insistant sur la rupture nécessitée par l'accès au langage.

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

La structure est entière d'emblée ou n'est pas, et c'est bien ainsi qu'il faut entendre l'innéisme prôné par Chomsky, position dont on sait les controverses qu'elle souleva — notamment avec l'école de Piaget —, et position à laquelle nous souscrivons : il ne saurait y avoir qu'innéisme de la structure et donc seuil, rupture au moment de l'accès à cette capacité que nous spécifions avec

le déterminisme du signe. Et lorsque Richelle (1971), à l'instar de tant d'autres, concède à Jakobson que sa théorie est d'une « élégance formelle séduisante » mais que la discontinuité qu'elle pose est « peu vraisemblable » n'ayant jamais été vérifiée, il nous donne l'occasion de préciser au moins deux points d'importance. Le premier consistera à en appeler à la clinique pour vérifier qu'effectivement certains enfants (parmi la clientèle des Instituts Médico-Educatifs, par exemple) parlent, c'est-à-dire émettent quelque chose, sans pour autant avoir accédé au signe et disposé donc de la capacité spécifiant le langage. Le second, à un niveau théorique cette fois, rappellera que cette capacité ne s'atteste pas en tant que telle (sinon au travers de la faute), mais demeure au niveau d'une compétence sous-jacente, d'un implicite qui toujours se nie, pour l'enfant comme pour nous, dans le message.

Cet implicite se nie dans toute désignation visant l'adéquation la meilleure possible au monde à dire, pour autant que, par lui, s'instaure une négativité fondatrice de **l'impropriété** en laquelle il faut voir la caractéristique du signe. En d'autres termes, contre tous les psychogénétiens (Piaget, 1964 ; Oléron, 1972, 1976 ; mais aussi Luria, 1958) qui invoquent un élargissement du classement qu'opère l'enfant quand il étiquette le monde avec ses premières émissions c'est-à-dire, pour reprendre le propos de Taine, qui font appel à quelque chose comme une « propagation du sens des mots », c'est foncièrement à un non-sens et à un non-son qu'accède l'enfant pour autoriser la généralisation évoquée plus haut. Et cette généralisation n'est autre, en définitive, que l'abstraction en son principe.

Autrement dit, contrairement aux idées communément en vigueur, c'est par l'abstrait que commence l'enfant, comme le rappelait Gagnepain en son séminaire car, après tout, pour reprendre Parain (1942), « cheval » n'est pas

plus concret que la « caballéité » au regard des choses. Alors l'enfant cause le monde, au sens où il le parle, mais également où il y introduit des rapports par son langage. De quoi témoignent finalement ses « fautes », sinon de cela ? Et qu'il cause ce monde autrement que nous est une autre affaire, qui s'analyse au niveau de l'apprentissage de la langue. L'enfant, tout aussi complet que nous du point de vue logique, exerce constamment ce jugement d'identité dont Wallon (1970) rappelait, dans *De l'acte à la pensée*, qu'il constitue le « postulat même de la pensée » : il s'agit bien en effet, pour l'enfant, de différencier le même de l'autre sur d'autres critères que les données immédiates offertes par la perception, et de passer par là de l'objet perçu à l'objet conçu.

Et pour en terminer avec ce point, il n'est pas sans importance de rappeler qu'au-delà de ce que les psychanalystes nous apprennent du rapport du langage au désir et dont il est bien des leçons à tirer en ce qui concerne le présent propos, le concept de « refoulement originaire » issu de l'oeuvre de Freud et retravaillé par Lacan (1966) nous permet d'approcher bien mieux que chez n'importe quel linguiste actuel ce qu'il en est de cette émergence au langage. L'apparition du langage est saisie en effet par Lacan comme simultanée au refoulement originaire constitutif de l'inconscient et par celui-ci s'opère la rupture, la disjonction, la déconnection du signe et de la chose. C'est bien à l'exigence d'un univers structural qu'il faut répondre et il faut rendre compte de son émergence. Et de ce point de vue, lorsqu'émergence il y a eu, il s'avère qu'il n'y a plus d'enfant !

4. Acquisition de la langue et imprégnation

Pourtant, si nous reconnaissons à Chomsky le mérite d'avoir le premier théorisé sous le chef de l'innéisme cet accès de l'enfant au langage, son erreur reste de n'avoir pas dissocié les deux plans d'analyse présentés plus haut comme essentiels à toute ébauche de théorisation de l'acquisition du langage. Là où tous les autres n'ont finalement décrit que l'accès de l'enfant à la langue, Chomsky n'a véritablement traité que de l'accès au principe grammatical par le biais de la compétence. Mais sa compétence englobe, en fait, à la fois la grammaire formulant les régularités profondes et la particulière à une langue, autrement dit encore le principe grammatical et son actualisation en langue.

C'est d'ailleurs bien le sens de la critique que lui font les sociologues. Ainsi, Bourdieu (1975) lui reproche avec raison de confondre, sous la compétence, la capacité de langage et la manière sociologiquement conditionnée de réaliser une potentialité naturelle. Le sociologue peut concéder et concevoir qu'il existe une capacité dont on aurait à rendre compte par le concept d'innéisme, mais — surtout après les travaux pionniers de Bernstein (1975) et Labov (1975) —, il ne saurait admettre qu'on oublie que, en tant que cela s'investit dans une langue, il y a socialement des conditions différentes de réaliser cette capacité (et, somme toute, parler c'est un mode d'être dans une société). Chomsky se trouve donc accusé d'avoir négligé les conditions sociales de production du langage.

La dimension de l'acquisition de la langue est effectivement délaissée par Chomsky, et le terrain se trouve à l'occasion occupé par certains de ses disciples, tels McNeill mais surtout Lenneberg (1974), ce dernier n'ayant pas craint de considérer le langage, quasiment dans son ensemble, comme un phénomène biologique. Ou encore peut-on dès lors, comme Lentin, se

déclarer chomskyenne et expliquer, comme le souligne Bronckart (1977), l'acquisition de la langue par la problématique behavioriste des essais et erreurs.

Or, l'acquisition de la langue interroge cette dimension sociolinguistique que viennent réaffirmer les sociologues. Et François (1980), linguiste, vient lui-même affirmer que lorsqu'on aborde ces problèmes de sociolinguistique, il ne peut plus être question de poursuivre les descriptions linguistiques traditionnelles. Il remet en cause la notion de complexification syntaxique et de structure hiérarchisée de la langue, postulant un nécessaire « décentrement » de l'enfant en son discours. En d'autres termes, s'interroger sur la langue renvoie au déterminisme de la personne interférant sur du langage mais, dira-t-on, sur du langage entre autres.

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

Mais la question centrale devient alors : quand l'enfant accède-t-il à cette capacité qui lui fait acquérir le langage et relativiser constamment sa langue ? En d'autres termes encore, quand s'approprie-t-il réellement le langage, puisque la question de la langue est celle de l'appropriation du langage ? Jusque-là, l'enfant demeure dans le bain du langage qui l'entoure et

ne fait que s'imprégner de la langue de l'autre. C'est en fait ici que s'ouvre la dimension véritable de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- Aimard, P. *Les jeux de mots de l'enfant*, Villeurbanne : SIMEP, 1978.
- Alarcos-Llorach, E. L'acquisition du langage par l'enfant. In A. Martinet (ed) *Le langage*, Paris : Gallimard (La Pléiade), 1968, pp. 323-365.
- Baudelot, C., Establet, R. *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro, 1971.
- Bernstein, B. *Langage et classes sociales*, Paris : Minuit, 1975.
- Bourdieu, P. Le fétichisme de la langue. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1975, 4, 2-32.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. *Les héritiers*, Paris : Minuit, 1964.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. *La reproduction*, Paris : Minuit, 1970.
- Bronckart, J.-P. *Théories du langage*, Bruxelles : Mardaga, 1977.
- Chomsky, N. *Le langage et la pensée*, Paris : Payot, 1970.
- Chomsky, N. *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Seuil, 1971.
- Chomsky, N. *Réflexions sur la langue*, Paris : Maspéro, 1977.
- Cohen, M. Observations sur les dernières persistances du langage enfantin. *Journal de psychologie*, 1933, 390-399.
- Cohen, M. Sur l'étude du langage enfantin. *Enfance*, 1952, 5, 3, 181-249.
- Coyaud, M., Sabeau-Jouannet, E. Analyse syntaxique de corpus enfantins. *La linguistique*, 1970, 2, 99-129.
- Ferreiro, E. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève et Paris : Droz, 1971.
- Francois, F. Les concepts syntaxiques dans la description de la langue des enfants. *Bulletin de psychologie* (26), 1972-1973, 304, (5-9), 301-311.
- Francois, F. Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. *Langages*, 1980, 59, 25-52.
- Grammont, M. Observations sur le langage des enfants. In *Mélanges linguistiques offerts à A. Meillet*, Paris : Klincksiek, 1902, pp. 61-82.

- Jakobson, R. Langage enfantin, aphasie et lois générales de la structure phonique. In *Langage enfantin et aphasie*, Paris : Minuit, 1969.
- Jakobson, R., Halle, M. Phonologie et phonétique. In *Essais de linguistique générale*, Paris : Minuit, 1963, pp. 176-196.
- Jespersen, O. *Nature, évolution et origine du langage*, Paris : Payot, 1976.
- Labov, W. *Sociolinguistique*, Paris : Minuit, 1975.
- Lacan, J. A la mémoire d'Ernest Jones : sur sa théorie du symbolisme. In *Ecrits*, Paris : Seuil, 1966, pp. 697-717.
- Lenneberg, E. Aptitude à l'acquisition du langage. In J. Mehler et G. Noizet, *Textes pour une psycholinguistique*, Paris- La Haye : Mouton, 1974, pp. 25-65.
- Lentin, L. Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats. *Etudes de linguistique appliquée*, 1971, 4, 7-52.
- Lentin, L. Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant. *Langue française*, 1975, 27.
- Luria, A.R. Le rôle du langage dans la formation des processus psychiques. *La Raison*, 1958, 22, 3-25.
- Oleron, P. *Langage et développement mental*, Bruxelles: Dessart, 1972.
- Oleron, P. L'acquisition du langage. In Gratiot-Alphandery et R. Zazzo (eds) *Traité de psychologie de l'enfant*, tome 6, Paris : Presses Universitaires de France, 1976.
- Parain, B. *Recherches sur la nature et les fonctions du langage*, Paris : Gallimard, 1942.
- Piaget, J. Le langage et la pensée du point de vue génétique. In *Six études de psychologie*, Denoël-Gonthier, 1964, pp. 101-113.
- Pichon, E. Le développement du langage chez l'enfant. *La semaine des hôpitaux de Paris*, 1 mars 1935, XI, 5, 132-143.
- Richelle, M. *L'acquisition du langage*, Bruxelles : Dessart, 1971.
- Sinclair de Zwart, H. *Langage et opérations. Sous-systèmes linguistiques et opérations concrètes*, Paris : Dunod, 1967.
- Stern, C. und W. *Die Kindersprache*, Leipzig : Johann Ambrosius Barth, 1922.
- Wallon, H. *De l'acte à la pensée*, Paris : Flammarion, 1970.