

Agnès Florin

LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE

2^e édition

DUNOD



© Dunod, 2016
5 rue Laromiguière, 75005 Paris
www.dunod.com

ISBN 978-2-10-074584-5

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

Sommaire	7
-----------------	----------

CHAPITRE 1

Le langage : un domaine d'apprentissage très spécifique

I	LANGAGE ANIMAL, LANGAGE HUMAIN	9
II	LA RAPIDITÉ DES ACQUISITIONS	12
III	LA LANGUE : UN SYSTÈME SPÉCIFIQUE	13
IV	LES PRINCIPALES THÉORIES DU LANGAGE ET DE SON ACQUISITION	15
	1. Les approches behavioristes	16
	2. Les approches inspirées de la linguistique de Chomsky	17
	3. Les théories cognitives actuelles	20
	4. Interactionnisme et pragmatique	21
V	CONTRAINTES LINGUISTIQUES, PLASTICITÉ CÉRÉBRALE, INTERACTIONS SOCIALES ET DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE	23

CHAPITRE 2

Les débuts du langage

I	LES ACQUIS DE LA VIE FŒTALE	25
	1. Je ne dis rien, mais j'entends tout !	25
	2. La mémoire des nouveau-nés	27
II	L'APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION	28
	1. Pas besoin des mots pour communiquer	28
	2. Comment agir sur autrui...	30

III	LA PERCEPTION DU LANGAGE ORAL	30
IV	LA PRODUCTION ORALE	33
V	LES PREMIERS MOTS	33
	1. À quel âge?	33
	2. Les 50 premiers mots	34
	3. Enfants référentiels, enfants expressifs	34
	4. Premières expériences conversationnelles et style individuel	35
	5. Culture et premier vocabulaire : de quoi parlent les bébés de différents pays?	36
VI	COMMENT DÉCOUVRIR LE SENS DES MOTS ?	38
	1. Segmenter la chaîne verbale	38
	2. Découper et organiser le monde	38
	3. Les hypothèses des enfants sur les mots	39
VII	LE DÉVELOPPEMENT LEXICAL JUSQU'À 4 OU 5 ANS	43
	1. Des premiers mots à l'explosion lexicale	43
	2. Lexique et catégorisation	44

CHAPITRE 3

Des mots isolés aux productions complexes : on n'apprend pas à parler tout seul

I	LE STYLE TÉLÉGRAPHIQUE	47
II	LE DÉVELOPPEMENT SYNTAXIQUE ULTÉRIEUR	50
	1. Le développement du syntagme nominal	50
	2. Le développement du syntagme verbal	51
	3. Les différents types de phrases	52
III	LE DÉVELOPPEMENT LEXICAL ET SÉMANTIQUE	53
	1. Le développement lexical	53
	2. Le développement sémantique	54

IV LES FONCTIONS DU LANGAGE	55
1. Les différentes fonctions	55
2. La prise en compte de la situation d'énonciation	56
V LE TRAITEMENT DES RÉCITS	57
VI LES CONDUITES ARGUMENTATIVES	58
VII L'ADAPTATION DU LANGAGE DES ADULTES	60
1. Les caractéristiques de l'adaptation du langage adulte et leurs effets	61
2. Tous les parents adaptent-ils leur langage?	63
VIII LES PROCÉDÉS SPÉCIFIQUES D'ENSEIGNEMENT	64
1. L'interaction de tutelle	64
2. Les formats d'interaction et l'étayage	65
3. Les stratégies d'étiquetage et la dénomination	67
IX LES INTERACTIONS AVEC LES PAIRS	69

CHAPITRE 4

Les différences interindividuelles et les contextes de développement langagier

I LA PRÉCOCITÉ DES DIFFÉRENCES INTERINDIVIDUELLES	73
II LA NATURE DES DIFFÉRENCES À L'ÂGE SCOLAIRE	74
1. La compréhension du langage oral	74
2. Les connaissances lexicales	76
3. Les autres aspects de la maîtrise de l'oral	80
III LES EXPLICATIONS DES DIFFÉRENCES	81
1. Les conditions neurophysiologiques	82
2. La structure des langues	83
3. Les aspects sociolinguistiques	84
4. Peut-on réduire les différences?	87

IV LE DÉVELOPPEMENT PLURILINGUE	94
1. Le plurilinguisme dans le monde et en France	94
2. Le développement des enfants bilingues	95

CHAPITRE 5

Du langage oral au langage écrit : fonctionnement et dysfonctionnements

I LES REPRÉSENTATIONS PRÉCOCES DE L'ÉCRIT	99
II L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	101
1. Les étapes de l'acquisition	101
2. De l'accès au lexique à la lecture-compréhension des textes	102
3. Graphisme et écriture	103
4. Les SMS et les nouvelles technologies de communication	105
III LES TROUBLES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE ORAL ET ÉCRIT	105
1. Les difficultés de certains diagnostics	105
2. Régressions, retards et troubles acquis	106
3. Le bégaiement et les troubles de l'articulation	107
4. Aphasie, retard de langage et dysphasie	108
5. Les dyslexies	110
IV DE L'ORAL A L'ÉCRIT : LE DÉPISTAGE DES DIFFICULTÉS	111
Conclusion	115
Annexe	117
Glossaire	121
Bibliographie	123
Index des notions	127

Sommaire

Apprendre une langue et développer son langage... Parvenir à une maîtrise de l'expression orale et écrite... Il s'agit là d'une activité (spécifiquement?) humaine, qui nous permet de communiquer avec nos congénères et de nous représenter le monde. Activité souvent très valorisée par la famille, qui guette les progrès de l'enfant et s'inquiète de ses éventuels «défauts de langage». Objectif majeur de l'école primaire – école maternelle et école élémentaire –, parce que la maîtrise de la langue est une condition de la réussite scolaire.

Cet apprentissage est l'un des premiers de la vie : on examinera ce qui se construit à la naissance, avant, et avec les premiers mots. Il faut aussi définir ce qu'on apprend exactement : un répertoire de mots, des règles syntaxiques ou des conditions d'utilisation des énoncés.

Un autre point important est de savoir ce qui nous permet d'apprendre à parler. Certains auteurs considèrent que nous sommes des sortes d'animaux précablés pour traiter le langage, mais le rôle de l'entourage est essentiel dans ces apprentissages. Le développement langagier ne peut pas être dissocié non plus des autres aspects du développement : cognitif, affectif, psychomoteur, social, etc.

Apprendre une langue, c'est aussi passer des mots isolés aux énoncés complexes, articuler la maîtrise de l'oral et celle de l'écrit ; aussi examinera-t-on les liens entre ces différentes étapes du développement.

Une autre question importante est celle de la généralisation des phénomènes observés :

- Généralisation à différentes langues : l'acquisition du langage est-elle la même pour toutes les langues ou existe-t-il des spécificités ?
- Prise en compte des différences individuelles : pourquoi tous les enfants n'ont-ils pas la même maîtrise de la langue ? L'aide qui peut leur être apportée pour développer leur langage doit tenir compte

des périodes critiques pour les apprentissages (tout n'est pas possible à n'importe quel âge). On dégagera quelques pistes pour expliquer les dysfonctionnements du langage oral et écrit.

Dans un monde où la majorité des êtres humains sont au contact de plusieurs langues, qu'en est-il du développement plurilingue? Comment apprend-on plusieurs langues en même temps? Est-ce un avantage ou un inconvénient?

Telles sont les questions qu'on se propose d'examiner, et que se pose toute personne au contact de jeunes enfants, en tant que parent ou futur parent, ou comme professionnel ou futur professionnel, dans le domaine de l'éducation ou de la santé. Les réponses apportées se réfèrent aux travaux scientifiques récents: les principales sources ont été répertoriées, en privilégiant les textes en langue française pour faciliter l'accès à des lectures complémentaires.

Seront abordés successivement les aspects suivants, dans des chapitres distincts: la spécificité du langage humain; les débuts du langage et son développement; le rôle des partenaires; les différences interindividuelles; le développement plurilingue; fonctionnement et dysfonctionnements du langage oral au langage écrit.

Le souci principal a été de donner à la fois des informations actualisées, mais qui font l'objet d'un certain consensus parmi les scientifiques du domaine, et de dégager des pistes de réflexion pour les adultes au contact des enfants, et bien souvent partenaires de leurs apprentissages.

CHAPITRE 1

Le langage : un domaine d'apprentissage très spécifique

Moi, Tarzan !... Toi, Jane !

Certes, Tarzan peut épater sa copine en se déplaçant d'arbre en arbre et en utilisant le balancement d'une liane, ou en la protégeant des bêtes sauvages et des dangers de la forêt. Mais c'est par le langage qu'il se manifeste véritablement à elle en tant qu'être humain.

Cette activité est spécifique à l'homme, elle se caractérise par des acquisitions rapides, dans un ordre assez précis. Plusieurs théories rendent compte de l'acquisition du langage.

I LANGAGE ANIMAL, LANGAGE HUMAIN

De nombreux chercheurs ont examiné la communication animale dans différentes espèces, des abeilles aux dauphins, des oiseaux aux primates et bien des controverses sur la spécificité du langage humain existent encore. Cependant, la complexité du langage de l'homme lui donne son caractère spécifique et unique, pour plusieurs raisons. Les tentatives d'enseignement du langage oralisé à des animaux, et en premier lieu à des chimpanzés, dont l'appareil vocal est différent de celui de l'homme, se sont soldées par des échecs. Mais parler n'est pas forcément oraliser. Les chercheurs intéressés par la communication animale se sont alors tournés vers le langage des signes, utilisé par les sourds, ou vers certains codes faits par exemple de morceaux de plastique, aux formes et couleurs différentes, associées à des mots, pour apprendre à des chimpanzés d'autres sortes de langage.

Ces expériences très lourdes, dans lesquelles l'animal, isolé de ses congénères, est pris en charge constamment par une équipe

d'éducateurs, pendant plusieurs années, montrent que l'apprentissage de codes est possible, au moins dans une certaine mesure. Les chimpanzés les plus « doués », tels que les célèbres Nim Chimpsky (1973-2000) avec Terrace (1980), Sarah avec Premack et Washoe avec les époux Gardner (1972), peuvent apprendre à reproduire de nombreux signes, voire quelques centaines, à les associer comme ils l'ont vu faire, et ainsi communiquer avec les hommes, voire communiquer entre eux. Ainsi Washoe (1965-2007) utilisait régulièrement 250 signes différents et des combinaisons de deux signes, comme : *drink red* (« boisson rouge »), *Washoe sorry* (« Washoe triste » ou « Washoe pardon »), *you drink* (« toi boire »), *please tickle* (« s'il te plaît chatouille »), *dirty Roger* (« sale Roger » ; en direction de l'un des éducateurs qui refusait de l'emmener en promenade). Washoe formait aussi des signes pour elle-même en feuilletant des magazines : « là bébé », « là fleur », « là brosse à dents ». Dans d'autres situations, les signes de Washoe concernaient des actions imminentes. Par exemple, lorsqu'elle se dirigeait furtivement vers une partie de la cour qui lui était interdite, elle formait pour elle-même le signe « doucement ». Il est arrivé qu'elle prenne l'initiative de la conversation, ce qui montre que sa communication gestuelle n'était pas uniquement une question de conditionnement. En 1979, Washoe eut un bébé mais il ne vécut que quelques semaines. On le lui retira et elle signa maintes fois pour demander qu'on le lui rende ; elle fit une dépression lorsqu'on lui apprit qu'il était mort. On lui présenta ensuite un autre bébé chimpanzé, Loulis : elle l'adopta et tenta de lui apprendre la langue des signes, comme ses soigneurs l'avaient fait avec elle, en plaçant ses doigts dans la position correspondant au signe. Mais Loulis ne put apprendre que quelques signes, moins de 10, très loin donc des capacités d'un bébé humain. Washoe a contribué à notre connaissance de l'intelligence animale et demeure le premier primate non humain à avoir acquis un langage humain à travers les interactions sociales avec ses soigneurs. À son décès, elle eut droit à un avis de décès dans la rubrique nécrologique du *Monde*.

La guenon Sarah commença son entraînement en 1967, à l'âge de 4 ans, avec un langage artificiel, créé par Premack et constitué de découpes de plastique de formes et de couleurs différentes, fixées

par un aimant à un tableau sur lequel on lit verticalement. Chaque découpe représente un objet, une personne, une action, une relation logique ou une couleur. Aucune analogie n'existe entre la forme et la couleur d'un morceau de plastique et ce qu'il désigne ; par exemple, un triangle bleu signifie « pomme », une pièce grise « rouge ». Sarah a appris 132 de ces signes, pour exprimer des demandes, des interrogations, des affirmations et elle utilise les symboles dans un ordre correct. Elle manifeste aussi des capacités de représentation pour apprendre un mot nouveau : elle ne connaît pas le sens de « brun », mais elle connaît celui de « couleur » et de « chocolat » ; si on écrit devant elle « brun couleur chocolat », elle est capable de prendre, parmi plusieurs objets de différentes couleurs, le seul qui soit brun, et d'obéir à la consigne « prends brun ». Vingt ans après le début du travail avec Sarah, Premack renonça à poursuivre ses recherches avec les chimpanzés.

Si quelques rares chimpanzés ont réussi à apprendre plus d'une centaine de signes et à les utiliser, leur capacité à produire des « phrases » originales apparaît beaucoup plus limitée ; ils ne dépassent guère la juxtaposition de deux mots, tels que « oiseau » et « eau » pour désigner le canard par l'expression « oiseau-eau ». Leur communication est centrée sur l'expression de demandes de nourriture et de contact ; utiliser le langage pour produire de l'imaginaire, de l'humour, ou parler d'autre chose que de la situation immédiate reste, pour l'essentiel, hors de portée des animaux.

De plus les chimpanzés sont incapables d'accéder à la syntaxe et de comprendre la fonction grammaticale des mots ; par exemple ils ne peuvent pas différencier le présent et le futur, ni comprendre l'équivalence entre une forme active et une forme passive (« David a coupé la banane » et « la banane a été coupée par David »). Ils sont également incapables de prendre en compte le caractère abstrait des signes par rapport à la réalité, tel qu'il se manifeste par exemple à travers la polysémie ou la synonymie.

Au bout de quatre années d'efforts, Terrace constatait que Nim Chimpsky (jeu de mots avec le nom du linguiste américain Noam Chomsky), pris en charge depuis l'âge de 2 semaines, maîtrisait environ 125 signes, mais que la longueur moyenne de ses énoncés

stagnait à 1,5 signe, c'est-à-dire à ce que font la majorité des enfants avant l'âge de 2 ans. L'apprentissage de codes pose aussi le problème de l'homogénéité du langage gestuel ou de la manipulation de formes par rapport à la structure de la langue : peut-on transférer les résultats d'une organisation dans l'espace à une organisation dans le temps ?

Maîtriser le langage, ce n'est pas seulement associer des signes ou des mots à des objets, ce que font certains animaux. C'est aussi établir une relation avec un univers abstrait dans lequel un mot, quel qu'il soit, peut entretenir des relations avec des objets sans rapport entre eux. C'est également la capacité de produire des discours originaux : pouvoir créer, pour soi et pour autrui, tout un ensemble de représentations grâce aux signes ; là réside probablement la part spécifiquement humaine du langage.

II LA RAPIDITÉ DES ACQUISITIONS

Si certains chimpanzés peuvent acquérir en plusieurs années un répertoire de quelques centaines de mots, c'est au prix d'un véritable dressage quotidien, dans lequel se relaient plusieurs éducateurs, et avec les limites qui viennent d'être présentées. La facilité de l'enfant à fixer un mot entendu une fois ne se retrouve pas chez le chimpanzé qui a besoin de nombreux entraînements et exercices pour y parvenir.

Rien de tel chez l'enfant. L'apprentissage de sa langue n'a pas de caractère systématique : on imagine mal une mère donnant des leçons de langage quotidiennes à son enfant, en lui demandant de répéter après elle les mots qu'elle associerait aux objets présentés. Les résultats d'un tel enseignement seraient probablement désastreux et on peut imaginer que l'enfant chercherait à développer rapidement d'autres moyens d'expression. Mais, de fait, la question ne se pose pas, car l'enfant est un partenaire très actif dans la communication avec ses congénères, cherchant dès les premières semaines à établir une sorte de conversation avec l'adulte reconnu comme partenaire privilégié ; il le fait avec les moyens non verbaux (gestes, sourires, mimiques) à sa disposition et avec des moyens vocaux, par

des gazouillis, des vocalises, puis des syllabes répétées, des approximations de mots, et enfin des mots reconnaissables, d'abord isolés puis rapidement combinés. Il manifeste très tôt une sorte d'appétit de langage (qui se gâte quelquefois des années plus tard...), tout comme il montre, dès les premières semaines de vie, un besoin de comprendre son environnement humain et physique.

Comparé à l'animal, l'enfant manifeste un intérêt inné pour le langage : pour lui, parler et communiquer correspondent à une motivation très forte, sauf cas pathologique ; en outre, la facilité dans son apprentissage lui permet d'aller beaucoup plus vite et plus loin dans ses acquisitions. L'apprentissage de la langue maternelle, pourtant très complexe, prend seulement deux ou trois ans pour que l'enfant arrive à se faire comprendre verbalement, plus deux ou trois ans encore pour posséder les bases de la langue, à la fois du point de vue du lexique (le vocabulaire), de la syntaxe (les règles d'organisation des énoncés) et des principales fonctions du discours (ce que le langage peut exprimer). C'est peu, si l'on songe aux années nécessaires pour apprendre ultérieurement une langue seconde dans le cadre scolaire, qui sera rarement aussi bien maîtrisée que la langue maternelle, ou pour tenter d'exercer des fonctions importantes, telles qu'inspecteur des finances par exemple...

La langue a un statut multiple et complexe, puisqu'elle est à la fois objet d'apprentissage, vecteur de nombreux autres apprentissages, notamment dans le domaine scolaire et professionnel, support essentiel de l'expression personnelle et de la communication avec nos congénères. La création de mots ou d'expressions nouvelles, le changement ou le renouvellement des significations, la création de métaphores, les jeux de mots, ce qui correspond à une prise de distance par rapport au langage, semblent rester le propre de l'homme.

III LA LANGUE : UN SYSTÈME SPÉCIFIQUE

Pour le lecteur intéressé par la spécificité de la langue et de son organisation, on peut indiquer que les linguistes et les philosophes ont cherché des critères qui permettent de distinguer les modes de représentation et de communication chez l'animal et le langage humain,

sans arriver toujours à un accord. La spécificité vient de la présence de caractéristiques simultanées : le feed-back entre l'appareil auditif et l'appareil laryngé (le larynx), la capacité de représentation du monde et des objets absents, la capacité de produire et d'utiliser des signes qui ont une valeur référentielle (c'est-à-dire de représenter un sens partagé par les congénères), la capacité d'effectuer des compositions de marques signifiantes (des mots, ou des gestes dans le langage des signes). Mais ceci ne suffit pas et il faut faire un détour par les théories linguistiques, telles celles de Saussure ou de Martinet pour rechercher les critères de spécificité brièvement résumés ci-dessous :

- C'est tout d'abord le caractère *arbitraire* du lien entre le *signe* et le référent ou signifié (ce qu'il désigne) ; désigner l'objet « table » par le mot « table » relève de l'arbitraire, alors qu'il existe une analogie entre le panneau routier indiquant un virage (c'est un *symbole* et non un signe) et le virage lui-même.
- Le langage humain est construit avec des éléments de deux types, et qui sont structurés de manière hiérarchisée ; c'est ce que Martinet a appelé « la double articulation ».

La première articulation construit l'énoncé à partir des unités les plus petites correspondant à une signification (les *monèmes*) ; par exemple « chaise » est un monème parce qu'il ne peut être décomposé en signifiés distincts auxquels correspondraient des parties de ce mot ; en revanche « chantons » comporte deux monèmes : « chant » qui se retrouve dans « chant », « chanter », et « ons » que l'on retrouve dans « marchons » ou « dansons » pour indiquer une action réalisée par le locuteur et son (ou ses) interlocuteurs.

La seconde articulation construit les monèmes à partir d'unités plus petites – les *phonèmes* – qui ne sont pas porteuses de sens, mais qui permettent d'établir des différences de sens ; par exemple pour « lampe » et « rampe », les sons correspondant à *l* et *r* sont des phonèmes.

En outre, on distingue deux catégories de monèmes. Reprenons l'exemple de « chant » : c'est un monème qui constitue la racine du mot ; seul ou associé au monème *er*, il figure dans un dictionnaire, c'est-à-dire un ouvrage qui présente le *lexique* de la langue. Ces

monèmes sont appelés des *lexèmes*. En français, les noms, verbes, adjectifs et la plupart des adverbes sont des lexèmes; ils constituent une *classe ouverte*, c'est-à-dire qu'on peut en ajouter d'autres sans modifier le système de la langue. Dans «chantons», «ons» est aussi porteur de sens: il renseigne sur un aspect de la relation entre le locuteur et ceux à qui il s'adresse; mais il ne prend son sens que par rapport à la racine, ici «chant». Les monèmes de cette catégorie sont appelés *morphèmes*; ils correspondent en français aux préfixes, suffixes, articles, pronoms, prépositions, conjonctions, etc. Ils constituent une *classe fermée*, car on ne peut en ajouter sans modifier la structure de la langue.

On peut ainsi remarquer qu'une langue est un système complexe, mais qui obéit à un remarquable principe d'économie: avec quelques dizaines de phonèmes, on peut construire quelques dizaines de milliers de monèmes.

Bien sûr, ces considérations n'ont que peu d'intérêt pour le petit d'homme qui vient de naître et qui va se confronter à toute l'élaboration nécessaire pour la compréhension et la production de sa langue maternelle...

On utilisera par commodité l'expression «langue maternelle» pour désigner la langue que va acquérir un enfant monolingue. Il est plus fréquent dans les travaux scientifiques de parler de «langue de socialisation» ou de «langue familiale», ces expressions pouvant être déclinées au pluriel lorsque l'enfant naît dans un milieu bilingue, avec une langue maternelle différente de la langue paternelle. Il arrive également que ces langues familiales soient différentes de la langue d'enseignement ou de la langue nationale. La question du développement plurilingue sera abordée dans le chapitre 4.

IV LES PRINCIPALES THÉORIES DU LANGAGE ET DE SON ACQUISITION

Les conceptions théoriques du langage et de son acquisition ont beaucoup évolué, depuis les idées behavioristes du début du XX^e siècle – selon lesquelles le langage était un comportement comme les

autres, sans spécificité, se développant sous l'effet de renforcements produits par l'entourage – jusqu'aux théories pragmatiques interactionnistes pour lesquelles apprendre à parler c'est apprendre à agir sur autrui, dans des contextes de production spécifiques. La neuropsychologie et les techniques d'imagerie cérébrale ont également apporté un éclairage intéressant sur les dysfonctionnements du langage liés à des atteintes cérébrales.

L'évolution est liée également à des conceptions générales du langage qui se sont modifiées :

- Le langage, c'est du vocabulaire : on a tout d'abord décrit la taille et la composition du répertoire de mots compris et produits par les enfants à différents âges, et on a tenté de dégager des règles d'acquisition des significations.
- Le langage, c'est une certaine organisation des énoncés : on a tenté de comprendre les règles d'organisation des discours et les différentes étapes de leur acquisition par les enfants.
- Le langage, ou plutôt les conduites langagières, se réalise(nt) en actes qui créent des relations entre l'énonciateur (celui qui parle ou écrit), le destinataire et le contenu de ce qui est dit ou écrit ; on s'efforce alors de comprendre comment l'enfant va apprendre, d'abord sous forme non verbale, puis verbale, et avec l'aide de l'entourage, à agir au moyen du langage, en utilisant les règles de sa langue maternelle.

1. Les approches behavioristes

Selon Reuchlin (1986), qui reprend les approches behavioristes de Pavlov (1848-1936) et de Skinner (1904-1990), le comportement verbal est une variété de comportements ayant un effet sur l'environnement qui exerce, en retour, un effet sur le sujet ayant émis ce comportement ; par exemple lorsque l'enfant dit « aba » pour obtenir un verre d'eau, cette production, à condition d'être comprise par l'adulte, va permettre à son auteur de recevoir la boisson désirée ; si cette production est régulièrement suivie du même renforcement (le fait d'apporter un verre d'eau à l'enfant), elle va acquérir une certaine force (une probabilité d'apparition). Ainsi, dans un premier temps, une approximation du mot ou de l'expression (« à boire ») va être

renforcée par l'entourage, dès qu'elle apparaît, puis les adultes exigent progressivement une expression de plus en plus proche des mots de la langue. Les productions de l'enfant qui ne sont pas renforcées par l'entourage finissent par disparaître.

Ces conceptions ont suscité de nombreux travaux en psychologie générale et en psychologie du développement, mais aussi des critiques sur le fait que la spécificité du langage parmi les autres comportements et l'activité interne du sujet sont peu considérées : ces approches behavioristes qui font une large place au conditionnement et à l'imitation n'expliquent pas, par exemple, que les enfants produisent des phrases qu'ils n'ont jamais entendues.

2. Les approches inspirées de la linguistique de Chomsky

Les travaux de Noam Chomsky, linguiste américain né en 1928, ont marqué un renouveau dans la linguistique et suscité de nombreux travaux et débats en psycholinguistique dans les années 1960. Selon lui, « on peut envisager une grammaire, représentée d'une manière ou d'une autre dans l'esprit, comme un système qui spécifie les propriétés phonétiques, syntaxiques et sémantiques d'une classe infinie de phrases possibles » (Chomsky, 1979). À partir d'un système fini de règles, le sujet peut comprendre et générer un nombre infini de phrases, sans les avoir entendues ou produites auparavant, ce qui correspond à une « grammaire générative ».

Ce système est fixe, propre à l'espèce humaine, génétiquement déterminé et correspond à un « dispositif inné d'acquisition du langage » (LAD = Language Acquisition Device). Il pourrait, selon l'auteur, constituer un système neurologique particulier, ce qui n'a pas encore été démontré, bien que les travaux de neuropsychologie confirment la spécialisation de l'hémisphère gauche du cerveau pour le langage et l'existence de différents réseaux de neurones (les cellules cérébrales) mis en jeu à des degrés divers dans les traitements du langage.

Chomsky développe également deux notions importantes et bien distinctes : compétence et performance. La compétence est essentiellement une abstraction et désigne la connaissance intuitive qu'a un sujet du système des règles de la langue (ce serait plutôt l'objet d'étude de la

linguistique), tandis que la performance correspond à l'utilisation que fait le sujet de ce système de règles, dans la production et la compréhension, compte tenu des limites de sa mémoire et de ses capacités de traitement de l'information (ceci relèverait plutôt de la psychologie). Selon Chomsky, il existerait une grammaire universelle, une compétence de base, sous-jacente à toutes les langues, qui contiendrait des informations sur des *universaux du langage*, tels que: l'existence de phrases, de syntagmes nominaux et verbaux, l'existence de relations telles que sujet-verbe-objet. Tous les enfants naissent avec la capacité d'acquisition du langage qui leur permet d'apprendre une langue très rapidement dans leurs premières années. Grâce à des mécanismes d'amorçage, au fur et à mesure qu'il reçoit des énoncés verbaux et enregistre leurs caractéristiques morphologiques ou syntaxiques, un enfant identifie comme nom toute unité précédée d'un article ou prenant un «s» au pluriel (pour le cas de la langue anglaise); ou encore il fait l'hypothèse qu'il existe un lien entre catégories syntaxiques et sémantiques et, aux catégories sémantiques agent-action-patient, il fait correspondre les catégories syntaxiques sujet-verbe-objet. La rapidité avec laquelle les enfants, entre 2 et 5 ans, découvrent les propriétés logiques, les règles profondes de la langue pour comprendre et produire des phrases est la preuve d'une capacité innée. Dans un débat resté célèbre, organisé en 1973 à l'abbaye de Royaumont (Centre Royaumont pour une science de l'homme (1979), Piaget (1896-1980) se déclare en accord avec Chomsky sur le fait que le langage est un produit de l'intelligence, et non pas le résultat d'un apprentissage au sens behavioriste, et que son origine rationnelle suppose «l'existence d'un noyau fixe nécessaire à l'élaboration de toutes les langues». Mais pour Piaget, le caractère universel du langage ne signifie pas qu'il est transmis héréditairement; il est le produit de l'interaction entre le patrimoine génétique de l'espèce et l'expérience. Selon Piaget, l'accès au langage, vers 2 ans, est conditionné par l'intelligence sensori-motrice des deux premières années. Le langage est, avec l'accès au symbole, l'une des expressions de l'intelligence qui se développe par stades jusqu'aux opérations formelles, et selon une logique qui va du concret à l'abstrait, du simple au général. Toutefois, les études plus récentes (Pinker, 1999) ont montré une relative indépendance entre intelligence et langage: certains enfants peuvent avoir une intelligence

normale et des difficultés spécifiques du langage (dysphasie), alors qu'à l'opposé, d'autres peuvent avoir un langage relativement préservé et une grande maîtrise syntaxique malgré un retard de développement important (syndrome de Williams). Mais les études comparatives des dissociations langage/intelligence concernant les très jeunes enfants restent encore peu nombreuses (Kail, 2015).

L'analyse de la performance par Chomsky relève davantage de conditions idéales que des conditions réelles de production du discours : le discours spontané auquel le jeune enfant est confronté pour l'apprentissage de sa langue comporte de nombreuses irrégularités syntaxiques, des faux départs, hésitations, des phrases sans verbe ou inachevées, etc., ce qui n'empêche pas l'enfant d'en dégager la signification. Le modèle de Chomsky ne considère pas ces irrégularités et l'activité du sujet. Un système formel de descriptions des règles de la langue ne rend pas compte des processus psychologiques de traitement du langage, ni de la manière dont la structure de la langue à acquérir peut les affecter.

En psycholinguistique, les comparaisons interlangues mettent certes en évidence des invariants associés à la représentation des relations agent-action, de l'espace, du temps, de la causalité. Mais s'il existe des invariants cognitifs dans le développement du langage, chaque langue pose à l'enfant qui l'apprend des contraintes linguistiques différentes et de nombreux problèmes spécifiques, soulignés par Kail (2000). Plusieurs facteurs rendent compte de ces différences. Pour les acquisitions syntaxiques, «le savoir grammatical n'est pas la connaissance d'un ensemble de règles abstraites, de nature symbolique, mais une connaissance implicite de relations probabilistes entre des séquences d'éléments grammaticaux et des significations» (p. 12), connaissance acquise au fur et à mesure des expériences langagières de l'enfant. Pour les variations des acquisitions lexicales selon les langues, plusieurs aspects sont à considérer : la plus ou moins grande diversité lexicale, la transparence de l'étymologie, la complexité morphologique. Le nombre de termes pour exprimer une notion particulière varie selon les langues. Plusieurs termes peuvent exprimer la proximité en anglais (*near, by, next, beside, close to*), alors que le turc n'en a qu'un (*yanında*). La diversité lexicale peut être source de difficulté et