



HAL
open science

L'action de l'entourage sur le développement du langage de l'enfant

Jean-Claude Quentel

► **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. L'action de l'entourage sur le développement du langage de l'enfant. *Enfance*, 1977. halshs-01973472

HAL Id: halshs-01973472

<https://shs.hal.science/halshs-01973472>

Submitted on 8 Jan 2019

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

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

L'ACTION DE L'ENTOURAGE

SUR LE DEVELOPPEMENT

DU LANGAGE DE L'ENFANT

Jean-Claude Quentel

L'action de l'entourage sur le développement du langage de l'enfant se résume d'abord dans la notion très générale de stimulation. Quelle que soit la position théorique ou l'hypothèse de recherche qui sous-tend l'approche faite de l'apprentissage du langage par l'enfant, l'accord se fait sur ce terme dans la mesure où il demeure en quelque sorte imprécis et où par là on se contente de cerner grossièrement une réalité qui peut être appréhendée de façons différentes, selon le type de recherche et le type d'observation réalisés, dès lors que l'on tente de la spécifier un tant soit peu. Au-delà de ce qui n'offre en vérité qu'une sorte de constat (en lui-même cependant déjà hautement révélateur des facteurs qui interviennent et de leur importance), le psychologue cherche alors à mettre en évidence les mécanismes en jeu dans cette action de l'entourage. Mais à s'en tenir à une analyse globale et indifférenciée il échoue inéluctablement et ce qui devient dès lors évident, c'est précisément la nécessité d'une déconstruction de l'objet d'étude.

I

1. Les études qui ont pris pour point d'appui la notion de stimulation ont indéniablement révélé la diversité des Facteurs en jeu dans l'action de l'entourage sur le développement du langage de l'enfant. Cependant aucun mécanisme précis n'est ici avancé, l'analyse du rôle de l'entourage tendant à se ramener précisément à une recherche de corrélations de ces facteurs en jeu. Exemplaires à cet égard, quant à la démarche et quant aux résultats obtenus, sont en France les travaux d'Odette Brunet et d'Irène Lézine. Situants leurs analyses à différents niveaux de la recherche, elles parviennent à montrer combien le langage est le résultat d'un exercice soumis à l'influence de l'entourage et dans quelle mesure il est possible de mettre en évidence cette action de

l'entourage¹. Le niveau de langage se révèle par exemple différent selon que les enfants sont placés en nourrice ou qu'ils sont élevés dans leur famille; il varie encore selon que les enfants sont gardés en crèche ou qu'ils sont élevés dans le milieu familial, et ce à origine sociale identique. Par ailleurs, des disparités de développement sont observables entre des enfants de milieux socio-culturels différents, réalité dont partiront par la suite les sociologues de l'éducation pour élaborer leurs travaux. Il est évident que derrière la rigueur statistique de telles études se cachent des mécanismes précis qu'il n'appartient pas à ce type de recherche de dévoiler, mais sur lesquels on est en droit de s'interroger.

La pathologie, c'est-à-dire ici l'analyse des cas de troubles et de retards chez l'enfant, amènera cependant à distinguer entre la qualité et la quantité des stimulations offertes par l'entourage. Il faut voir là, imposée par la clinique, une tentative de précision de la notion qui aboutit à la différenciation de la fréquence des stimulations verbales et de leur contexte affectif. Cette distinction entre quantité et qualité, entre fréquence et contexte affectif des stimulations tendra alors à être recouverte par l'opposition interlocution - interrelation et il ne fait pas de doute que si l'interrelation entre l'enfant et les parents — et notamment de mère dans les premiers temps — est fondamentale pour l'établissement et le bon développement du langage de l'enfant, c'est dans la trame de l'interlocution que naît et s'organise le langage en tant que langue. On peut cependant l'affirmer: la distinction est loin d'être suffisante et elle ne fait que révéler l'abstraction d'une notion à déconstruire.

2. Si l'analyse des fondements de ce qui subsumé sous la notion d'interrelation a été développée, d'une part par la psychologie génétique, d'autre part par la psychanalyse, plusieurs mécanismes ont été invoqués pour rendre compte de l'action de l'entourage au niveau de l'interlocution—autrement dit encore, au niveau de l'interaction verbale.

Celui auquel on a le plus recouru et de façon quasi incontestée jusqu'à il y a peu, c'est l'imitation. Il semblait acquis que l'acquisition du langage chez l'enfant et son développement se faisaient par imitation et le rôle de l'entourage se ramenait alors à la présentation de modèles à la fois accessibles et satisfaisants pour l'enfant. De Itard à Jean Piaget, quelles que soient les divergences sur la notion d'imitation, il ne fait pas de doute que c'est là le mécanisme à partir duquel s'explique le développement du langage de l'enfant. Néanmoins il était clair que le concept recouvrait selon les auteurs des réalités souvent fort différentes et intervenant de plus à des moments distincts de l'apprentissage du langage. On connaît les critiques que Chomsky a pu porter à l'imitation et au rôle qu'on lui attribuait jusque là... Il est certain que l'acquisition du langage et son développement ne sauraient être aujourd'hui, à la lumière des travaux des linguistes, ramenés à un processus d'apprentissage par imitation: la langue est structure et il y a nécessité pour l'enfant d'intégrer la structure. Quoi qu'il en soit, comme le résume M.M. Braun-Lamesch en conclusion de son étude sur la question: «le problème du rôle de l'imitation dans l'acquisition de la langue ne saurait être posé de manière générale et indifférenciée»².

Les théories de l'apprentissage ont mis en avant une autre notion qui résumerait à elle seule l'action de l'entourage: elle tiendrait dans le mécanisme dit de renforcement. A s'en tenir à une conception étroite du renforcement, conçu comme modification directe et sanction automatique et constante des réponses du sujet, l'acquisition du langage ne saurait être ramenée à un tel mécanisme

¹. Brunet O. et Lézine I. *Le développement psychologique de la première enfance*, Paris, P.U.F., 1965 (1^o édit. 1951).

². Braun-Lamesch M.M. Le rôle de l'imitation dans l'acquisition du langage, *Enfance*, 1972, 5, p. 413.

étant donné la complexité du phénomène langage et sa réalité de structure où chaque élément se définit foncièrement et d'abord par rapport aux autres éléments et pas seulement dans un seul plan qui serait linéaire. Mais comme nous le dit C. George dans une récente étude, on ne rencontre plus guère d'auteurs qui attribuent le rôle du renforcement dans l'apprentissage à une fonction unique et la notion tend à être élargie, le mécanisme n'étant plus saisi comme un phénomène unitaire. Plusieurs théories de l'apprentissage, nous dit George, peuvent être considérées comme des théories de l'incitation et «le terme incitateur apparaît fréquemment dans la littérature américaine comme simple synonyme de renforçateur»³.

Si la psycholinguistique américaine issue de l'école de Chomsky s'inscrit contre toute théorie de l'apprentissage, elle n'en admet pas moins la nécessité d'étudier et d'expliquer l'apprentissage de la langue (du langage en tant que langue). Et Chomsky cite entre autres tâches du psychologue celle «d'étudier dans le détail le caractère réel de la stimulation et de l'interaction organisme-environnement qui fait fonctionner les mécanismes cognitifs innés»⁴. Certes, peu d'études sont allées dans ce sens du côté des psycholinguistes américains non behavioristes, mais la notion d'expansion introduite par R. Brown vient répondre en partie à l'objectif de Chomsky et s'inscrit dès lors comme un mécanisme explicatif du rôle joué par l'entourage dans l'apprentissage de la langue par l'enfant. Il semble bien cependant que Brown et ses collaborateurs, constatant que le recours à l'expansion avait un effet moins favorable sur le progrès des enfants que la présentation de modèles, aient attaché alors à cette notion un rôle accessoire dans l'interaction entourage-enfant. Le mécanisme est donc jugé là secondaire et de portée réduite. Il va se trouver pourtant intégré à une théorie plus large de l'interaction adulte-enfant dans l'apprentissage du langage.

3. Essentiel du point de vue du sujet qui nous intéresse est l'ouvrage de G.L. Wyatt *language learning and communication disorders in children* ⁵. La notion sur laquelle repose alors l'analyse des mécanismes en jeu dans l'action de l'entourage sur le développement du langage de l'enfant est issue de la théorie cybernétique: il s'agit de la notion de feed-back. Schématiquement résumée, la conception développée par Wyatt est la suivante: pendant toute la durée de l'acquisition du système de la langue, l'enfant a besoin d'un feed-back correctif externe, constant et consistant, et ce feed-back lui est apporté par son entourage immédiat. L'accent est donc mis sur le rôle primordial de l'entourage, et notamment de la mère, et il est précisé que divers types de feed-back sont nécessaires et que l'entourage peut insister sur certains aspects de la communication et pas sur d'autres, déterminant en cela un retard spécifique. Le feed-back doit être phonétique, autrement dit une correction a à intervenir dans le domaine de l'articulation, mais il doit être également sémantique et grammatical par l'intermédiaire précisément d'expansions. Pour Wyatt il peut y avoir déficience d'un type de feedback (ou de plusieurs) de la part de l'adulte, selon par exemple qu'il va insister sur l'aspect intellectuel, négligeant l'apprentissage de la discrimination auditive des sons, ou vice-versa... L'accent est mis sur le processus de différenciation de plus en plus poussé qui découle de l'intervention des adultes les plus proches de l'enfant. Corollairement à ces qualités de contenu qui visent les niveaux de complexité du langage, le feed-back présentera certaines qualités émotionnelles qui seront mises en évidence par le type de feed-back (sur le mode punition ou récompense; de nature continue ou discontinue; adapté ou non au développement de l'enfant...). Par là donc Wyatt situe l'influence du contexte affectif sur les mécanismes décrits et elle inscrit de plus

³. George C. Quest-ce que le renforcement dans l'apprentissage verbal?, *Ann. psych.* 74, 1974, 2, p. 587.

⁴. Chomsky N. *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, 1970, p. 128.

⁵. Une version abrégée a été traduite en français sous le titre: *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart, 1973.

le processus de renforcement comme inhérent au mécanisme de feed-back.

4. Si, refusant les positions réductrices ou globalisantes des études antérieures, les travaux de Wyatt vont incontestablement plus loin dans la voie de l'étude des mécanismes en jeu dans l'action de l'entourage, le langage n'est aucunement envisagé chez elle comme grammaire. L'appel à la notion cybernétique de feed-back vient répondre précisément à une carence d'analyse proprement linguistique, carence qui transparait par ailleurs dans l'affirmation que l'acquisition du langage, au-delà d'une structure interpersonnelle de feed-back réciproque entre l'enfant et l'adulte, est essentiellement un processus d'apprentissage par imitation d'un modèle⁶.

De cette carence L. Lentin, qui en France reprendra cette hypothèse du feed-back permanent et déterminant de l'entourage, se rendra compte et, centrant sa recherche essentiellement au plan syntaxique, elle ajoutera que ce feed-back va offrir ce qu'elle appelle les «schèmes créateurs». La capacité de l'enfant à structurer son langage pour communiquer de façon adéquate serait rendue possible par l'exploitation autonome des schèmes créateurs que lui offrirait les adultes⁷. Inscrivant ses travaux dans la suite de ceux de Chomsky, L. Lentin précise que ces schèmes créateurs recouvrent en fait à la fois la part d'assimilation généralisatrice et la part originale et elle insiste alors sur la différenciation à introduire entre acquisition de la langue et mise en fonctionnement de la fonction langage. Ce qui devient dès lors pour elle fondamental, c'est la mise en fonctionnement de la fonction langage et non l'apprentissage de la langue⁸.

II

La mise en fonctionnement de la fonction langage, comme dit L. Lentin, implique en fait une structuration à plusieurs plans.

La structuration du langage au niveau de la grammaire s'opère à partir du moment où le mot n'est plus appréhendé comme symbole, mais comme signe. Autrement dit, l'enfant ne saisit plus le mot uniquement par rapport à ce qu'il désigne pour l'adulte, en référence à une conjoncture, mais foncièrement par rapport à ce qu'il signifie, c'est-à-dire dans son insertion dans le système (l'écart en est exactement de cette polysémie des mots qui fait l'essence même du langage et dont il n'est pas question dans le mot saisi comme symbole). Il l'insère dans une structure qui, pour réduite qu'elle soit au départ, n'en est pas moins complète, ainsi qu'en témoigne par exemple le phénomène remarquable de la généralisation mis en avant par tous les observateurs du langage enfantin.

On sait que parallèlement s'opère une certaine structuration du désir de l'enfant qui va consacrer la rupture de l'immédiateté, d'une inhérence naturelle qui est de l'ordre du besoin et en vertu de laquelle par ailleurs le sujet se trouve saisi dans une relation duelle, plus précisément dans une relation duelle à la mère. C'est cette rupture de l'immédiateté, ce renoncement à l'objet du désir qui scelle la liaison du langage au désir et institue celui-là comme initiative, c'est-à-dire comme discours.

Mais cet accès au signe est également contemporain, il convient de ne pas l'oublier, d'une certaine structuration de la personne dans un contexte général d'échange, d'intersubjectivité, qui va faire que ce que les psychanalystes appellent la «demande» est avant tout appel à l'Autre. De cet appel, l'enfant va faire une demande en s'emparant de la langue de l'adulte, en s'exprimant en un

⁶. Wyatt, op. cit. notamment p. 53.

⁷. Lentin L. Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage, *Et. de ling. appliquée*, 9, 1973. Lentin signale dans un autre article que le terme de modèles aurait peut-être pu convenir, mais employé avec d'autres sens, il ne pouvait qu'être écarté.

⁸. Lentin L. Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant, *Langue française*, 27, 1975.

langage qui est celui de son entourage. Cette structuration de la personne, dont l'expérience du miroir notamment nous restitue les épisodes, débouche entre autres sur l'aliénation du sujet en un langage qui est ici langue. c'est-à-dire idiome et communication⁹.

1. Si accéder au langage, c'est pour l'enfant structurer son désir pour en faire un discours qui lui soit propre, si c'est encore structurer sa personne pour faire du langage une langue qui lui permette d'échanger véritablement avec l'entourage, c'est d'abord et surtout, nous situant là au plan spécifique qui est celui du langage, structurer le signe pour en faire une grammaire. Combinaison d'un signifiant et d'un signifié, le signe s'inscrit en fait dans le cadre d'une structure où chaque élément se définit par rapport aux autres éléments de ladite structure avant de faire référence à une certaine conjoncture lors d'emploi par le sujet, c'est-à-dire avant de désigner. Les critères de l'analyse qui est ainsi opérée sont à chercher dans deux types corrélatifs de réalités déterminés par ce que les linguistes ont appelé «*épreuve des frontières* » et «*méthode de commutation* ».

Forme du sens ou forme du son, le signe pris sous n'importe laquelle de ses faces a à voir avec les autres éléments de la structure. Sur le versant phonologique comme sur le versant sémiologique¹⁰, c'est en prenant conscience des frontières auxquelles se heurtent ses productions que l'enfant construit et affine son langage. Ces frontières sont celles-là mêmes qu'opposent à l'élément de langage donné les autres éléments de la structure, chaque élément, répétons-le, se définissant d'abord par rapport à ce qu'il peut désigner à travers une certaine rhétorique (il est bien évident de toute façon qu'un phonème ou un trait pertinent en lui-même ne désigne rien). Autrement dit, l'enfant va pouvoir comprendre par l'épreuve des frontières jusqu'où c'est encore le même élément de langage et à partir de quand ce ne l'est plus. Ainsi en est-il au plan phonologique lorsqu'un phonème s'avère inapproprié, s'étant heurté au phonème voisin qui aurait dû justement apparaître à sa place, mais également au plan sémiologique quand par exemple un mot se révèle inadéquat pour désigner ce qui est visé, la structure conférant à un autre mot ladite désignation. Mais on peut se demander alors ce qui fait prendre conscience au sujet des frontières. Et c'est ici qu'il faut faire appel à cet autre type d'épreuve, corrélatif de celle des frontières: la commutation.

Le critère de l'analyse qui s'opère dans chacun des systèmes phonologique et sémiologique, celui qui permet de faire comprendre à l'enfant qu'il a dépassé les limites assignables à l'élément de langage avancé, est à chercher en réalité dans l'autre face du signe et ce, par une méthode que les linguistes ont depuis longtemps mise en évidence: la méthode de commutation¹¹. Le critère du signifiant, celui qui va permettre à l'enfant de saisir en quoi tel phonème s'avère inapproprié, se situe dans le plan du sens. Autrement dit, c'est la fonction du phonème qui entre en ligne de compte; il s'agit pour l'enfant de réaliser que telle variation de paramètre (un trait pertinent de phonème, ou un phonème) va contribuer à différencier du sens: si bain, pain, main, sein, rein, daim, faim, teint... productions très voisines, entraînent des sens différents, il ne fait pas de doute que de /b/ à /p/, de /b/ à /m/, de /b/ à /s/, de /p/ à /s/, etc., il y a chaque fois une frontière qui les fonde pour l'enfant comme phonèmes différents. De même le critère du signifié est à chercher dans le plan du son et de ceci

⁹. Cette déconstruction du langage en plans différents est due au Professeur Gagnepain, dont les séminaires à l'Université de Haute-Bretagne ont inspiré cette seconde partie de l'article.

¹⁰. Cf. Quentel J.C. *L'acquisition du langage et ses troubles. Le rôle du contexte familial*, Thèse lettres, Paris X Nanterre, 1976, ronéo.

¹¹. G. Mounin avance d'ailleurs qu'en réinventant la commutation, le linguiste ne faisait que découvrir la procédure même par laquelle le petit enfant qui apprend à parler acquiert la délimitation exacte des unités qu'il cherche à manier (in *Clefs pour la linguistique*, Paris, Seghers, 1968, p. 64).

l'enfant se rend compte quotidiennement: de sens, il n'en est que «marqué», c'est-à-dire assorti d'une forme signifiante. Si un changement de sens, de situation, provoque un changement dans la marque, il y a un changement sémiologique: telle est la leçon que retient en quelque sorte l'enfant.

2. Epreuve des frontières et méthode de commutation sont donc les deux pratiques corrélatives qui permettent à n'importe quelle personne de structurer son langage en tant que grammaire. Mais ce qu'il est ici essentiel de souligner, c'est qu'en ce qui concerne l'enfant une intervention extérieure vient de toute évidence pendant la période de l'apprentissage garantir le développement de ces processus. Ce sont là les mécanismes sur lesquels vient jouer l'entourage dans son action sur le développement du langage de l'enfant, pour autant qu'il va s'agir pour ce dernier d'intégrer en même temps la langue de cet entourage. Ces processus n'agissent donc, chez l'enfant, soulignons-le, qu'en tant qu'ils sont déterminés par l'entourage, c'est-à-dire d'abord par les parents. C'est l'entourage familial qui est garant de la pertinence des productions de l'enfant et on saisit ici le rôle essentiel, vital même, de cet entourage familial dans le développement du langage de l'enfant. Et Wallon peut en conséquence avancer que l'intelligibilité du langage est pour l'enfant moins la source de son emploi qu'un résultat de son efficacité: «ce qui fait reconnaître au mot un sens, écrit-il, ce n'est pas sa confrontation avec une idée ou un sentiment qui lui préexisteraient dans la conscience, ce sont les effets qu'il produit quand il est énoncé, c'est son efficacité. L'enfant assiste à ses évolutions, dans le langage des personnes qui l'entourent, comme il assiste aux évolutions d'un objet dont il voudrait savoir l'usage; et il lui arrive d'en essayer les effets en le manipulant lui-même, c'est-à-dire en l'utilisant dans des situations diverses. Suivant que le mot paraît ou non produire, en chacun de ces cas, l'effet prévu, sa signification est modifiée, rectifiée et, par approximations successives, elle devient plus précise. De celle qu'a pu lui attribuer le sujet il ne reste bientôt que ce qui répond à l'effet produit sur les auditeurs»¹². C'est lorsque l'enfant va se risquer à avancer tel mot que l'entourage familial va entériner ou refuser la désignation que lui prête l'enfant, désignation elle-même fonction de la signification qui est conférée au mot dans le système linguistique du moment, quelle que soit son importance. De la même façon l'entourage va fixer ou rejeter tel phonème employé par l'enfant dans la chaîne. C'est l'adulte qui offre en dernier ressort la norme sur laquelle viennent s'ajuster l'épreuve des frontières et se fonder la méthode de commutation. Le principe d'acceptabilité de la production linguistique de l'enfant est garanti par l'entourage familial alors même qu'il lui signifie par sa réponse ou sa réaction que l'emploi de l'élément de langage est ou non correct.

Le rôle prépondérant de l'entourage ainsi affirmé et les mécanismes en jeu démontés de la sorte, il devient donc clair que l'enfant a sans cesse à se traduire pour entrer en un processus de communication au niveau de la langue avec l'adulte. L'apprentissage du langage par l'enfant se ramène en vérité pour ce dernier à une traduction constante d'un système en un autre système qui est celui des adultes de l'entourage vers lequel il doit tendre. Il s'agit là d'un processus sociolinguistique de transformation qui concerne le langage en tant que langue, c'est-à-dire idiome et communication. Autrement dit, les mécanismes appréhendés plus haut, en l'espèce de l'épreuve des frontières et de la méthode de commutation, loin de jouer uniquement dans la constitution d'un système, c'est-à-dire dans l'instauration d'une grammaire, vont prendre une valeur nouvelle en participant d'une autre dynamique qui, au travers de l'interlocution, va aboutir à la transformation constante d'un système en un autre système, l'objectif final étant en dernière analyse la langue des adultes qui entourent cet enfant, c'est-à-dire la Koinè en vigueur dans le milieu familial.

3. Mais cette Koinè de l'entourage, vers laquelle tend par un processus constant de

¹². Wallon H. Science de la nature et science de l'homme: la psychologie, *Enfance*, 1959, 3-4, p. 214.

transformation l'enfant, s'inscrit elle-même dans un contexte socio-culturel donné. L'enfant entrant dans un processus sociolinguistique de communication avec des personnes extérieures au milieu familial, son langage va refléter un certain milieu socio-culturel, qui entretient un certain type de rapport au langage et qui, entre autres, joue sur la forme linguistique de ce langage par l'intermédiaire de ces mêmes mécanismes mis à jour plus haut. Autrement dit, non seulement l'enfant va opposer sans cesse son idiome à celui de son entourage familial, mais il va en même temps le confronter à celui d'autres enfants véhiculant un idiome plus ou moins évolué par rapport au sien, et par là également différent, et surtout à une certaine standardisation adulte qui peut s'écarter grandement de l'idiome en vigueur dans son milieu familial, et ce dès lors surtout qu'il est scolarisé.

De cela les travaux du sociologue anglais B. Bernstein notamment ont témoigné, au point que son nom en est venu à être étroitement associé à la notion de «handicap linguistique» des enfants des classes populaires. Le point de départ de la théorie qu'il promeut et tente sans cesse d'affiner et d'élargir se situe en effet dans la constatation qu'il existe des formes de langage différentes en usage dans les différentes classes sociales. C'est là un état de fait dont il cherchera à rendre compte en opposant, on le sait, deux types de codes: le code élaboré, caractéristique des enfants issus des classes supérieures, et le code restreint, caractéristique de ceux issus des classes populaires. Les codes étant définis sur la base, à la fois de critères linguistiques — lexicaux et surtout syntaxiques — et de critères statistiques et sociologiques, l'analyse prête cependant à critique ou à simplification. L'approfondissement de la théorie se fit par la suite dans le sens d'une analyse des conditions de constitution de ces codes par l'inculcation familiale, analyse renvoyant selon Bernstein à un procès de socialisation qui ne se réduit pas à ses aspects linguistiques. Les codes furent dès lors saisis comme modes de codage différents plutôt que comme codes distincts. Si la conceptualisation mise en place par Bernstein est hautement critiquable et si ses travaux se sont infléchis depuis vers une étude des formes de socialisation en général, il n'en demeure pas moins qu'à l'origine de l'analyse se situe la reprise d'un état de fait qu'on pourrait résumer avec F. François de la manière suivante: si la langue n'est pas superstructure, «la différenciation en classes se retrouve sur le plan de l'appropriation de la langue par ces différentes classes»¹³.

C'est cette même réalité que tentent de cerner également les sociolinguistes américains sans se soucier des conditions qui régissent la production des différentes formes de langue. W. Labov fait intervenir la notion de style: tout locuteur a plusieurs styles, c'est-à-dire qu'il fait valoir les règles phonologiques et syntaxiques de sa langue en fonction du contexte immédiat dans lequel il parle, nous dit-il. Mais les variables utilisées à l'occasion des changements de style servent aussi à distinguer des niveaux sociaux et culturels. Quel que soit le locuteur, le style variera selon que l'on aura affaire à une conversation courante, à un parler soigné ou à une lecture de texte par exemple, mais à l'intérieur de chacun de ces styles une stratification sociale s'instaure. Et les enfants qui parlent un dialecte¹⁴ sont amenés à être douloureusement conscients de l'inadéquation de leur langage à celui de l'école. L'enfant, nous dit Labov, va devoir apprendre «un certain nombre de règles parallèles à celles qu'il possède, qui jouent le même rôle mais fonctionnent d'une manière un peu différente»¹⁵. Cela revient à dire que son idiome, élaboré notamment par l'action de l'entourage

¹³. François F. Langage, classes sociales et besoins de l'enfant, in *la petite enfance*, Les cahiers du C.E.R.M., n° 125, 1976, p. 79.

¹⁴. Le mot « dialecte » désigne en fait, chez les sociolinguistes américains, tout parler non standard, que ce soit en fonction d'une appartenance ethnique ou d'un milieu socio-économique.

¹⁵. Labov W. L'étude de l'anglais non standard, *Langue Française*, 22, 1974, p. 83.

familial sur les mécanismes mis à jour plus haut, va se heurter à un autre idiome pour l'intégration duquel l'adulte ne fait pas jouer ces mêmes mécanismes de façon identique. C'est cela qu'il faut comprendre quand il est dit que les systèmes de règles sont là différents. Mais ce qu'il importe de voir ici surtout, c'est que le dialecte de l'enfant, son parler vernaculaire, est vu en termes de fautes. Tout comme l'adulte considère la plupart du temps la structure de l'enfant comme mauvaise et l'amène à se traduire petit à petit d'un idiome à un autre, en jouant sur les mécanismes qui déterminent le système de sa langue, l'école saisit son idiome comme une approximation imparfaite de la langue adulte et l'oblige de plus à intégrer une langue standard différente de l'idiome en vigueur dans la cellule familiale. L'analyse débouche inéluctablement ici sur la remise en cause de la pédagogie appliquée par l'école et plus profondément sur une critique de l'institution scolaire.

4. Mais une autre dimension est à prendre en considération dans cette action de l'entourage sur le développement du langage de l'enfant. Si l'adulte fait en effet entrer l'enfant dans un processus sociolinguistique de transformation qui suppose une traduction constante de système à système, et ce en jouant, nous l'avons vu, sur ces mécanismes fondamentaux que sont l'épreuve des frontières et la méthode de commutation, il n'en demeure pas moins qu'il ne peut le faire n'importe comment. Il lui appartient de respecter certains principes: il va s'agir de «stimuler» l'enfant de telle sorte que son langage évolue normalement, mais s'il veut se montrer véritablement garant d'une progression chez l'enfant, il ne va pas falloir exiger trop eu égard à son âge, car ce serait là une erreur aussi regrettable que de ne pas le pousser suffisamment à améliorer son langage.

En fait l'adulte, dans son action, se heurte à deux types de lois: d'une part celle qui découle de la notion de structure du langage de l'enfant, le système tendant à une certaine rigidité qui préserve son équilibre; d'autre part celle de l'économie linguistique qui, au plan de l'interlocution, fait que ce qui importe à l'enfant, c'est d'être compris en utilisant le minimum d'efforts. Au niveau phonologique, il va en effet préserver l'identité de l'élément de la chaîne au prix d'assimilations, d'omissions ou d'inversions, alors qu'au plan sémiologique de la langue il va jouer sur la redondance, sa composition morphologique et syntaxique pouvant être tout aussi elliptique que la configuration phonologique de son discours. L'enfant laisse alors à l'autre le soin de faire l'effort de comprendre. Et dans la mesure où l'autre va faire un effort pour saisir le sens de son message, il sera inutile à l'enfant de se fatiguer à mieux parler: le minimum suffira en matière phonologique comme en données sémiologiques. C'est à cela que se heurte l'entourage et il importe qu'il ne se laisse pas trop prendre au jeu; il a à vaincre cette force de résistance du langage qui est réelle chez l'enfant parallèlement à ses possibilités créatrices. Néanmoins, on peut affirmer que l'action fixatrice et inductrice de l'adulte est considérable: l'enfant abandonne par exemple rapidement toute expression qui tarde à être homologuée par l'entourage.

L'entourage familial peut s'avérer trop exigeant par rapport aux possibilités de l'enfant. L'écart entre le système de l'enfant et celui de l'idiome que lui présente l'adulte, et vers lequel il veut tout de suite le faire tendre, est trop important pour que l'enfant puisse progresser normalement en se fiant aux indications que lui offre l'adulte par son action sur l'épreuve des frontières et la méthode de commutation. Est alors réalisée cette situation que G.L. Wyatt caractérise par «surcharge du système». Les jalons intermédiaires entre l'idiome de l'enfant et celui de l'adulte manquant, l'action de l'entourage sur les mécanismes décrits se réduit à néant et l'enfant, sans repères utilisables, risque fort d'être désorienté et de ne plus progresser ou encore de développer un langage dont certaines composantes ne seront pas au même niveau que les autres. La norme que présente l'adulte est ici trop élevée pour que l'enfant la fasse sienne.

Mais l'entourage familial peut également pécher par défaut au lieu de pécher par excès. Le «langage-bébé» de l'adulte n'est souvent pas emprunté à l'enfant, comme l'a montré C.A. Ferguson, mais est au contraire appris par l'adulte à l'enfant. Pourtant, employer le «langage-bébé» n'est pas en soi une mauvaise attitude, car il convient aussi de se mettre à la portée de l'enfant. La chose est relative au niveau de langage atteint par l'enfant et Wyatt parle de «régression positive» pour désigner en fait ce qui est la traduction de son idiome par l'adulte en un idiome voisin de celui de l'enfant. L'important est en l'occurrence que l'entourage ne «bêtifie» pas, comme le dit M. Cohen, c'est-à-dire qu'il ne se situe pas en-dessous des possibilités de l'enfant, le maintenant alors à un niveau de langage insuffisant¹⁶. Là est le danger d'un entourage trop attentif au désir de l'enfant: il ne «stimule» plus l'enfant dans son langage et ne s'avère pas garant des normes qui assurent le bon fonctionnement des mécanismes à partir desquels peut progresser le langage de l'enfant.

Nous dirons que l'action de l'entourage est en définitive fonction du projet que cet entourage a sur l'enfant. Et c'est dire là que, concrètement, l'enfant a à faire avec le désir de l'adulte; celui-ci affecte alors le langage de l'enfant en tant que discours, et il l'affecte entre autres, en ce qui nous concerne ici, dans sa forme. Mais plus précisément, l'action de l'entourage traduit là les propres rapports de l'univers familial à la normativité de la langue standard. Cet entourage familial reconnaît en effet plus ou moins, comme ont tenté de le montrer les sociolinguistes américains, la norme extérieure comme correcte et de cette reconnaissance découle son attitude vis-à-vis de l'enfant: ou bien elle contribue directement, comme nous venons de le voir, à faire intégrer la norme plus ou moins rapidement en jouant sur les mécanismes décelés plus haut, ou bien elle ne fait qu'installer la langue standard à un certain niveau de normativité qu'elle vise à faire accepter comme telle sans pour autant chercher directement à y faire tendre l'enfant. L'entourage normative donc constamment le processus d'acquisition du langage par l'enfant; il l'axiomatise, et ce au travers d'une relation qui est en définitive une relation d'autorité. Et c'est à ce niveau précisément qu'il faut situer pour l'essentiel les dernières recherches de B. Bernstein.

III

L'action de l'entourage sur l'acquisition du langage par l'enfant intervient en conclusion à plusieurs niveaux et il convient d'abord de distinguer entre ce qui relève de la structuration du langage (en tant que grammaire, en tant que langue et en tant que discours), ce qui est idiomatization, c'est-à-dire communication de la structure par l'enfant, et ce qui découle de la normativisation, de l'axiomatisation de ce processus au travers d'une relation d'autorité, de contrainte. Il apparaît alors que les processus en jeu dans tout système en tant qu'il ressortit à la grammaticalité sont en fait, dans le cas de l'enfant qui apprend à parler, régis par l'entourage, dans la mesure où cet enfant, au travers de l'interlocution, a sans cesse à se traduire d'un système en un autre pour tendre vers l'idiome de l'adulte. L'entourage, en jouant d'une certaine façon sur ces mécanismes qui ont noms épreuve des frontières et méthode de commutation, va faire l'enfant se confronter, d'une part à une certaine standardisation de la langue que représente notamment l'école, d'autre part à une normativisation par lui imposée, et de la langue standard, et du développement à suivre dans son acquisition de la langue.

Il y aurait lieu, semble-t-il, d'étendre semblable analyse aux autres aspects de l'acquisition du langage, en se conformant à une telle déconstruction de l'objet d'étude. En ce qui concerne le rôle de l'entourage, il conviendrait évidemment de voir ce qu'il en est au niveau de la structuration du

¹⁶. Cohen M. Sur l'étude du langage enfantin, *Enfance*, 1952, 5, 3, p. 189.

langage chez l'enfant selon les différents plans indiqués. Ajoutons que pareille déconstruction correspond de toute évidence à la réalité à laquelle est confronté le praticien: il importe en effet de distinguer entre différents types de handicaps linguistiques chez l'enfant, et notamment en ce qui nous concerne ici entre un handicap par rapport aux formes de domination linguistique et un handicap «vrai» déterminé par une action inadéquate de l'entourage sur les mécanismes précités en raison d'une mauvaise normativisation du développement du langage. Et si ce second type de handicap, identifiable selon des critères linguistiques précis¹⁷, nécessite une action rééducative ou thérapeutique, il ne saurait être question en ce qui concerne le premier type de «handicap» de cautionner l'hypothèse d'une pauvreté des modèles linguistiques présentés à l'enfant: l'analyse débouche sur une remise en cause des institutions, et notamment de l'école en tant qu'elle impose une langue qui fait jouer différemment les mécanismes invoqués sans chercher à comprendre le système apporté par l'enfant.

RESUME

Visant à déceler les mécanismes en jeu dans l'action de l'entourage sur le développement du langage de l'enfant, on se refuse ici à une analyse globale et indifférenciée et une distinction est introduite entre ce qui relève de la structuration du langage, ce qui est communication de la structure, c'est-à-dire idiomatisation, et ce qui est normativisation, axiomatisation de ce processus.

Les mécanismes sont situés dans ce que les linguistes appellent épreuve des frontières et méthode de commutation, et partant du fait que ces processus, dans ce qui est communication de la structure par l'enfant, ne peuvent jouer que si l'entourage se montre garant de leur bon fonctionnement, l'étude porte alors sur les diverses modalités et conditions de leur action.

SUMMARY

Aiming at bringing to light the mechanisms that occur in the personal environment effect on the child language development, it is objected here to a global and undifferentiated analysis, and a distinction is introduced between what depends on the language structuration, and the structure communication, that is to say idiomatization, and this process normativisation and axiomatization.

The mechanisms lay in what the linguists call the boundary trial and the commutation method, and, starting from the fact that these processes, in what is concerned by the child's structure communication, can only play if the entourage vouches for their good functioning, the study then gets on the varied modalities and conditions of their action.

¹⁷. Cf. Quentel J.C. op. cit.