

Henri Delacroix (1873-1937)

(1934)

L'enfant et le langage

Un document produit en version numérique par Mme Diane Brunet,
collaboratrice bénévole

Courriel: <mailto:brunet.diane@videotron.ca>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"
dirigée et fondée par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Site web: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

Un document produit en version numérique par Mme Diane Brunet, bénévole,
Courriel: <mailto:brunet.diane@videotron.ca>

à partir de :

Henri Delacroix (1934)

L'enfant et le langage

Une édition électronique réalisée du livre d'Henri Delacroix, *L'enfant et le langage*. (1934). Paris : Librairie Félix Alcan, 1934, 118 pages. Collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine.

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times, 12 points.

Pour les citations : Times 10 points.

Pour les notes de bas de page : Times, 10 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2001 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format
LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition complétée le 17 novembre 2003 à Chicoutimi, Québec.



Henri Delacroix (1934)

L'enfant et le langage



Paris : Librairie Félix Alcan, 1934, 118 pages.
Collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine.

[Retour à la table des matières](#)

Table des matières

Avertissement

1. La communauté linguistique et l'enfant
2. Les échelons fonctionnels
3. Langue, langage, parole, formulation verbale
4. Les moyens d'apprentissage
5. Développement prématuré ; acquisition qui vient à son heure
6. Le singe et l'enfant
7. L'enfance, puissance d'acquisition
8. Le babillage
9. L'hérédité
10. La phonétique enfantine
11. L'acquisition du vocabulaire
12. La phrase
13. La fonction du langage
14. Le retard
15. Le sourd-muet

L'enfant et le langage (1934)

Avertissement

[Retour à la table des matières](#)

Je n'entends point répéter dans ce petit livre l'exposé d'ensemble que le « *Langage et la Pensée* » consacre à l'acquisition du langage. Qu'on me permette d'y renvoyer le lecteur.

Je me propose seulement de revenir sur quelques questions essentielles, que les travaux récents permettent de mieux poser ou même de résoudre, au moins en partie, et je profiterai de cette occasion pour vérifier mes conclusions antérieures. Qu'on ne s'étonne point de ne pas trouver ici une étude complète de ce grand problème.

L'enfant et le langage (1934)

1

La communauté linguistique et l'enfant

[Retour à la table des matières](#)

Un petit groupe de personnes entoure le tout petit enfant. Il l'élève, c'est-à-dire qu'il subvient à ses besoins et qu'il aide son effort à se conquérir soi-même en s'assimilant à autrui. Il lui propose et lui impose progressivement tout le système de règles et d'institutions sur lequel reposent les assises de la vie sociale. La langue est la première d'entre elles, celle qui conditionne et supporte toutes les autres. À entendre parler ses parents, à entendre ses parents lui parler, l'enfant s'essaie à parler comme eux. De ses désirs il fait des ordres ou des prières, par la vertu des signes ; par la vertu des signes il se voit forcé de plier ses désirs à des ordres. Il va de l'expression de soi à la communication avec autrui et s'il s'exprime et communique c'est qu'il admet la valeur des signes, le jeu des symboles, le monde des choses mentales.

L'acquisition du langage est un cas particulier d'un problème plus général ; la formation et l'évolution de la personnalité au sein d'une société. Deux forces sont

aux prises ou concourent : un milieu social, une puissance d'assimilation et d'invention.

C'est pourquoi le langage est chez l'enfant un développement prématuré ; il reçoit de la communauté linguistique non seulement une langue mais encore l'invitation à communiquer. C'est pourquoi le langage ne vient qu'à son heure ; il est l'expression de la structure affective et mentale de l'enfant ; il suppose un certain niveau de développement, une certaine richesse de vie intérieure, un certain élan d'initiative et d'aventure. Une institution, pour se maintenir et s'imposer, suppose, outre le jeu de la tradition, du prestige et de la contrainte, l'action plus ou moins explicite des motifs qui l'ont constituée. Dans l'acquisition du langage on retrouverait sans peine le déploiement des forces qui ont abouti à la constitution du langage.

Sous cette réserve bien entendu que s'il fallait que l'enfant recommençât de toutes pièces l'œuvre des sociétés originaires, il n'aboutirait qu'à des résultats élémentaires et misérables. Combien pauvres les langues qu'inventent les enfants ! Combien riche la langue qu'ils reçoivent de leur milieu. Et pourtant il ne faut pas sous-estimer cette puissance d'invention sans laquelle il n'y aurait pas même d'imitation de la langue des adultes. Il ne faut pas oublier que la société l'arrête dans son développement et la détourne vers d'autres voies. À quoi bon inventer ce qui existe ?

L'enfant baigne dans le langage et, à l'ordinaire, tout ce qui est autour de lui l'invite à parler. On l'y provoque et on fait confiance à ses timides essais. « L'enfant pourrait-il jamais parler s'il ne trouvait ce crédit sans borne qui donne un sens à tout ? »

Sa constitution le prédispose à la parole. Il part à la conquête du langage avec sa richesse phonétique initiale et son monde intérieur ; à l'âge même où il commence à maîtriser son corps et à adapter ses mouvements aux objets qui l'entourent. Il s'essaie à marcher, à prendre, à manipuler ; dans le même temps ses relations de société s'étendent, s'affirment, se compliquent. Il s'applique à devenir un sujet au sein d'un univers et une personne dans une société.

Modelant peu à peu son gazouillis, son babillage, il y découpe des figures articulatoires et sonores qui ressemblent à celles que son oreille lui présente. Il monte, à grands efforts, une machine phonétique, l'instrument dont il est appelé à jouer. Peut-être dans son babillage y avait-il déjà autre chose que sa chanson ? un effort vers le langage. À coup sûr dans ses acrobaties phonétiques dirigées par un souci d'imitation.

Souci que commandent l'intérêt linguistique et l'orientation vers l'intelligibilité. Sans la marche à l'idée, sans l'orientation de l'idée ce babillage n'irait pas loin ; quelques mots comme chez le perroquet : ce serait tout. L'enfant au contraire fait ses gammes pour apprendre à jouer et jusqu'au moment où il saura jouer. Avant qu'il en sache tirer des sons corrects, il pressent la valeur de l'instrument qu'il essaie.

Deux fonctions, l'une périphérique, l'autre centrale, convergent vers cette tâche ; ce sont à vrai dire deux niveaux d'une même fonction. En un sens et sous l'un de ses aspects, la fonction phonétique est indépendante du langage : le chimpanzé lui aussi est pourvu d'un excellent appareil phonateur dont il ne fait pas grand'chose. En un autre sens elle est l'instrument et le symbole du langage ; sa puissance de construire à l'infini des figures auditivo-motrices rencontre, symbolise et sert la fonction de découpage des notions et d'ajustement des relations en quoi consiste l'intelligence. La fonction élémentaire ne prend son sens et sa valeur qu'en renonçant à soi-même, en se subordonnant à la fonction supérieure.

Les deux degrés extrêmes de cette grande fonction se supportent et convergent malgré la discordance initiale ; car l'enfant répète beaucoup sans comprendre et comprend beaucoup sans répéter.

Il est son propre maître et l'élève de l'adulte. La langue lui parvient le plus souvent avec un caractère abrupt et déconcertant, telle que les adultes la parlent entre eux. Elle lui parvient aussi plus familière et plus à sa portée, construite sur son « petit langage ». La mère, la nourrice, les aînés parlent à l'enfant une sorte de sabir qui tient compte de ses prédilections linguistiques et de la pénurie de ses moyens. On l'aide ainsi et on le gêne. Un moment vient où il lui faudra quitter ces facilités et aborder la vraie langue, telle qu'il est décent de la parler.

L'adulte aborde l'enfant avec un parler qui pour une partie vient de celui-ci, pour une part va au-devant de lui. C'est la loi de tous les sabirs. L'Européen et l'indigène s'accordent en un anglais, en un espagnol, en un français appauvris et mutilés dans leur vocabulaire et leur grammaire. Ainsi collaborent l'impuissance de l'inférieur et la condescendance du supérieur. Il se fabrique un minimum, un substitut de langue. La mère ou la nourrice font de même à l'égard de l'enfant.

L'enfant et le langage (1934)

2

Les échelons fonctionnels

[Retour à la table des matières](#)

Les deux fonctions extrêmes, l'une périphérique, l'autre centrale, se déploient simultanément et convergent, suscitant au cours de leur déploiement les échelons et les niveaux intermédiaires. L'esprit pose ses assises inférieures pour se réaliser dans sa plénitude ; mais dès le début de cette réalisation quelque chose apparaît qui est de la nature de la fonction achevée ; et sans cette richesse initiale, rien du processus complexe ne commencerait et ne s'achèverait.

La parole est d'abord la construction d'un jeu de figures sonores et motrices, par ajustement du babillage enfantin, de cette matière sonore et motrice qui fait partie de l'équipement sensori-moteur du bébé.

Mais le chimpanzé possède lui aussi un jeu de formes articulatoires - beaucoup moins riche, il est vrai - dont il n'use que pour l'expression de quelques besoins et de quelques émotions. Rien, dans la structure de son appareil phona-teur, ne s'opposerait à ce qu'il en fabriquât un plus grand nombre. Mais rien, dans son activité mentale, ne l'y sollicite.

Le perroquet est plus riche encore en moyens phonétiques. Mais il s'arrête dès qu'il a appris quelques mots et quelques phrases. Il lui manque le motif mental qui le ferait poursuivre ; il ne s'élève pas au-dessus du dressage, dans ses humbles acquisitions.

L'homme seul a franchi l'obstacle et accommodé la richesse de son clavier phonétique à la richesse de son organisation mentale. La parole naît de la parole - je veux dire de cette parole élémentaire que constitue le babillage - et du signe - je veux dire de l'intelligence fabricante de symboles. L'enfant construit un jeu de formes auditivo-motrices qui tendent vers une signification. Ce qui fait l'activité d'un tel système et que le sujet travaille indéfiniment à construire de telles figures, qui sont des mots ; ce qui fait qu'il poursuit indéfiniment la tâche commencée, c'est l'immanence du symbole à ce système de figures, Ainsi le jeu phonétique, l'acrobatie phonétique s'oriente de soi-même vers la formation d'un vocabulaire ; soutenu par les intérêts vitaux de l'enfant, par sa marche vers l'intelligibilité, par cet esprit d'initiative et d'aventure qui l'aiguille vers le monde des symboles, pour l'élargissement de son univers sensori-moteur. Dans cette chanson qui prélude au langage il y a le pressentiment du langage ; et de plus on plus cette chanson devient un langage.

Il faudra, pour qu'elle devienne une langue, franchir le stade de la simple émission phonétique et même le stade du mot. Certes, avec le mot, l'essentiel du langage est déjà présent : le principe que toutes les choses ont un nom ou peuvent recevoir un nom, la permanence du nom sous le devenir des choses. Le monde mental s'organise et se stabilise et dans les rapports des noms il entre un aspect du rapport des choses.

Mais il faut à toute langue une grammaire et une syntaxe ; il faut que certains rapports logiques essentiels à l'expression de la pensée se fabriquent des outils appropriés ; il faut pour les relations sociales du monde des mots toute une série de règles linguistiques, arbitraires dans leur forme, capricieuses comme l'usage.

Il faut enfin que tout l'esprit s'organise selon le plan linguistique et que la docile habitude mette à sa disposition les possibilités d'expression qu'il a montées. La pensée nébuleuse, dès que le sujet entend l'exprimer, se coule dans ces mécanismes. Ils sont là, dociles, attendant l'inspiration. La langue est dans l'esprit, non point certes comme un dictionnaire, une grammaire et une logique, mais comme un jeu d'habitudes sémantiques, grammaticales, intellectuelles : comme la course future est dans les muscles et les nerfs du coureur.

L'enfant et le langage (1934)

3

Langue, langage, parole formulation verbale

[Retour à la table des matières](#)

L'enfant reçoit une langue, par don gracieux de la société ; une langue, c'est-à-dire « cet ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice du langage chez l'individu ». Sans la communauté linguistique qui la lui fournit il serait bien impuissant à la produire. Sans doute arriverait-il, en société avec quelques semblables, à promulguer quelques conventions linguistiques et à produire quelque chose comme un embryon de langue : langue bien pauvre, comme tout ce qui ne repose pas sur une tradition. Et c'est bien ainsi que le langage a commencé.

Mais cette langue qu'on parle autour de lui, il a besoin d'un apprentissage pour en connaître le jeu, et il ne la conquiert que peu à peu. Elle lui préexiste, elle s'impose à lui et lui survit. Plus complexe est ce système, plus fortement organisé le jeu des valeurs linguistiques, plus délicat est cet apprentissage qui, à vrai dire, dure toute la vie.

Mais sous l'individu, même enfant, il y a l'homme, il y a l'humanité. Avant la langue il y a le langage, c'est-à-dire l'ensemble des fonctions qui construisent et permettent d'utiliser le système de signes, appuyé sur des notions ordonnées par des relations, en quoi consiste toute langue. Toutes les langues, si diverses qu'elles soient, obéissent à certaines exigences fondamentales de la pensée et mettent en jeu un petit nombre de procédés interchangeables qui peuvent se transposer. Sous la variété des formes il y a l'unité des fonctions : une technique universelle sous la variété des usages.

Langue et langage engendrent la parole, c'est-à-dire l'ensemble de ces combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle, aussi bien que le mécanisme psychologique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons.

La parole a donc deux aspects : l'émission phonétique et la formulation verbale. Tout ce qui, dans la langue n'est que latent et virtuel, passe à l'acte dans la conscience du sujet. La langue revient au groupe linguistique, qui l'a enseignée, par l'émission phonétique qui est son commencement et son achèvement.

Ainsi l'homme enfant n'acquiert et ne possède la langue que par le langage et parce que le langage survole et domine la langue ; mais si la langue est en lui d'abord l'œuvre du langage, elle déborde certes le langage par son caractère arbitraire et son historicité ; elle impose au sujet parlant un système de conventions qui semblent ne parler qu'à sa mémoire ; et pourtant s'il s'oriente dans le fouillis des formes, c'est qu'il est porté par le dessin des fonctions.

L'enfant et le langage (1934)

4

Les moyens d'apprentissage

[Retour à la table des matières](#)

Ce sont les mêmes qui mènent à la conquête du corps, de l'espace et du monde des objets ; les mêmes qui permettent à l'enfant de se constituer comme personne au sein d'une société.

La structure mentale et l'élan affectif, voilà la base primordiale. Leur nature est telle qu'elles permettent ces deux formes opposées du comportement, la spontanéité et la docilité : ce concours de rigidité et de plasticité permet à l'enfant à la fois de s'imposer au monde et à la société et d'en subir la contrainte, donc de s'infléchir vers la coopération. Leur envergure est suffisante pour porter le montage de larges techniques. Leur centralisation permet à tous les développements partiels de bénéficier du mouvement total ; c'est ainsi que le mécanisme phonétique se monte, à l'âge où le découpage des notions commence à s'opérer ; c'est ainsi que l'âge de la parole marque un changement notable dans le comportement.

Ainsi intervient le capital initial de l'enfant, son équipement mental inné ; non point certes qu'il soit donné d'un coup dès la naissance : mais il mûrit au cours de

la vie et certaines structures surgissent à des périodes privilégiées. C'est l'erreur des empiristes d'avoir attribué trop souvent au milieu et à l'expérience ce qui est le fruit de la lente maturation. C'est l'erreur des aprioristes d'avoir oublié l'« émergence » et l'autonomie du développement.

Ainsi intervient le jeu préexercice, pressentiment de la fonction en voie d'organisation, tâtonnement de la fonction qui s'essaie. Ainsi intervient l'habitude, créatrice et conservatrice de l'automatisme indispensable ; ainsi intervient l'imitation, où éclatent ensemble la spontanéité et la docilité, puisqu'on imite d'abord dans le sens et dans la mesure de la propre originalité, puisqu'on imite ensuite dans le sens de la contrainte et du prestige. Ainsi intervient le dressage, impérieuse action d'autrui sur les mécanismes extérieurs du sujet. Ainsi interviennent les relations plus subtiles que permet et qu'affine l'intelligence. Et, pour dire vrai, l'intelligence pénètre tout, même ce qui paraît le plus mécanique. Il n'y a pas que brutalité, force contraignante dans l'action des modèles qui nous sont proposés : leur ascendant, leur prestige est un appel ; et tout notre être donne dans l'imitation.

L'enfant et le langage (1934)

5

Développement prématuré acquisition qui vient à son heure

[Retour à la table des matières](#)

L'apprentissage du langage commence avec le montage de la fonction phonétique, avec le découpage des notions. L'enfant ne commence à parler qu'au moment où il est en possession de moyens intellectuels et physiques, qui permettent la parole parce qu'ils la dépassent. L'ajustement sensori-moteur de l'enfant, la synergie auditivo-motrice ne se fait que sous la commande de l'intérêt linguistique. Le « bain de langage » ne profite qu'à cause de cet intérêt linguistique, de cette curiosité qui cherche à travers les sons : jeu de cache-cache ou de devinette. Le comportement change au moment de l'explosion de la fonction verbale. Le langage, c'est un truisme, ne peut venir qu'à son heure et l'analyse des conquêtes progressives de l'enfant le prouve bien.

Et pourtant le langage est un développement prématuré. La langue importe dans l'esprit et le corps de l'enfant un système de moyens, une technique, dont, livré à lui seul, il ne se procurerait que le rudiment. Retirez-le de la communauté linguistique et vous verrez à quoi il aboutira. Les sourds-muets laissés à l'abandon conviennent de quelques gestes et cela ne va pas loin. Les enfants normaux laissés

à l'abandon conviennent de quelques mots mais cela ne va pas loin. À vrai dire, la capacité inventive de l'enfant est refrénée par l'abondance qui lui vient de la société. On ne commence pas à inventer, on cesse d'inventer quand on reçoit le nécessaire.

Telle est la part de vérité de la thèse sociologique. L'humanité, incorporée dans la société, nous dispense d'avoir recours à notre propre humanité. Et cependant elle perce, elle apparaît dans ce vernis d'individualité dont nous parons nos acquisitions sociales. Et l'assimilation de la tradition n'est possible que par elle. Une institution, pour se maintenir et se transmettre, requiert, pour une part, la présence des motifs qui l'ont constituée.

Une fois de plus il faut redire qu'il n'y a pas de stade purement mécanique d'acquisition du langage.

La personnalité qui se cherche à travers lui et qui se forme par lui est présente à ses débuts ; le devenir suppose l'être.

L'enfant et le langage (1934)

6

Le singe et l'enfant

[Retour à la table des matières](#)

« Il y a une phase dans la vie de l'enfant, écrit K. Bühler, qu'on pourrait appeler assez exactement l'âge du chimpanzé. Chez l'enfant que j'ai observé, c'est la période de 10 à 12 mois ¹. »

Ce sont, je crois, les observations de Boutan, qui les premières ont abordé méthodiquement ce joli problème ². De l'étude simultanée du gibbon et du jeune enfant il concluait, on le sait, que les enfants au-dessous de l'âge du langage, opèrent comme le singe pour la solution des problèmes pratiques qu'on leur propose, par exemple pour l'ouverture de boîtes à mécanisme plus ou moins visible.

Leur curiosité se dépense tout de suite en mouvements irréfléchis. Ils cherchent à l'aveuglette, un peu dans toutes les directions. Peu à peu les mouvements inutiles s'éliminent. Les mouvements réussis se fixent peu à peu.

¹ K. Bühler, *Die geistige Entwicklung des Kindes*, p. 81.

² Boutan, *Les deux méthodes de l'enfant*. Bordeaux, 1914.

Au contraire vers trois ans le procédé change. L'enfant devient capable d'observer sans faire de mouvements, et d'explorer méthodiquement. Méthode qui a ses dangers. Par exemple, en présence de boîtes à mécanisme invisible l'enfant paie la rançon de sa supériorité. Au lieu de tâtonner partout, ce qui permet de réussir par hasard, il médite, il reste coi. Mais dès qu'il a compris la solution, il est capable de réussir d'emblée et de persévérer dans le succès : ce que ne fait point le singe qui recommence à fourgonner.

À mesure qu'il croît en âge, l'enfant devient capable d'exploration méthodique, de plus en plus loin du point de départ.

Les expériences si intéressantes de Boutan ont été refaites avec des résultats analogues par Mme Kolits ¹.

*
* *

Mais le problème s'est compliqué depuis Boutan, car Köhler a montré de la façon la plus claire et la plus suggestive que les anthropoïdes sont capables de procédés intellectuels. Je renvoie à son livre si intéressant et si neuf. Je n'entreprendrai pas davantage de résumer les travaux si ingénieux et si variés de Yerkes. Il faudrait citer encore d'excellents auteurs, en particulier Guillaume et Meyerson.

Les chimpanzés, les orang-outangs, le gorille sortent de ces épreuves avec un brevet d'intelligence élémentaire ; devant la banane qu'il faut conduire avec un bâton hors d'une caisse à ouverture indirecte, ou qu'il faut décrocher de la corde où elle pend, devant la bonne porte à ouvrir - celle qui cache la nourriture - devant l'utilisation ou l'ajustement d'outils élémentaires, ils ne sont point asservis au simple tâtonnement, à la répétition qui finit par réussir et par se consolider.

Ils sont capables, dans certaines circonstances, d'apprendre par un acte de compréhension rapide, parfois instantané, abandonnant brusquement les opérations inutiles pour les mouvements qui mènent au but : tout comme s'ils saisissaient le plan, le schéma de l'action correcte. C'est comme une solution brusque,

¹ Compte rendu des travaux du laboratoire de Zoopsychologie, 1914-1920 (en russe). Je laisse de côté le très intéressant travail de Mme Kohts sur les aptitudes motrices du singe inférieur (*Journal de Psychologie*, 15 mai 30). Soumis aux mêmes tests que le macaque, deux idiots de six et huit ans se sont montrés supérieurs. Les enfants normaux soumis aux mêmes tests étaient trop âgés pour que l'expérience fût intéressante (quatre à sept ans).

une inspiration, une vue d'ensemble. La courbe d'un tel apprentissage ne se superpose aucunement aux courbes d'acquisition des habitudes.

Ils sont capables aussi d'utiliser ou même de fabriquer des « moyens termes », des outils élémentaires qui leur permettent d'étendre leur rayon d'action et d'atteindre les objets éloignés.

Ils sont capables enfin et surtout de se détacher de la situation actuelle, immédiate, concrète et de se poser en quelque sorte un but idéal. Conduire l'appât avec le bâton en l'éloignant tout d'abord pour le rapprocher ensuite, viser un point où il n'y a rien, n'est-ce pas opérer d'une vue mentale dans un espace mental ? Et ce n'est point sans raison que Guillaume et Meyerson opposent un tel comportement à celui des aphasiques sémantiques de Henry Head, qui, au billard, ne sont plus capables de jouer bande première.

Technique du détour, nous disent ces auteurs, invention d'une ligne générale de manœuvre, capable d'extension croissante dans l'espace et dans le temps ; organisation nouvelle du champ de la perception et de l'action.

Il faut ajouter que l'observation du comportement spontané des sujets, en dehors des expériences auxquelles on les a soumis, donne souvent une impression d'intelligence plus nette encore. Qu'on se rappelle, d'après les travaux de Köhler, l'extraction de l'écharde et l'incision du furoncle.

Dans les expériences de Guillaume et Meyerson, dans celles du moins que j'ai suivies, rien ne m'a plus frappé, chez leur sujet Nicole, que le fait suivant :

Nicole avait caché dans une rainure du plancher de sa cage une petite latte de bois assez courte, qu'elle paraissait aimer beaucoup. Armée d'une latte beaucoup plus longue, elle s'escrimait consciencieusement contre la banane qu'elle tâchait d'amener à bon port. Tout s'est passé comme si elle s'était aperçue, à un certain moment, qu'elle était mal outillée pour l'opération et qu'un autre instrument ferait mieux son affaire. Car, ramenant la grande latte et la laissant choir, elle est allée chercher la petite dans la rainure du plancher et c'est avec elle qu'elle a achevé l'opération. Tout comme l'ouvrier qui s'aperçoit que son outil est trop long et en cherche un plus petit dans sa boîte.

*

* *

L'enfant, à l'âge du chimpanzé, concède K. Bühler, est psychiquement moins développé, plus informe, que le chimpanzé de 4 ou 6 ans ; il est de plus en état d'infériorité physique ; les caisses, le bâton ne sont point de cet âge. Encore que ce soit à cet âge que l'enfant fait ses premières découvertes et ses premiers ajustements, de si grande importance, il faut adapter à sa mesure les tests de Köhler.

Bühler plaçait une plaque de verre entre un biscuit et l'enfant, pour voir si l'enfant pourrait l'atteindre en passant la main à côté ou au-dessus de l'obstacle ; ou bien il l'attachait hors de la portée du bébé, par un fil dont le bout arrivait près de sa main.

Ou bien encore un anneau d'ivoire - jouet favori - était enfilé sur un piquet fixé à une planche. Il ne sert à rien de tirer ou de secouer. Pour prendre l'anneau, il faut le soulever : test réussi seulement par les sujets les plus doués de Köhler, à leurs meilleurs moments. L'enfant ne le réussit guère qu'à dix-huit mois ; à cet âge il sait enlever une clef d'un clou où elle pend, un chapeau de la patère.

Le test de la plaque de verre n'a guère donné de résultat. L'enfant a fini par le réussir mais l'observation de ses mouvements n'a point permis de discerner si c'était hasard, dressage, intelligence : souvent la main venait toucher la plaque, glisser le long d'elle et finissait par passer derrière, atteignant le biscuit.

À neuf mois l'enfant tendait le bras vers le biscuit suspendu hors de portée, sans se préoccuper de la ficelle. Si par hasard il se trouvait la saisir il la laissait tomber. Deux fois pourtant il a semblé comprendre et quelques réussites sont intervenues. Mais d'autres fois la solution était oubliée. C'est à la fin du dixième mois, qu'il a nettement commencé à dominer la situation.

Faut-il convenir une fois de plus, avec Bühler, que l'âge du langage est précédé d'un âge de manipulation mécanicienne ? L'intelligence sensori-motrice de l'*homo faber* serait indépendante de l'intelligence verbale et la précéderait.

*

* *

Il faudrait répéter ces expériences sur d'autres enfants, conclut très sagement K. Bühler. Bramard Blatz, Alpert l'ont fait, dans des conditions diverses et ils sont arrivés à des résultats comparables ¹.

¹ Bramard, *The mentality of a child compared with that of Apes*. (*J. of genet. Ps.*, 1930.)

Mais il convient d'attacher une attention particulière aux observations de Kellog sur son enfant, Donald (dix-sept mois) et sur son compagnon simiesque Gua plus jeune de quelques mois.

Kellog suspendait un biscuit à une corde, hors de la portée de l'enfant ; une chaise était à proximité. Les deux personnages savaient parfaitement grimper sur des chaises et les approcher d'objets convoités. La solution du problème était donc : approcher la chaise sous la corde : cinq minutes leur étaient concédées.

Pour qu'il n'y eût point de doute sur la fonction de la chaise, on procédait à quatre démonstrations préalables,

En dépit de cette préparation Donald échoue aux trois premières épreuves et Gua ne réussit bien nettement qu'à la troisième. Ce qui leur manque surtout, c'est de savoir mettre la chaise juste à la place où il faut.

En tout Gua n'a qu'un vrai échec sur vingt épreuves, contre quatre à Donald ; sa performance est en somme plus rapide.

L'analyse des conditions de l'expérience montre que les deux sujets apprennent plutôt des mouvements qu'un ajustement de leurs mouvements à la perception visuelle. Il suffit de déplacer la chaise pour les mettre dans l'embarras.

Gua a appris plus vite à se servir d'une cuiller pour manger.

Tous deux (Gua douze mois et demi ; Donald quinze mois) d'emblée se servent sans difficulté d'une pelle pour attirer une pomme placée derrière un écran transparent. On a compliqué l'expérience. Le singe se montre légèrement supérieur. La supériorité passe de l'un à l'autre dans d'autres tests de détour.

*

* *

Blatz, *A comparison of the behavior of human Subjects and Chimpanzees*. Am. Ps. Assoc. 37 Congress.

Alpert, *The solving of problem-situations by preschool Children*. Teachers College, Columbia University Contributions to Education, 1928, no 323.

Ces rapides indications suffiraient déjà à établir l'intérêt du livre de M. et de Mme Kellog ; mais ils ont poussé beaucoup plus avant cette étude comparée d'un chimpanzé et d'un enfant presque du même âge ¹.

De la station d'anthropoïdes de Yale University à Orange Park en Floride, ils ont fait venir une petite guenon de sept mois et demi, Gua, née à Cuba dans la colonie Abreu ; on l'a prise dans la cage de sa mère où elle vivait, pour l'élever avec Donald Kellog qui avait dix mois. Ils ont vécu ensemble pendant neuf mois. Puis la guenon est retournée à Orange Park.

Le livre de Kellog nous décrit de la façon la plus suggestive, avec des photographies très probantes, le compagnonnage prolongé et amical de l'enfant singe et de l'enfant. Ils avaient grande amitié l'un pour l'autre. Chacun d'eux a été pour l'autre un animateur. Ils se sont entraînés l'un l'autre dans leurs exercices.

Leur cercle étroit s'est élargi souvent ils étaient en bonne société avec d'autres enfants.

On ne saurait trop insister sur la valeur d'une telle expérience, si rare, si privilégiée. Le singe a été élevé, a vécu dans le milieu humain, dans des conditions aussi humaines qu'il était possible : élevé et non point dressé. Le charmant livre de Kellog en témoigne à toutes ses pages.

Nous savons de plus par Yerkes combien favorable au développement de ses pensionnaires était cette singerie Abreu, paradis terrestre, jardin enchanté des singes. Gua n'a pas subi le traumatisme psychologique de la capture, la vie recluse de tant de singeries ou de laboratoires de psychologie animale, où le singe est tiré de sa condition captive pour de brèves expériences. Ni Yerkes, ni Köhler ni les autres, si favorables que soient les conditions où ils ont mis leurs sujets, n'ont pu leur assurer de tels avantages ².

Sans insister sur la psycho-physiologie de Gua, il nous faut indiquer pourtant la supériorité de sa coordination musculaire, de sa rapidité motrice, de son agilité, de sa force. Elle est très sensible à des stimuli légers : bruits faibles, bruit d'une

¹ W. N. Kellogg and L. A. Kellogg, *The Ape and the Child* New-York, 1933.

Carlyle F. and Marion M. Jacobsen (*Development of an infant chimpanzee during her first year*) *Comparative Psychology Monographs*, 1932, vol. 9, ont étudié surtout le développement physiologique du chimpanzé. Pourtant ils l'ont soumis aux tests de Gesell.

² Encore qu'il faille convenir avec Kellog que son sujet était encore trop âgé et qu'il avait vécu trop longtemps en captivité ; qu'il aurait fallu élever le singe dans une famille à plusieurs enfants, le plus jeune ayant au moins un an de plus que l'animal ; qu'il faudrait poursuivre plus longtemps encore de telles recherches.

goutte d'eau, d'une auto lointaine. Son développement physiologique est plus rapide. Elle est plus rapide dans la formation d'habitudes.

Son attention est brève ; elle est inférieure dans l'imitation.

Il convient de rappeler aussi qu'à l'âge de sept mois un chimpanzé est beaucoup plus avancé dans son développement qu'un enfant de dix mois.

*
* *

Il faut voir d'abord ces deux sujets aux prises avec le langage.

À neuf mois et demi Gua sait bien se faire comprendre. Elle mime le début de l'action ; si elle a faim, elle mord ses vêtements, ses doigts, des objets qu'elle porte à sa bouche. À quinze mois, pour dire son désir de jouer, elle saisit les mains du partenaire choisi ; elle marche à côté de lui.

C'est bien ce que Köhler avait observé : ses chimpanzés, pour se faire comprendre miment l'action désirée. Un chimpanzé qui veut être accompagné par un autre le tire par la patte et fait, en le regardant, quelques pas dans la direction qu'il veut suivre.

À onze mois et demi Donald est en retard pour le langage ; en sus de Dada et de Mama, il ne sait dire que Gya (pour Gua), din-din (dinner), daddy. Il a progressé très peu pendant les neuf mois de l'observation, n'acquérant que trois mots nouveaux (ba pour boo, da pour down, bow-wow, pour dog). Et les nouvelles acquisitions ont été compensées par la perte des anciennes, de sorte que l'étendue de son vocabulaire est demeurée « inchangée ». On peut presque dire qu'aucun des deux sujets n'a appris à parler pendant la période des recherches.

Donald est donc très nettement un retardé en fait de langage et je serais bien curieux de savoir la cause exacte de ce retard et la suite de son développement.

Ce retard vient-il de déficience mentale ? Rien dans le livre de Kellog ne permet de le supposer.

De timidité, de manque d'initiative, d'opposition, de réticence ? Pas davantage.

Sans doute le temps passé à toutes ces expériences a pu avoir quelque influence, comme le dit Kellog.

Faut-il supposer alors que la vie commune avec ce muet qu'est le singe l'a fait délaissier le langage ? Mais il vivait aussi avec son père et sa mère et avec d'autres enfants, encore que ces contacts aient été moins fréquents que dans l'éducation normale.

Peut-être le prestige du singe a-t-il éclipsé les autres compagnons. On connaît l'influence des personnages privilégiés dans la vie linguistique de l'enfant. Ici le personnage privilégié était un muet.

*
* *

Quoi qu'il en soit de ces hypothèses, l'enfant se distinguait de la guenon par sa grande richesse de vocalisation et aussi d'imitation des sons. Il n'y a chez Gua aucun effort vers l'articulation. Elle n'ajoute rien au faible capital qu'elle possédait au début. Ses vocalisations ne sont que des émissions phonétiques, déclenchées par un état affectif : jamais un jeu, un passe-temps prélinguistique. Et c'est peut-être, nous dit Kellog, l'une des causes de son infériorité linguistique.

Gua dispose d'une sorte d'aboiement, comme signe de plaisir et aussi de déplaisir ; de cris de peur, de douleur ; d'un hurlement (Oooo, comme dans *choose* ou *loose*) qui dénote l'alarme, le trouble.

Il semble que parfois chez elle le *Fooo* soit employé pour l'acquiescement, le *Oooo* pour le refus : ébauche d'un oui et d'un non.

*
* *

On veut lui apprendre à grogner à l'audition du mot « Orange » comme elle grogner à la vue de l'orange.

Après trente essais on obtient un « Uh uh » qu'elle utilise aussi pour tout ce qui est désirable et hors de portée et encore comme exclamation de plaisir.

Elle répond par le même phonème non seulement à la question : « Do you want some Orange ? » ; mais aussi à des questions comme : « Do you want Milk ? » ; « Do you want Apple ? ».

Est-elle sensible à l'élément de phrase permanent : « Do you want » ou bien à l'intonation, à la chanson du langage, ou bien encore à la mimique de l'interrogateur ?

Oo-oo lui sert aussi à dire non.

Encouragé par ce premier succès, Kellog essaie de lui apprendre à dire « Papa ». La guenon fait grande attention au mouvement de la bouche qui prononce ; mais elle n'émet aucun son.

Kellog conclut avec sagesse qu'on ne peut pas absolument soutenir qu'on n'arriverait pas à la longue à lui inoculer quelques réflexes conditionnels verbaux ; mais que cela demanderait beaucoup de temps et qu'on ne dépasserait sans doute pas une douzaine de signes.

*
* *

Dans les premiers mois de l'observation le singe réagit mieux que l'enfant à des paroles humaines. Il commence à réagir quelques semaines après qu'il est entré dans le milieu humain.

« No-no » est le premier commandement auquel il obéit.

« Kiss-kiss » le second.

À la même époque l'enfant ne réagissait pas correctement.

Au deuxième mois de l'expérience le singe dispose de sept réponses correctes contre deux à l'enfant. Sa supériorité continue pendant le troisième et le quatrième mois : quatorze réactions justes contre huit à l'enfant. Au cinquième mois vingt et une contre vingt à Donald.

La supériorité initiale de Gua tient peut-être à sa plus riche coordination motrice. Donald ne pouvait guère réagir correctement au commandement « Get up

on the chair » avant d'être capable de grimper. Il faut aussi faire entrer en compte l'obéissance et la docilité de la guenon.

Bien entendu c'est l'action qui servait ici d'éducateur. En même temps qu'on leur disait « Ôtez cela de votre bouche », on leur prenait l'objet. Peu à peu ils ont réagi à l'ordre tout seul.

*
* *

Au bout de quatre ou cinq mois le soudain développement de l'enfant, lequel développement est devenu sensible aussi dans la locomotion, l'a fait dépasser l'animal. Au sixième mois il a trente-deux réponses correctes contre vingt-huit à Gua. À la fin des neuf mois soixante-huit contre cinquante-huit à Gua.

Kellog fait remarquer justement qu'à cette date le progrès de l'enfant est devenu si rapide que les résultats ne peuvent plus lui rendre justice. Il est probable en effet que la compréhension chez Donald, comme chez tous les enfants, commençait à déborder nettement l'action et que beaucoup de réponses s'élaboraient en lui sans parvenir encore à percer.

*
* *

Donald et Gua soumis aux tests de Gesell sont à peu près égaux. Gua se tient mieux debout, avec un léger appui, grimpe mieux, s'intéresse plus à son image dans le miroir. Donald l'emporte pour les mouvements fins : habileté supérieure à prendre une pilule entre le pouce et l'index, à jouer avec des objets, par exemple avec une feuille de papier. Un peu plus tard il rattrapera Gua pour la station debout et le miroir et il fera des choses que Gua ne peut pas encore faire : mettre au commandement un petit cube rouge dans une coupe d'étain (après qu'on lui a montré à le faire) et enlever la coupe quand elle est renversée sur le cube.

L'enfant et le singe se devancent et se rattrapent. C'est la guenon qui la première sait bien se servir d'une cuiller pour manger, c'est Donald qui le premier sait montrer son nez.

À la fin Donald réussit vingt-trois tests et Gua quinze. Donald triomphe mais la distance n'est pas très considérable, on le voit.

*
* *

L'observation de Gua témoigne d'une certaine intelligence spontanée.

On l'avait assise sur sa chaise et Kellog travaillait à quelque distance.

Gua crie, veut descendre pour s'approcher de son maître.

On lui ordonne de rester sur sa chaise.

Plusieurs fois elle essaie de descendre. On le lui défend.

À la fin elle trouve la solution. Elle descend subrepticement de la chaise, l'approche tout près de son maître et remonte dessus.

*
* *

Kellog a réussi là où Yerkes avait échoué. Il a appris à Gua à répondre au mot « Orange » et à la phrase « Do you want orange ? » et à d'autres phrases du même type par un « Uh-uh » qui est un joli réflexe conditionnel verbal greffé sur la question posée.

Mais il n'a pu obtenir plus, en dépit de circonstances qu'on doit estimer particulièrement favorables, puisque le chimpanzé vivait avec l'enfant au sein d'un groupe parlant et qu'il baignait, comme lui, dans le langage. Et il a certes l'impression que malgré des efforts prolongés il n'aurait pas obtenu grand'chose.

On sait comment Yerkes interprétait son échec. Avec Miss Learned il avait, essayé vainement d'apprendre quelques mots à deux chimpanzés, Chim et Panzee.

On avait installé dans le laboratoire une sorte de distributeur, analogue à ceux qui, dans nos gares, débitent des tablettes de chocolat. Mais ici c'étaient des morceaux de banane qui sortaient.

L'expérimentateur se plaçait devant l'orifice ; il disait « Ba, ba » et le morceau sortait. Il essayait aussi avec « Côt, cô ». Il espérait amener les chimpanzés à en faire autant. Ces essais poursuivis plusieurs semaines n'ont rien donné

Or l'appareil phonateur du chimpanzé est fort semblable à celui de l'homme et il y a dans la phonétique du chimpanzé tant d'éléments phonétiques de la parole humaine qu'on ne peut imputer aux défauts de l'instrument cette absence de la fonction verbale ¹.

D'autre part les performances de toute espèce que nous avons signalées ne font-elles pas de ces anthropoïdes les égaux, au point de vue mental, de l'enfant à l'âge d'acquisition de la parole ?

Si, à l'échelon périphérique non plus qu'à l'échelon central, il n'y a point d'obstacle, nous dit Yerkes, il faut chercher aux niveaux intermédiaires. Le singe ne parle pas parce que l'audition ne déclenche chez lui aucun réflexe d'imitation vocale. Chim et Panzee imitaient beaucoup de mouvements, mais Yerkes ne les a jamais entendus imiter un son ; il est rare qu'à un son ils répondent par un son.

L'imitation, chez eux, est d'ordre strictement visuel. Mme Kohts cite des faits confirmatifs. Son chimpanzé de cinq à six ans avait pu apprendre à choisir, entre des jetons blancs et noirs posés devant lui, un jeton semblable à celui qu'on lui montrait ; ou encore un A en réponse à un A qu'on lui montrait. Il était tout à fait incapable de faire la même opération en réponse aux mots « blanc » « noir », en réponse au son A.

Certains faits signalés par Köhler ne témoignent-ils pas aussi en faveur d'une prédominance visuelo-motrice ? Dans ses expériences de choix multiple, la boîte qui contient la banane était attirée par le singe au moyen d'un bâton.

Pour simplifier on lui donna le fruit, dès qu'il avait tendu son bâton vers la boîte.

Il se contenta alors de faire le geste ; si on ne lui donnait pas la boîte, il tapait sur elle plusieurs fois « de façon expressive ».

¹ Voir Schwidetzky, *Do you speak Chimpanzee*; Boutan (*Actes de la Société linnéenne de Bordeaux*, 1913); Pfungst (*Zur Psychologie der Affen*, 1902) ; Köhler (*Zur Psychologie der Schimpansen*, *Psychologische Forschung*, 1921) ; Yerkes (*The Mind of a gorilla*, 1928 ; *The great Apes*, 1929).

Y aurait-il ici l'ébauche d'un langage de gestes ? et pourrait-on arriver à le développer ?

*
* *

Si l'imitation auditive du perroquet, nous dit Yerkes, était couplée avec le niveau d'intelligence du chimpanzé, ce dernier sans doute pourrait parler ; puisqu'il possède un appareil vocal analogue à celui de l'homme et un niveau d'intelligence égal à celui de l'enfant qui apprend à parler.

Yerkes interprète la mutité du singe comme une dysharmonie fonctionnelle. N'a-t-on point souvent expliqué le retard de la parole chez l'enfant par la paresse des réflexes d'articulation qui ne se déclencheraient pas sous l'influence des perceptions auditives ?

Nous retrouverons la question un peu plus loin. L'explication de l'audi-mutité par la paresse des réflexes d'articulation est elle-même un peu paresseuse. Les faits sont plus complexes. Il s'agit la plupart du temps d'un retard du développement mental, d'une insuffisance intellectuelle, de défauts du caractère, timidité, insociabilité, négativisme ; dans tous les cas bien entendu qui ne s'expliquent point par la malformation de l'appareil phonateur, par la débilité motrice, par le trouble de la « Gnosie auditive ».

*
* *

Les chimpanzés de Yerkes étaient très handicapés par rapport à l'enfant. La guenon de Kellog l'était beaucoup moins. Elle était beaucoup plus sollicitée à la parole par le groupe linguistique au sein duquel elle vivait ; tout comme Donald elle baignait dans le langage. Et pourtant le résultat a été bien mince et nettement au-dessous du langage.

Parler, ce n'est pas dire un mot ou quelques mots, même si on les dit à propos : ou du moins c'est les dire en étant capable d'en dire plus, même si on ne sait que ceux-là. Le perroquet qui crie « Entrez » quand on frappe à la porte ou qui

demande sa nourriture, ne dit jamais que ce qu'il a appris ¹. Jamais il ne se sert de son vocabulaire pour faire de nouvelles phrases : ce que fait l'enfant dès qu'il peut combiner quelques mots ; ce que fait l'enfant dès qu'il sait un seul mot, puisque le mot chez lui a la signification d'une phrase. Et s'il apprend le langage qu'on lui parle, il apprend aussi celui qu'on parle devant lui et surtout celui que personne ne lui a parlé. Et c'est ce dernier qui est la clef des autres.

Gua n'était pas loin de Donald, à la mesure des tests de Gesell. Mais a-t-on le droit de conclure de quelques tests à un niveau d'intelligence, si l'on ne sait pas ce que ces tests mesurent au juste ? Une salade de tests, comme dit Spearman, ne mesure guère que le rendement moyen de l'individu, toutes fonctions mêlées, « l'intelligence moyenne » de Claparède. Atteint-elle sans plus d'examen ce que Claparède appelle l'« intelligence intégrale » qui est peut-être la clef du monde des symboles ?

Peu importe que le chimpanzé nous paraisse, en vertu de quelques tests, au niveau de l'enfant qui commence à acquérir le langage, si ces tests laissent de côté tout ce qui les différencie et ne sont pas assez subtils pour mesurer autre chose que le niveau sensori-moteur de l'intelligence.

La condition du langage c'est l'orientation vers l'intelligibilité, la marche à l'idée ; soutenue bien entendu par les intérêts vitaux et sociaux de l'enfant, par sa curiosité intelligente, par son appétit de la devinette et de l'énigme, par le goût de ce jeu de cache-cache entre le signe et la signification.

L'enfant y travaille avec son avenir, c'est-à-dire avec cette partie de son présent que nous n'apercevons pas encore et que nos tests ne nous permettent pas de déceler. Ce n'est pas son comportement en acte qui se réalise dans l'acquisition du langage, mais bien les tendances latentes, que nous avons dites, en voie d'épanouissement.

Et l'on peut se demander si l'enfant n'est pas orienté vers l'imitation vocale par sa sociabilité intelligente et parce qu'il est constitutionnellement porté à manier cet instrument d'intelligence, qu'est le langage.

La prédominance auditivo-motrice de l'homme - dans la mesure où l'on a le droit de parler d'une telle prédominance - relève peut-être du langage, autant que le langage en dépend. L'audition humaine est un sens intellectuel et social superposé à l'audition brute. La plus grande partie de l'ouïe, c'est, chez l'homme, le sens des

¹ Lucanus, *Über das Sprechen der Papageien und ihre geistigen Fähigkeiten*. (*Ornithol. Monatsberiche*, 1923, vol. 3.)

relations linguistiques. Et c'est pourquoi l'ouïe et la parole reflètent si aisément les délires de relation.

L'ouïe humaine est œuvre humaine une conquête de l'homme, comme le prouvent la musique et la création d'un univers des sons ; preuve aussi forte que la mathématique en faveur de la raison.

Donc ce qui conditionne l'imitation auditivo-motrice chez l'enfant, et, d'une manière générale, chez le sujet parlant, ce n'est pas un enchaînement tout réflexe de la voix et de l'ouïe. Et ce n'est pas cet ajustement qui manque au singe. C'est à vrai dire la possibilité de construire un instrument phonétique au service de l'intelligence et sous sa direction. C'est, à vrai dire, l'orientation vers l'intelligibilité. L'imitation vocale de l'enfant, dès qu'il n'est ni sourd ni incapable d'articuler, dépend de l'intérêt et de la curiosité linguistique, d'un obscur sentiment de la valeur des sons qu'il entend et de ceux qu'il peut préférer. Dans ce jeu de cache-cache et de devinettes il cherche son destin. La parole est supportée par le signe.

L'apparition du langage modifie la nature de son comportement. En même temps qu'il s'oriente vers des procédés d'action plus méthodiques et plus fractionnés qui aboutissent à constituer en choses et en rapports les présentations sensibles, il devient capable d'entrer dans le monde des symboles. Sa curiosité linguistique est obscurément soutenue par le sentiment de la valeur du système linguistique en même temps que par son efficacité pratique.

L'enfant et le langage (1934)

7

L'enfance, puissance d'acquisition

[Retour à la table des matières](#)

Il est peu probable qu'à l'âge de l'acquisition du langage l'enfant soit un être strictement sensori-moteur.

La conquête de son corps, l'adaptation de son organisme aux choses, telle est bien la fin qu'il poursuit d'abord et l'on peut appeler motrice l'intelligence qu'il déploie en ce sens, mais il y a bien quelque pensée rationnelle sous cette intelligence motrice : faute de quoi l'univers des symboles lui resterait à tout jamais inaccessible. La pensée symbolique est la pensée tout court.

À coup sûr ce n'est point la « pensée égocentrique », comme dit Piaget, qui lui ouvrirait le langage. Qu'elle s'efforce d'asservir le langage à ses fins propres et qu'elle y parvienne pour une part, nous en discuterons tout à l'heure. Mais ce n'est pas elle qui le crée. Elle s'opposerait plutôt à sa création.

Sans tomber dans l'erreur de faire de l'enfant un adulte en miniature, il faut bien supposer chez lui les traits essentiels, fondamentaux de la nature humaine. Et ce n'est pas l'expérience qui les lui fournit, ni la société.

Sans eux que serait l'expérience, que serait la société ?

Le seul problème - et je le crois insoluble - c'est de savoir si cet apriorisme est constitué dès la naissance, ou s'il surgit par émergences successives et notamment à l'âge qui nous intéresse en ce moment.

En tous cas ce qui est certain c'est qu'il se dégage peu à peu de la gangue qui l'enveloppe. L'enfant dépouille peu à peu les éléments subjectifs, affectifs, qui font obstacle à la raison agissante. Certes il n'accède à la pensée rationnelle qu'avec beaucoup d'effort. Mais la pensée spontanée renferme déjà les linéaments de la pensée rationnelle ; et c'est ainsi qu'elle permet à l'enfant de s'approprier le bénéfice des grandes créations de la société humaine.

*
* *

L'enfance est pressentiment, ignorance qui tâtonne et devine, anticipation. Elle devance et suit à la fois ce qu'elle reçoit. Et cela inégalement, aux différentes périodes du développement : tantôt en retard, tantôt en avance, tantôt en défaut, tantôt en excès.

On peut dire qu'elle porte en elle son avenir et qu'elle réalise son avenir à l'aide de son avenir. Les intérêts vitaux qui la dirigent et son orientation vers le monde intelligible sont déjà la société et l'intelligibilité.

*
* *

Plus qu'aucun être vivant le petit enfant réunit ces deux modes de comportement si distincts, la spontanéité et la docilité. Personne n'imité davantage. Nous avons vu que le singe, si réputé à ce propos, lui est nettement inférieur. Mais s'il imite autrui, c'est d'abord dans la mesure où il peut s'imiter soi-même et dans autrui il imite d'abord ce qu'il sait faire. Et c'est dans la mesure où il est original, qu'il s'en va quêter au dehors des modèles de comportement. La parole, c'est

l'ajustement de sa gymnastique phonétique au modèle sonore, que l'entourage lui propose, sous la commande de son propre monde intérieur et de son interprétation de l'Univers.

En effet une fonction si complexe ne s'organise que par l'ajustement de fonctions élémentaires de niveau différent. On peut dire en général que le développement partiel des fonctions distinctes est porté par le développement général de la personnalité, sans vouloir méconnaître bien entendu toutes les discordances qui s'élèvent parfois entre ces deux rythmes.

L'établissement de la fonction verbale est lié au progrès général de l'enfant ; apprendre à coordonner les mouvements des bras et des jambes, savoir se servir de son corps, reconnaître son entourage, comprendre les situations, voilà les acquisitions générales de l'enfant qui sont contemporaines de la fonction verbale.

On peut dire avec plus de vérité encore que la richesse phonétique du babillage infantin n'est point due uniquement à la structure de ses organes phonateurs ; qu'elle relève aussi bien de sa structure cérébrale et qu'elle est comme la prophétie de sa capacité linguistique.

Ainsi le développement se fait beaucoup moins par voie unilinéaire que par un mouvement d'oscillation qui va du niveau inférieur au niveau supérieur, et vice versa ; du périphérique au central et du central au périphérique ; de l'intuition au schéma et du schéma à l'intuition.

Pas davantage il ne s'opère par progression régulière. On a remarqué depuis longtemps les périodes de stagnation, les périodes d'accroissement brusque.

La vie et la pensée, voilà, comme on l'a dit, les deux pôles du langage. Les intérêts privilégiés de l'enfant, s'épanouissant à leur heure, contribuent à susciter le langage et à lui assigner son rôle. À un certain moment l'intelligence prendra le pas ; à un langage presque affectif succèdera l'emploi de symboles. Mais le « petit langage » obéit bien souvent à l'égoïsme de l'enfant. Ce n'est pas le même langage que parle l'enfant aux différentes étapes de son évolution.

L'enfant et le langage (1934)

8

Le babillage

[Retour à la table des matières](#)

Je n'ai rien à ajouter à ce que j'ai dit autrefois du cri et je vois avec plaisir que le livre si suggestif de Mlle Feyeux expose des vues analogues.

Les premiers cris sont d'abord des réflexes respiratoires. Ceux des jours suivants sont des réactions motrices en tout semblables aux agitations des membres. C'est par la signification que la mère donne à ces cris que se forme le premier langage.

Le cri de l'enfant, ne devient un moyen de communication que par accord avec l'entourage qui le prend pour signe des besoins de l'enfant. Et quand l'enfant remarque l'effet produit par ses cris il les répète et les redouble jusqu'à se rendre insupportable, comme l'on sait.

*

* *

Stern vante peut-être à l'excès la précision des observations psychologiques sur les premières émissions phonétiques de l'enfant. Sans doute ces acrobaties vocales, ce passe-temps articulatoire ont été souvent décrits ; mais rarement avec la précision qu'il faudrait. Si l'on met à part les notations d'un Jespersen, d'un Grammont, d'un Ronjat, d'un Grégoire, phonéticiens de profession, on ne sait pas toujours quelle valeur phonétique attribuer à tel ou tel groupe de lettres, qu'on voit relevé dans telle ou telle observation. La notation exacte des essais de prononciation de l'enfant fait défaut.

Ce jeu vocal est un phénomène spontané. L'enfant sourd babille comme celui qui entend. Il semble que d'emblée, à peine âgé de quelques semaines, le bébé émette des sons de plus en plus nombreux et de plus en plus complexes, pour le seul plaisir d'éprouver sa puissance articulatoire et de faire du bruit, tout comme il s'amuse à remuer ses membres : autant de manifestations plus ou moins incohérentes de sa vitalité débordante. Il semble que le jeu anarchique des organes permette de tout essayer. Puis apparaît la coordination des efforts. Certains groupes de phonèmes se détachent, se stabilisent et prennent une signification déterminée.

Gesell a noté vingt-quatre heures de vocalisation d'un enfant de six mois. Il a compté 63 *Da*, 48 *A*, 30 *ba*, 21 *ngr*, 15 *ana*, 12 *ada*, 11 *teh*, 7 *n*, 4 *ngn*, 36 phonèmes difficiles à noter.

On ne saurait trop insister sur cet art de fabriquer toute une série d'éléments phonétiques, dont quelques-uns seulement sont appelés à persister ; les autres tomberont en désuétude, faute d'être confirmés par l'exemple de la langue des adultes.

Du point de vue phonétique, le babillage déborde la parole ; il déploie une diversité singulière. Et c'est un grand argument contre ceux qui voudraient, comme Wundt, Preyer, Karl Moore, que le babil enfantin présentât déjà la structure phonétique de la langue parlée par le groupe linguistique, auquel l'attache sa naissance. Si cette singulière prédestination existait, elle ne pourrait s'expliquer que par l'hérédité. Mais la plasticité du babil enfantin si fréquemment constatée, mais l'aptitude totale du bébé à la phonétique de n'importe quelle langue, dès qu'il est transporté à temps dans un milieu étranger témoignent contre l'hypothèse.

Les enfants belges observés par Grégoire savaient pourvoir de temps en temps leurs explosives sourdes d'aspirations vraiment germaniques ; pendant une assez longue période l'un d'eux prenait plaisir à proférer des *P* fortement aspirés. Dans la suite la consonne a été articulée avec une netteté vraiment française.

Un des enfants de Grégoire, au quatrième mois, retournait le mécanisme de la parole, en remplaçant l'aspiration par l'inspiration et en émettant des voyelles inspirées qu'il faisait entendre la bouche ouverte, le visage souriant. L'enfant devenait hottentot par cette trouvaille à laquelle il resta fidèle plusieurs mois.

De même Fenton a rencontré chez son fils, au début, des gutturales qui n'existent pas en anglais, tels que le *ch* allemand ou le *gue* français ; le *o* germanique ; et enfin des combinaisons absolument inconnues au langage courant : *dzhi*, *dth*, *ngya*.

Voilà donc l'âge privilégié pour l'apprentissage de n'importe quelle langue. Dans ce babillage si riche, l'enfant taillera ses articulations définitives sur le modèle des sons qu'il entend émettre. Et peu à peu il laissera tomber beaucoup de ses émissions primitives; incapable à un certain âge d'émettre des sons qui auparavant lui étaient aisés.

On sait que l'enfant use de préférence de deux classes de phonèmes : ceux qui sont articulés vers l'avant de l'appareil phonateur; peut-être vue des lèvres des sujets parlants, mais surtout protrusion des lèvres dans la succion : ceux qui sont articulés vers l'arrière, à cause du plaisir musculaire et tactile qu'ils procurent à l'enfant.

Sans doute faut-il tenir compte aussi de certaines conditions mécaniques. Grégoire fait justement remarquer que la fréquence du groupe *Erre* est peut-être due à la position de l'enfant couché sur le dos. Le souffle, poussé modérément hors des poumons, rencontre les parois du pharynx, qui, légèrement contractées ou simplement rapprochées, sont soumises au frôlement de l'air et cela suffit à produire la frication que l'on entend.

*

* *

On ne saurait nier que certains de ces phonèmes élémentaires aient une valeur biologique. Le *Mem* ou *Mam* ou *Am* est bien souvent signalé comme exprimant le besoin ou le désir, en particulier le désir de manger.

De là à supposer avec Stern que ces lallations en *m* désignent certaines personnes et précisément celles qui remplissent le rôle important de satisfaire la faim et de répondre au besoin d'affection, il n'y a qu'un pas.

*
* *

Que la signification naisse de cette opération articulatoire, c'est une hypothèse qui a été soutenue comme l'on sait. Les plus ambitieux ont parlé d'une symbolique des sons. Humboldt disait que le langage choisit les sons qui, partie par eux-mêmes, partie par comparaison avec d'autres, produisent sur l'oreille une impression qui ressemble à l'effet de l'objet sur l'esprit. Piaget et après lui Marcel Jousse ont renforcé la valeur de l'hypothèse, en soutenant que le langage parlé n'est qu'une forme dérivée de l'expression mimique. Né d'un geste vocal, de la pantomime laryngobuccale, fragment de la mimique totale et d'abord donné dans cet ensemble, il serait expressif au même titre que la mimique elle-même.

Si la vue d'ensemble est juste, l'application en est bien incertaine. Symbolique motrice ou symbolique auditive se montrent vite incapables d'expliquer autre chose que certains éléments très simples et très peu symboliques du langage.

*
* *

Faut-il supposer avec Stern l'intervention de l'exemple adulte dans certaines de ces formations originaires ?

Ta et *Da* ont été rapprochés par Stern des démonstratifs allemands *Da*, *Das* ? du démonstratif français : *Ça* ?

Il est plus probable que le rapprochement se fait dans l'esprit de l'adulte qui écoute l'enfant. Chez l'enfant cette émission phonétique n'est qu'une manifestation de l'intérêt qu'il éprouve à voir l'objet. L'adulte en fait une forme élémentaire de la demande, ou du questionnement.

*
* *

Mais on ne saurait nier que certaines de ces Kyrielles sonores « *Dadada* » « *Nanana* », etc., n'accusent ce que j'ai appelé le sentiment du mot. Ce sont des

découpures déjà assez poussées, dans le sens des modèles que l'oreille retient, et qui apparaissent dans des situations affectives parfois assez caractérisées.

C'est ainsi que Charlotte Bühler¹ a noté chez Inge à l'âge de sept mois l'apparition fréquente de « Ada » dans l'humeur joyeuse, de « Dada » dans la colère et l'opposition.

La signification se précise du reste, même pour l'enfant, par l'influence qu'il exerce sur l'adulte, lorsque l'enfant se sert du vocable, dont il a déjà éprouvé le pouvoir, pour déclencher à nouveau un acte de l'adulte, lorsque le besoin s'empare de la forme sonore, acquise en se jouant.

Mais, comme le dit très justement K. Bühler², cette signification diffère d'enfant à enfant. Il nous est beaucoup plus aisé de comprendre un chien étranger qu'un enfant étranger.

*
* *

Il en est du babillage comme plus tard du gribouillage. Pour l'enfant qui commence à dessiner, n'importe quel fouillis de lignes, tracé par son crayon, est apte à supporter son intention du moment. Elle en est le symbole, d'ailleurs tout momentané : « Augenblicksgötter ».

Dans le ruban sans fin du babillage, ce sont des mots encore fort peu différenciés, très instables encore ; des mots, c'est-à-dire des phrases. Chez un des enfants de Grégoire, pour prendre une observation toute récente, est apparue vers le neuvième mois toute une série de vocables comme « bababa » « barbaba » « wahababa », etc., sorte de phrases, essai d'imitation des phrases entendues, au moins dans leur allure générale, sous leur aspect rythmique³. L'enfant cherchait à reproduire la musique de la phrase. Effort qui, en s'accroissant au dixième mois, a produit une sorte de discours musical avec le rythme d'abord montant, puis descendant du parler français.

J'ai moi-même recueilli deux belles observations : le « Bela, bela, bela » d'un enfant de quinze mois qui, armé d'un journal, entendait en faire la lecture à ses

¹ *Kindheit und Jugend*, p. 91.

² *Die geistige Entwicklung des Kindes*, p. 391.

³ Voir une observation comparable de Ch. Bühler, p. 91.

parents ; les interminables kyrielles sonores d'un autre qui, à quatorze mois, en répétant indéfiniment les mêmes syllabes dont il variait la musique, semblait tenir un discours déclamatoire.

Telles sont les formes rythmoïdes du babil infantin. Tel est son effort vers la parole; sa première œuvre c'est la confection d'un pseudo langage, rythmé par les larges coupes du sentiment.

L'adulte retombera, en certains moments de détente, à cette griserie des sons étranges et familiers, à cette verbigération, à cette litanie déclamatoire.

*
* *

L'attention aiguë à la parole entendue, l'« échoïsme » comme dit Jespersen, ou la reproduction en écho d'une partie du mot ou de la chute de la phrase, l'imitation des bruits concourent à donner forme à ce gribouillage articulatoire. La musique y est d'abord souveraine. On pourrait presque dire que c'est la mélodie des mots qui attire tout d'abord l'attention de l'enfant. Parfois nous reconnâtrons plus tard à cette musique de qui le mot a été appris.

Cette vocalisation prélinguistique persiste parfois malgré l'acquisition du langage. Charlotte Bühler en a fourni une belle observation ¹.

*
* *

Dans ce jeu du babillage la vocalisation de l'enfant dépasse de beaucoup, comme le dit si bien Charlotte Bühler, le langage de l'animal.

Elle est l'annonce de quelque chose qui va venir « prodigalité qui dépasse les besoins actuels ».

Mais, en pratique, peut-on tirer quelques conclusions, pour l'avenir, de la richesse d'un gazouillis ?

¹ p. 167.

Non sans doute. Toutefois l'on peut dire avec vraisemblance, que chez les enfants retardés on trouve presque toujours un gazouillis très pauvre apparu tardivement ¹.

*
* *

Telle est cette première étape de la parole, cette parole prélinguistique, exploitation d'une richesse initiale, de la capacité articulaire et de l'habileté à l'infléchir sur le modèle des sons entendus : sous la commande de l'intérêt linguistique et le pressentiment du signe.

La parole, nous le répétons, est supportée par le signe. La parole, nous le répétons, naît de la parole : sélection au sein de la gesticulation bucco-laryngée, d'abord diffuse : organisation cohérente et sévère d'une matière extrêmement riche et qui peut fournir des vocables à l'infini.

Le signe lui-même est supporté par les relations logiques. Il suppose la lecture de l'action et du monde, l'intelligence commençante.

¹ A. Feyeux, 124.

L'enfant et le langage (1934)

9

L'hérédité

[Retour à la table des matières](#)

Les faits nous paraissent aller à l'encontre de l'explication par l'hérédité.

Il est évident que la structure de l'appareil phonateur et de l'appareil cérébral sont les conditions nécessaires du langage articulé.

De cette vérité évidente et très large faut-il conclure que le caractère phonologique d'une langue est déterminé Par la conformation des organes phonateurs ?

Faut-il supposer, en outre, avec Van Ginneken ¹ que c'est dans la période de babillage « que l'enfant réalise dans sa pureté le génotype de ses phonèmes innés » ? que chez l'enfant au berceau les monologues balbutiés procèdent toujours de plusieurs phonèmes innés et que l'enfant qui les émet continue sa vie durant à leur accorder une secrète mais indestructible préférence ; de sorte que chaque individu, dans sa vie linguistique, subit ou soutient la lutte de son système

¹ *J. de Ps.*, 1933, p. 270.

phonologique personnel contre le système phonologique de la langue de son entourage.

Si la dernière proposition est exacte, s'il est vrai que l'individu maintient, dans une certaine mesure tout au moins, son système phonologique, et j'ajouterais son système linguistique contre ceux de son entourage, il est bien douteux que ce système phonologique soit donné d'emblée « dès le berceau » et qu'il s'agisse de phonèmes innés et en quelque sorte consubstantiels à l'enfant. N'avons-nous pas vu les phonèmes se faire et se défaire, apparaître et disparaître au cours du développement, se transformer par l'imitation de l'entourage. Rien de la raideur d'un phénomène héréditaire : toute la souplesse de l'adaptation, au contraire.

Ne voit-on pas les appareils phonateurs les plus divers s'accommoder à toutes les exigences d'une langue ? Les faits ne montrent-ils pas que la structure des organes ne prédispose pas à une certaine manière de prononcer ? Jespersen a justement insisté sur ce point ¹. L'histoire linguistique de chaque individu est l'histoire de sa socialisation linguistique, comme dit ce maître ; le bébé commence par sa langue à lui, que personne ne comprend et il continue par l'imitation de moins en moins déficiente des gens qui l'entourent. Sans doute son génie personnel ne s'efface jamais ; mais c'est précisément parce qu'il est le maître et non l'esclave des instruments dont il joue.

¹ *Journal de Psychologie*, 1927, p. 578 et suiv.

L'enfant et le langage (1934)

10

La phonétique enfantine

[Retour à la table des matières](#)

C'est cette puissance de développement, si considérable au début de la vie, qui, avec le prestige de la langue entendue, agissante parmi les intérêts et les choses, explique la facilité et la perfection de l'apprentissage phonétique comme de l'apprentissage linguistique.

Un travail de tous les instants, un don d'adaptation considérable, voilà les conditions préalables. La formation des habitudes linguistiques est liée à toute la vie de l'homme. Même quand on ne converse pas, on pense et la pensée recourt la plupart du temps au langage intérieur. Même en écoutant silencieusement, on imite.

Je ne ferai point ici l'histoire de la phonétique des enfants. On peut l'étudier en de fort bons livres et j'en ai parlé ailleurs. J'ai voulu seulement dire pourquoi elle arrive à une correction si parfaite en partant d'une matière si chaotique.

Il est juste aussi d'appeler l'attention sur le travail si important d'Ombredanne ¹. Il a montré plus précisément que personne comment l'imitation verbale se heurte à la rigidité primordiale de l'appareil articulatoire. Il faut rompre les syncinésies primitives, réduire la résistance des organes, établir des synchronismes nouveaux. La diffusion de l'excitation d'où naissent les syncinésies, la persévération des attitudes et des systèmes réflexes déjà établis s'opposent au jeu libre et délié de l'appareil phonateur. L'enfant a en commun avec l'anarthrique quelques difficultés initiales dont sa puissance si considérable d'acquisition l'aide à se défaire.

*
* *

La parole est, comme le dit Sapir, une « superstructure ». Il n'y a pas à proprement parler d'organes phonateurs ; les poumons, le nez, la langue ont leur fonction propre. Ils ont été détournés de cette fonction par le langage, qui n'est pas une activité élémentaire assurée par des organes biologiquement affectés à cette nouvelle fonction : réseau complexe et très entrecroisé d'ajustements cérébraux, nerveux, musculaires, sensoriels.

Système d'habitudes auditivo-motrices, la parole est assurée par un système de connexions nerveuses, de voies, de centres de relais et de coordination.

Il faut dépenser beaucoup de peine pour construire un tel mécanisme de régulation et de contrôle.

¹ In Dumas, *Nouveau Traité*, III, 370 et suiv. Voir aussi *J. de Ps.*, 1926, p. 943.

L'enfant et le langage (1934)

11

L'acquisition du vocabulaire

[Retour à la table des matières](#)

Le développement de la fonction articulatoire met l'enfant en possession d'un répertoire de formes « Mama, Papa, Dada », etc., dont chacune reçoit un sens et revêt un mode d'emploi. La fonction de dénomination est ici au travail : ces formes sonores et d'autres deviennent des noms des choses. La règle d'emploi n'est plus « à même émotion même mot » ; mais « à même chose même mot » ; et la coulée affective ne transparaît plus guère qu'à travers les nuances de l'intonation et de la gesticulation.

Tel est le passage de l'interjection au nom. Telle est l'œuvre de la marche à l'idée. Chaque chose a son nom. Le nom persiste sous la variété des aspects d'une même chose. Ce principe de constance dans l'emploi des mots, cette large ouverture du symbolisme sont les bases d'un monde nouveau. Grande découverte ; aussi grande que celles qui ont permis aux mathématiques et à la physique de se constituer. Plus grande même, car elle est la base de toutes les autres. Et avant de

comprendre que le soleil de tous les jours est le même soleil, que sept poissons ou sept doigts des deux mains sont équivalents du point de vue du nombre, il convient d'apprendre que tout a un nom et que le nom est le squelette des choses mentales.

L'habitude enchaîne étroitement le signe à la chose signifiée : le signe est comme transparent et la signification est visible à travers lui ; la chose signifiée participe de la constance, de la mobilité, de l'aptitude à entrer dans des combinaisons variées qui sont les caractères du signe.

C'est ainsi que le signe se substitue à la chose, à la situation, à l'expérience. D'où une considérable économie de la pensée agissante ; d'où la possibilité de construire dans l'espace mental et le monde des abstractions.

Fardeau considérable que supporte la mémoire, puisque le signe est conventionnel et qu'il faut l'apprendre. Mais avant tout œuvre de la pensée créatrice, puisque les principes d'équivalence, de constance et de valeur universelle et indéfinie du symbolisme dominent la nomenclature.

Et comment s'étonner alors qu'une nomenclature véritable ne s'établisse que chez un être intelligent, que l'acquisition du vocabulaire suive l'évolution des notions ? Comment s'étonner que le mot même isolé ait le caractère de la phrase et que l'apparition de la phrase ne soit pas un événement, puisque la valeur du signe c'est son intégration à un système de signes et à l'ordre de la pensée ?

*
* *

On sait que la compréhension déborde l'élocution. Alors que son vocabulaire ne comporte encore que trois ou quatre mots, l'enfant comprend déjà un assez grand nombre de mots et de phrases. Alors que son vocabulaire est encore fort restreint, il comprend à peu près tout dans une conversation ordinaire. Jespersen cite une petite fille de dix-sept mois qui apporte tout ce qu'on lui demande et comprend beaucoup de questions, alors qu'elle ne dit pas un mot.

Le bébé interprète les signaux sonores en fonction de son savoir primitif, d'abord tout d'action et de sentiment. Il les comprend en comprenant leur liaison avec une situation qui s'insère dans sa vie. Il exerce déjà sous une forme très humble cette fonction qui consiste à ordonner le savoir autour de la perception et la perception autour du savoir, à apercevoir, à assimiler. Il commence à comprendre,

au moment où, il commence à intégrer, dans un ensemble qui a déjà quelque teneur logique, des perceptions, déjà partiellement verbales, et qui ont déjà une signification.

*
* *

Je n'attache pas grande importance, pour des raisons que j'ai dites ailleurs ¹, à l'inventaire du vocabulaire enfantin, à ces listes de mots ou de phrases notées chez des enfants à différents âges et je ne reviendrai pas sur les travaux estimables, patients et de rendement assez médiocre, que l'on continue à consacrer à cette question ².

Qu'il nous suffise de rappeler que le vocabulaire compris déborde le langage parlé ; que la compréhension et l'acquisition latente débordent singulièrement la compréhension et l'acquisition en acte ³ ; que le vocabulaire est d'abord très restreint pendant quelques mois et qu'il traverse une période de stagnation avant d'aborder celle de l'accélération rapide, pour parvenir enfin à la phrase ⁴.

Stern suppose que c'est justement à ce moment que l'enfant découvre que chaque chose a un nom. Et il se base, comme on le sait, sur une déclaration célèbre d'Helen Keller.

Longtemps, malgré les efforts dévoués de son institutrice, c'était resté pour elle un simple jeu de comprendre les caractères tracés sur sa main et brusquement, un jour, dans une expérience saisissante, elle s'est aperçue que tout a un nom.

L'augmentation rapide du vocabulaire ne marque-t-elle pas bien nettement, nous dit Stern, la substitution de l'usage intelligent à l'usage réflexe et mécanique, tel qu'on le rencontre chez les oiseaux parleurs : l'âge du perroquet ?

Stern signale un autre symptôme, qui se présenterait au même âge : les questions de l'enfant sur le nom des choses (premier âge du questionnement, par oppo-

¹ *Le Langage et la pensée*, 316.

² Voir dans Gesell, *Mental Growth*, p. 22, la liste des mots ou phrases notés chez cinquante enfants de dix-huit mois et de deux ans.

³ Voir le beau cas de l'enfant de Stumpf, rapporté par Stern, *Psychologie der frühen Kindheit*, 124.

⁴ Il y a du reste des cas d'accroissement lent et progressif P. cité par Guillaume (*J. de Ps.*, 1927, p. 18) à 12 mois emploie 6 noms d'objets ; à 13 mois, 11 ; à 14, 19 ; à 15, 26.

sition au second âge - quatre ans environ - où domine la question : pourquoi ?). On tire de ces questions incessantes l'impression que l'enfant a enfin compris que tout a un nom. Et il invoque l'observation de ses enfants, Hilde à seize mois, Gunther à dix-sept mois.

Comme j'ai mis autrefois en doute la fréquence de ce premier âge du questionnement et la portée que Stern attribue à ce fait, si par hasard il se trouvait établi, Stern m'a répondu que là où le fait n'est point signalé, c'est qu'il a échappé à l'observation, ou qu'on n'a pas pris garde au caractère interrogatif de termes tels que *Das, das ? Ça, ça ?*

La réponse ne m'a pas convaincu ¹. Alors que l'élocution garderait encore la soi-disant apparence d'un langage réflexe, la compréhension est déjà fort avancée dans la voie intellectuelle ; et le comportement général de l'enfant exprime déjà une intelligence de plus en plus vive, de plus en plus éveillée, qui n'autorise guère à admettre l'hypothèse d'une utilisation purement machinale du langage.

S'il y a au début stagnation du vocabulaire, c'est que, d'une façon générale, toutes les fonctions sont lentes à se mettre en train et que l'enfant se contente de peu avant d'être entraîné par un élan puissant à désirer davantage. Le vocabulaire que l'on manie dispense d'en acquérir un autre. Plus tard les dessins qu'il sait faire empêchent l'enfant d'en faire de nouveaux. Il se complaît dans son récent savoir. Il jouit de son pouvoir, exercé à peu de frais ; et comme il a d'autres moyens, plus faciles et plus affectifs, de se faire comprendre, c'est à eux qu'il recourt le plus volontiers.

En revanche quand ses intérêts se développent et qu'il a bien éprouvé l'utilité du langage, le progrès se précipite. L'enfant se rend compte que posséder le nom sert à se faire donner la chose.

*
* *

Je n'attribue pas plus d'importance à la répartition des mots enfantins en catégories grammaticales ou logiques.

« Les questions sur les noms des choses, dont on veut que l'apparition coïncide avec ce moment décisif, n'apparaissent pas non plus brusquement ; *Céça ?*

¹ Elle n'a pas convaincu Guillaume. (*J. de Ps.*, 1927, 19.)

(qu'est-ce que cela ?) est répété par imitation une fois à 16 ; 28 et reste d'abord rare ; ce n'est guère qu'à vingt-deux mois qu'il devient une manie. Ce n'est qu'à deux ans qu'apparaît et d'abord très rarement la question inverse : entendant prononcer un mot nouveau, l'enfant s'enquiert de la chose (que c'est ça ? à l'hôpital ?) N'a-t-on pas voulu, dans une explication commode, condenser en une généralisation soudaine la série réelle des effets analogiques de proche en proche ? »

Tout récemment encore Mac Carthy, Day, Zyve veulent qu'à dix-huit mois les noms constituent 50 % du total des mots ; que le nombre des verbes croisse de 14 % à 25 % de dix-huit mois à quatre ans, que les prépositions n'apparaissent pas avant dix-huit mois et qu'elles montent de 3 à 7 % de vingt-quatre à cinquante-quatre mois ; que les conjonctions apparaissent fort tard ; enfin que les interjections décroissent de 16 % (dix-huit mois) à 1 % (cinquante-quatre mois).

Et l'on connaît la savante division de Stern : période de la substance (emploi des substantifs) ; période de l'action (emploi des verbes) ; période de la relation (préposition, conjonctions, etc.). Je ne conteste certes point que les outils grammaticaux se soient forgés assez tard. D'où la prédominance apparente des substantifs dans le langage du petit enfant.

Mais j'adhère pleinement à cette remarque de Dewey, qu'il faut classer le vocabulaire de l'enfant suivant la signification que les mots ont pour lui et non selon la grammaire des adultes.

Stern n'a-t-il pas enseigné lui-même que les premières significations accusent des fluctuations qui paraissent un défi à tout essai de répartition dans les catégories ordinaires ? Les unités verbales de l'enfant n'appartiennent à aucune classe de mots parce que ce ne sont pas des mots, mais des phrases. Quand l'enfant dit : « Main » est-ce un substantif ? L'enfant dont il s'agit n'employait ce mot que pour se faire prendre dans les bras.

Il faut dire du vocabulaire enfantin ce que l'on dit de toute langue ; plus on remonte dans son histoire, mieux on constate que les parties du discours y sont indistinctes. Un même mot peut remplir des fonctions grammaticales très différentes. L'indifférence du nom et du verbe est la règle. Du reste comme le dit fort bien Cassirer, ce n'est point « Formlosigkeit », c'est « Werden zur Form ».

Les premiers signes du langage sont donc loin d'avoir un caractère bien déterminé : d'un état primitif de confusion surgissent peu à peu et selon un certain ordre les formes distinctes qui prennent une signification nettement définie. Toute classification trop tranchée risque d'être inexacte ; il faut mesurer le savoir lin-

guistique de l'individu d'après des normes psychologiques avant de le confronter avec la langue telle que la décrivent grammaires et dictionnaires.

L'enfant et le langage (1934)

12

La phrase

[Retour à la table des matières](#)

L'apparition de la phrase n'est pas un événement psychologique, puisque l'enfant, au moyen du mot unique et aussi grâce à sa mimique et à la perspicacité de l'entourage, exprime déjà des intentions et des constatations complexes. Pourtant elle marque l'acquisition d'un procédé nouveau, la décomposition d'une intention d'ensemble par le discours, la puissance d'exprimer en détail tout ce qui restait sous-entendu. Les mots isolés de l'enfant ont l'intention de la phrase, mais non point sa structure. Phrase implique grammaticisme et structure. La phrase est une machine compliquée, dont l'enfant ne devient maître qu'après des essais laborieux. Elle marque un progrès considérable de l'influence adulte et du besoin de précision chez l'enfant.

Quand est-ce qu'il convient d'appeler phrase une suite de mots prononcés par l'enfant ?

Dès que l'enfant commence à grouper deux mots, nous dit Oscar Bloch, il est très rapidement, on peut dire presque immédiatement en mesure d'en grouper davantage ; les groupes de trois ou quatre mots suivent d'assez près les groupes de deux mots. Mais pendant quelques semaines les groupes sont peu nombreux et peu variés.

Mais on peut supposer avec Guillaume qu'avant la phrase apparaissent des pseudo-phrases, c'est-à-dire des mots phrases juxtaposés, dont l'ensemble n'offre aucune unité grammaticale ; chaque geste vocal jaillissant spontanément des adaptations successives à une situation complexe « Nini-peur-bobo-nénin » (Regarde ce bébé ! il pleure ! il a mal ! il faut lui donner à boire ¹ !)

Dans ce cas les mots seraient séparés par des silences, chacun portant son accent propre.

Il est bien difficile de savoir si un tel mode d'expression constitue une phrase ou une suite de phrases. Pour reprendre l'exemple de Guillaume on pourra toujours écrire « Donne le couteau ! » « Donne ! le couteau ! » Il est très vrai que le débit et le ton, chez l'adulte, permettent de décider entre ces nuances. J'en suis moins sûr chez l'enfant : dans son débit, chaque mot de la phrase encore inorganique est un mot fort.

Les premiers groupes de mots se signalent par l'absence de toute expression de relation, c'est-à-dire de toute expression grammaticale, ce qui les fait ressembler à la juxtaposition de mots isolés. Est-ce à dire que ce soit du « prégrammatical », « expression spontanée des mouvements de l'âme par des signes naturels » ?

Mais, comme le fait très bien remarquer Vendryes, le prégrammatical ne se rencontre pas dans le langage des enfants. Si le petit Français dit *pa poupe* au lieu de « je ne veux pas de soupe » ce n'est pas du prégrammatical, c'est la reproduction incomplète du tour grammatical des adultes dont l'enfant ne retient que les termes essentiels. C'est un type de phrase enfantine du français moderne, qui ne se conçoit et ne s'interprète que par rapport à ce français ² !

La phrase apparaît quand l'esprit de l'enfant est assez mûr pour qu'une situation verbale puisse percer par plusieurs sommets. Il y faut quelque puissance d'analyse et un peu de ce que Binet appelait la direction, c'est-à-dire la capacité

¹ *J. de Ps.*, 1927, p. 10.

² Vendryes, *Revue philosophique*, 1928, p. 463.

d'ordonner un ensemble en disposant successivement les éléments qui le doivent constituer.

Je ne songe point à reprendre ici des problèmes dont j'ai traité ailleurs. Le langage de l'enfant se développe en passant de la phrase constituée par le simple contact des mots, organisés entre eux par des moyens musicaux et mimiques, à l'organisation grammaticale. Il acquiert peu à peu la construction, les morphèmes, les flexions, le ton. C'est l'adulte qui fournit le modèle. La perception de la conversation adulte se fait chez l'enfant plus différenciée et plus fine : l'analyse logique et grammaticale fixe le rôle du mot dans la phrase. C'est par mémoire et habitude que les formes se groupent dans l'esprit et que s'établit la valeur significative des morphèmes : mais les catégories grammaticales sont obscurément supportées par les fonctions logiques.

Décroissance des phrases à organisation incorrecte, croissance des phrases complexes élaborées, tel est le progrès. Le style oral de l'enfant présente un caractère discontinu et chaotique par rapport au style plus ordonné de l'adulte. La capacité synthétique croît avec l'âge.

« En même temps que le vocabulaire s'accroît quotidiennement, les formes grammaticales, avec leur troublante complexité, entrent dans l'usage et tout cela se présente, non pas lentement et méthodiquement, comme il nous est loisible de le faire quand nous nous proposons d'acquérir une langue étrangère, mais dans le désordre de la vie. »

L'enfant et le langage (1934)

13

La fonction du langage

[Retour à la table des matières](#)

Le langage sert évidemment à susciter des sentiments et à provoquer des actes ; il sert aussi à communiquer des pensées, à constater des événements : fonction sociale au premier chef.

Mais, même chez l'adulte, fait remarquer Piaget, a-t-il toujours cette fonction de communication ? L'adulte ne se parle-t-il pas beaucoup à lui-même, soit par langage intérieur, soit par monologue à haute voix ?

Il est vrai qu'on peut toujours dire que c'est préparation au langage social, choc en retour d'habitudes sociales. Les différentes fonctions du langage sont toujours mêlées ; à dose diverse, communication ou information, constatation objective, expression de soi pour soi interviennent dans le langage solitaire comme dans la conversation.

Tarde distinguait la conversation échange et la conversation combat. Il y a bien d'autres formes de conversation : la conversation jeu par exemple et aussi la conversation monologue. Les gens qui parlent à d'autres souvent obéissent au seul désir de parler d'eux, de dominer un auditoire ; ils monologuent en présence d'autrui.

Comment s'étonner alors que Piaget trouve dans les propos des enfants de six ans, qu'il a si bien étudiés, beaucoup de monologue et de monologue collectif ?

Toute la question est de savoir s'il s'en rencontre autant qu'il l'a dit.

*
* *

On sait qu'avec ses collaborateurs il a noté tous les propos de deux garçons de six ans, observés pendant tout un mois à la Maison des Petits de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, et que, pour le contrôle, il a fait aussi recueillir les propos de toute une classe.

Or l'analyse de ces propos ferait apparaître une forte proportion de « langage égocentrique », notamment de monologue et de monologue collectif.

Par opposition à l'information adaptée, au langage socialisé, Piaget appelle langage égocentrique, celui où l'enfant ne parle que de lui, sans chercher à se placer au point de vue de l'interlocuteur ; ne lui demandant que l'illusion d'être entendu et compris ; comme dans ces conversations de salon où tout le monde ne parle que de soi et où personne n'écoute.

Non seulement le monologue de l'enfant accompagne l'action en cours ou la supplante ; mais encore il monologue devant autrui, il parle tout haut pour soi-même devant les autres.

Il n'y aurait guère de vie sociale entre enfants avant sept ou huit ans. La société d'enfants que représente une chambre de travail de la Maison des Petits, nous dit Piaget, est une société de type segmentaire, sans division de travail, centralisation de recherches ? coopération.

Jusqu'à cinq ans, travail solitaire. De cinq à sept, petits groupes de deux enfants, transitoires et irréguliers. À partir de sept à huit travail en commun.

La discussion véritable, la collaboration dans la pensée abstraite ne commencent qu'après sept ans.

Si l'on veut formuler en chiffres les résultats de ces observations il faut dire que le langage enfantin

à 3 ans	contient	56 %	d'égoïsme
à 4	—	60 %	—
à 5	—	46 %	—
à 6	—	43 %	—
à 7	—	27 %	—

Et si l'on étudie à nouveau, entre sept et huit ans, les enfants dont on a antérieurement déterminé et mesuré l'égoïsme, on trouve que le langage s'est nettement socialisé.

*

* *

Outre la difficulté de définir l'égoïsme et de préciser le caractère égoïste de tel ou tel propos, il est malaisé de ne point tenir compte de certaines réserves que d'autres observations obligent à formuler.

À vrai dire, dans son très beau travail, prélude à sa grande œuvre, Piaget n'avait-il pas fait remarquer lui-même que ses deux sujets n'étaient pas observés en condition naturelle ? qu'il y aurait lieu de compléter son étude par un ensemble de recherches sur les conversations d'enfants en dehors de la Maison des Petits, c'est-à-dire au jeu, sur les places publiques, etc.

Et en effet il suffit d'écouter les enfants dans la rue pour se rendre compte que leur conversation contient une très forte part de communication et d'information.

Aussi peut-on dire avec Stern ¹ que l'apparition tardive de la fonction sociale du langage ne tient qu'aux conditions de l'expérience.

Quand les enfants jouent entre eux, peut-être ont-ils moins l'occasion de questionner, d'échanger des idées : d'où la prédominance du caractère expressif du langage. Un certain nombre d'enfants réunis, jouant en toute liberté, ne constitue

¹ *Psychologie der frühen Kindheit*, p. 145.

pas nécessairement un groupe, nous dira S. Isaacs. Chaque enfant est d'abord occupé de ses propres intérêts ¹.

Mais la cause essentielle de ce retard, c'est la constitution même de la Maison des Petits : juxtaposition assez lâche d'enfants isolément occupés à quelque travail-jeu suivant la méthode Montessori.

Dans d'autres jardins d'enfants, autrement constitués, à Hambourg, par exemple, les résultats ont été tout à fait différents : témoin les recherches de Marthe Muchow ; témoin, à Vienne, les recherches d'Elsa Köhler.

Dans le milieu familial, aussi, tout se passe autrement ; et c'est ce que prouve le joli livre de Katz ², sur les propos de ses deux enfants (cinq ans ; trois ans six mois). Ici ce sont les motifs sociaux qui prédominent.

*
* *

Chez les enfants qu'elle a observés, Susan Isaacs ³ a trouvé surtout du langage socialisé et très peu de monologue collectif. Les enfants observés monologuent ou parlent, mais ils ne monologuent pas collectivement.

Telles sont aussi les conclusions de Mac Carthy, de Rugg, Krueger et Sondergard.

*
* *

On peut dire avec Decroly que le langage n'est égocentrique que quand il se présente comme une manière de jeu. Le langage est par essence réaliste et social. Il s'adresse aux choses et aux hommes. Et s'il est intéressé, il n'est pas égocentrique, au sens de Piaget.

¹ S. Isaacs (*J. de Ps.*, 1931, p. 375.)

² *Gespräche mit Kindern*, Berlin, 1928.

³ *Intellectual Growth in young Children*, 86.

L'égoïsme, repliement sur soi, n'est jamais qu'un épisode de la vie linguistique. L'enfant parviendrait-il au langage sans le désir de vivre, de s'ouvrir pleinement à la vie ? Il faut, pour le succès de sa tâche, la participation de toute sa volonté, de toute son initiative, de toute sa confiance dans le succès. Le monde des symboles ne s'ouvre qu'au désir ardent de comprendre et de communiquer. Cette initiative, cet esprit d'aventure, cette quête d'autrui et du monde intelligible se déploient dans toute leur superbe à l'âge où la fonction achève de se constituer. Et c'est sans doute bien plus tard, vers l'adolescence, que l'être humain demandera au langage d'être avant tout son démon familier ou son confident.

L'enfant et le langage (1934)

14

Le retard

[Retour à la table des matières](#)

Il y a des enfants que la malformation grave des organes phonateurs empêche de parler ou gêne pour parler ; encore comprennent-ils.

La raison du retard est souvent bien plus profonde : trouble des fonctions praxiques, retard de développement de la fonction cérébelleuse : d'où incoordination des mouvements. La débilité motrice de Dupré a pour symptômes l'apparition tardive de la station debout et de la marche, la turbulence, l'instabilité motrice, la maladresse. Ici le trouble de la parole a surtout pour cause l'incapacité de juxtaposer, de coordonner les phonèmes, de former la structure des mots.

Il y a des enfants que des troubles de l'audition ou le retard de la « Gnosie » auditive gênent pour comprendre et donc pour parler trouble périphérique dans le premier cas plus profond dans le second : ce qui est atteint c'est la différenciation des mélodies et des symphonies auditives dont la qualité brute est pourtant

discriminée. L'enfant ne réagit pas à ce jeu finement nuancé de formes sonores qui constitue le langage et surtout à la variation continue de ce jeu des nuances.

Enfin il y a des enfants que des troubles psychiques ou des lésions cérébrales en foyer empêchent de comprendre et. de parler ¹.

La déficience de la fonction dépend, on le voit, de troubles qui siègent à différents degrés de hauteur. Quand on se contente de dire que le retard de la parole tient à ce que les réflexes sensitivo-moteurs de l'articulation ne se déclenchent pas sous l'influence de perceptions auditives ; quand on dit que l'absence de langage tient au défaut de liaison fonctionnelle entre les centres auditifs et les centres moteurs de l'articulation, on ne fait guère que constater le trouble et énoncer la difficulté de l'interpréter.

*
* *

L'observateur se trouve donc en présence de cas assez complexes ².

Voici un enfant dont le clavier phonétique est incomplet. Plusieurs phonèmes sont altérés ou omis : l'architecture syllabique des mots s'effondre. Et pourtant le même enfant qui omet tel phonème dans tel mot, le prononcera correctement dans un autre. Point de trouble articulo-phonatoire par conséquent ; mais fixation insuffisante de la structure des mots par instabilité, par débilité.

En voici un autre qui présente, avec ses incorrections de prononciation, de l'agrammatisme ; à six, huit ans c'est encore un grand bébé de deux ou trois ans ; et il est tel dans tout son comportement. Un autre est surtout un enfant rebelle à la vie commune, et farouchement enfermé dans la vie personnelle qu'il se crée.

Incapacité de construction articulo-grammaticale, déficience dans la capacité de construire des formes, ou de s'adapter à la société. Débilité sans aucun doute. Mais ce mot ne fait que consacrer le trouble en question.

¹ Cf. Ley, *Troubles de développement du langage*, Xe Congrès belge de Neurologie et de Psychiatrie, 1930, Liège.

De Parrel et Mme Lamarque, *Les Sourds-Muets*, p. 76.

² Nous empruntons ces exemples au beau livre de Mlle Feyeux, *L'Acquisition du langage et ses retards*, 1932.

Voici une enfant de cinq ans et demi qui ne dit pas un mot, mais qui paraît comprendre la parole ; audition excellente, pas d'anomalies des organes phonateurs. Intelligence vive, mais comportement très « bébé ».

Seuls les ordres soutenus par le geste, la mimique sont compris. Les phrases sans accompagnement mimique sont lettre morte ; seuls sont compris les substantifs concrets désignant les personnes, les animaux, les objets faisant partie de la vie quotidienne.

La rééducation a bien montré le défaut de la cuirasse : un manque d'initiative, une certaine timidité, une certaine hésitation devant le langage. « Longtemps - un an environ - l'enfant hésite à employer dans sa conversation des phrases qui n'avaient pas été apprises aux séances de rééducation. Seuls les phrases, les mots appris méthodiquement étaient utilisés. »

L'initiative ne se fit jour qu'au début de la deuxième année de rééducation. À partir de ce moment l'enfant combina ce qui lui était appris et se constitua un petit langage spontané ¹.

Resterait à vrai dire à préciser les causes affectives ou mentales de ce manque d'initiative.

Une autre (quatre ans) s'entête dans le mutisme. Elle se refuse nettement à répéter les mots qu'on prononce devant elle. Et pourtant elle comprend la signification de tous les mots qui désignent des objets usuels, les ordres simples, certaines locutions couramment employées.

Mais le négativisme de l'enfant est presque invincible. Taquine à l'excès, malicieuse, l'enfant semble se faire un jeu de ne pas exécuter ce qui lui est demandé. « Le comportement est celui d'un enfant de quinze à dix-huit mois, dont les jeux consistent à démolir les constructions qu'on a la patience de lui faire, à jeter au loin avec fracas tous les jouets se trouvant sous sa main, à renverser avec bruit tout ce qui se trouve sur les tables. »

C'est une enfant butée, découragée, qui s'entête dans un mutisme très comode, « presque toute une famille est là qui prévient, accède à chaque désir, ne sait pas résister ni sévir ² ».

L'enfant, transportée hors du milieu familial, fait d'immenses progrès.

¹ A. Feyeux, 214.

² A. Feyeux, 220.

*
* *

Manque d'initiative, volonté de ne pas parler, découragement sont à la base de bien des mutismes. Il faut songer à ces causes, toutes les fois que le langage est incomplet.

Mlle Feyeux rappelle avec beaucoup de justesse que l'acquisition du langage « n'est pas un acte purement automatique s'accomplissant en dehors de l'être ». « Il faut que celui-ci y participe de toute sa volonté, de toute son initiative, de toute sa confiance dans le succès. C'est parce que l'enfant veut acquérir le moyen d'expression de son entourage, c'est parce qu'il se sent toutes les audaces, c'est parce qu'il a confiance dans le résultat, qu'il continue et achève de, lui-même l'œuvre que la mère a si bien commencée ; rapidement, dès l'étape du mot-phrase, il se passe de tout secours et se laisse aller avec insouciance à sa « bonne chance » estimant que son oreille est maintenant le meilleur des éducateurs. Il a compris le principe du langage, c'est là tout ce qu'il lui faut ; maintenant tout ira bien, il en est persuadé ; il n'a d'ailleurs qu'à imiter ce qu'il entend dire autour de lui ¹. »

Ceux qui ne comprennent ni ne parlent le langage articulé sont de grands débiles, et de plus des instables ou des inertes, ou des agités. « Instabilité, inertie, agitation extrême sont autant d'états qui éloignent ces enfants du monde ambiant, dont la pénétration ne se fait que par l'attention et par le désir ardent de comprendre. » Ici la rééducation est bien problématique.

Retenons de ces observations et de beaucoup d'autres l'importance du caractère et de l'affectivité dans l'acquisition du langage.

Certes en un sens le langage mesure assez bien le niveau mental d'un individu ; mais les échelons inférieurs du langage ne requièrent qu'un niveau mental assez humble. L'acquisition du langage est parfaitement compatible avec les formes légères de la débilité. Quand l'enfant s'y refuse c'est que d'autres facteurs de résistance entrent en jeu.

¹ A. Feyeux, 235.

L'enfant et le langage (1934)

15

Le sourd-muet

[Retour à la table des matières](#)

Je ne songe point à traiter ici cette énorme question. Je veux simplement dégager les quelques remarques psychologiques que me suggère le succès de la méthode belge.

Lorsqu'en 1924 Decroly m'a fait visiter à Bruxelles l'école de la rue Rempart-des-Moines, j'ai été tout de suite conquis. Des enfants très jeunes arrivaient en peu de temps, par la vertu d'une méthode vivante et stimulatrice à des résultats que l'enseignement officiel n'atteignait qu'avec beaucoup de patience et d'effort.

Les méthodes artificielles, compliquées, ont fait leur temps. « À cette heure, écrit Drouot ¹, notre enseignement spécial tend à se rapprocher, autant que faire se peut, de la marche essentiellement intuitive que suit la mère, ce modèle des maîtres, dans l'éducation de son enfant normal. C'est pourquoi la méthode belge qui a

¹ *Revue générale de l'Enseignement des sourds-muets*, mai 1933, p. 113.

fait un très grand pas dans ce sens donne, au quadruple point de vue de la parole, de la lecture sur les livres, de la langue et du développement intellectuel, des résultats que ne pouvaient procurer ses devancières. Il est pleinement démontré que le sourd-muet, moins que tout autre - cela est facile à comprendre - ne peut tirer qu'un profit très relatif de méthodes artificielles qui s'éloignent de la voie indiquée par la nature ; revenons donc pour le plus grand bien de nos élèves, à des méthodes naturelles. Sous prétexte de faciliter leur tâche on l'a compliquée comme à plaisir. Le regretté Dr Decroly, le grand pédagogue belge récemment disparu l'a dit : « ce qui paraît simple à l'homme adulte ne l'est pas toujours pour l'enfant ». Decroly entendait par là l'enfant normal doué de tous ses sens. À plus forte raison est-ce vrai, s'il s'agit d'un petit sourd n'ayant jamais entendu ni parlé. »

Loin que l'esprit de l'enfant aille du simple au composé, ce sont des ensembles qu'il appréhende d'abord en vertu d'une sorte de fonction de « globalisation » comme s'exprime Decroly. On connaît la méthode de lecture et d'écriture qu'il a tirée de ce principe.

Puisque l'œil permet de lire globalement un texte écrit sur la page d'un livre, ou des mots visibles sur les lèvres de celui qui les prononce, puisque la main arrive à tracer des mots et des phrases sans avoir d'abord appris à écrire lettre par lettre, pourquoi les organes vocaux ne produiraient-ils pas des mots et des phrases sans avoir été d'abord exercés à émettre une à une les voyelles et à articuler les consonnes qui entrent dans leur formation ?

Miss Garrett avait soupçonné jadis cette vérité. Des observations solides viennent à l'appui.

« Parlez au petit sourd comme s'il entendait ; ce sont presque toujours les mêmes mots, les mêmes petites phrases qui reviennent ; dès le bas âge il prendra l'excellente habitude de lire sur les lèvres. Il ne s'agit pas bien entendu de lui adresser de longs discours qui ne seraient pas compris. On cite quelques cas fort curieux de petits sourds qui, de cette manière, avant toute éducation, apprennent non seulement à lire sur les lèvres, mais à prononcer plus ou moins correctement des mots et de courtes phrases. Herlin cite le cas d'une famille de cultivateurs des environs de Bruges, ayant plusieurs enfants sourds, où la chose se produisit. J'eus dans ma classe, tout après la guerre, un élève des plus intéressants qui avait appris non seulement à reconnaître la parole au mouvement des lèvres rien qu'à voir parler ses parents, mais aussi à prononcer quantité de mots usuels et d'expressions. Je crus tout d'abord qu'ayant reçu un commencement d'éducation, ses études avaient été interrompues ; il n'en était rien. Il s'agissait d'un jeune sourd originaire du Soissonnais, fort intelligent, qui avait l'âge d'entrer dans une école quand la guerre éclata. Il en fut l'une des premières victimes : durant quatre ans, il

resta avec les siens dans les régions envahies, sans qu'il fût possible de rien faire pour l'instruire. Il avait treize ans quand on me le confia. Ma surprise fut grande de constater que ce grand garçon à la mine éveillée, au regard intelligent, sourd complet ou presque - la chose est à noter - non seulement lisait sur les lèvres, mais employait couramment un langage oral assez développé, qui lui permettait de converser avec son entourage sans recourir jamais au signe. Il suffisait de lui montrer tel objet usuel pour qu'aussitôt il en prononçât le nom ou quelque chose d'approchant. Je me renseignai auprès des parents ; j'appris qu'au lieu de faire des signes comme il arrive en pareil cas, les siens s'étaient appliqués à lui parler. »¹

Ces observations confirmeraient, s'il en était besoin, le caractère spontané et total de l'acquisition du langage. Elles ont le mérite de montrer que, sous la suggestion de la lecture orale, la parole se constitue de toutes pièces comme en présence du modèle sonore : avec moins de précision sans doute et moins d'ampleur. Nul ne songe à nier que la gymnastique vocale et l'orthophonie doivent intervenir. Mais l'essentiel les précède.

*
* *

L'enfant qui apprend et manie une langue subit la contrainte d'une norme linguistique, variable et souple puisqu'il traverse bien des milieux. On sait l'influence des milieux sociaux élevés sur la précocité et la rapidité d'acquisition du langage².

Cette norme qu'il subit, l'individu concourt à la constituer, car il improvise et innove.

La parole est profondément individuelle. Chaque mot, comme chaque notion, change de valeur avec chaque individu. De même que l'on ne peut déceler le symbolisme d'un rêve qu'à condition de connaître tout ce que le mot ou l'image signifient pour le sujet, on ne comprend vraiment une personne qu'à condition de la connaître. La conversation fourmille de malentendus.

Le sujet parlant fait peu à peu sa langue au sein d'une langue qu'il ignore et dont la logique lui échappe. Il acquiert ses habitudes personnelles, sa phonétique,

¹ Drouot, *R. génér. Ens. des sourds-muets*, 1933. p. 115.

² Voir en particulier Hetzer Reindort, *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, t. XXIX, 1927.

son vocabulaire, son style. Et quand il a monté ses automatismes, il les déclenche à la moindre sollicitation.

Donc la langue se renouvelle sans cesse par la parole et elle subit l'influence de l'enfant à qui elle s'est imposée. Est-ce à dire que le changement linguistique procède uniquement ou procède surtout de l'enfant ? Ce serait aller trop loin.

Le parler enfantin s'élimine sans influencer sur l'évolution de la langue. L'idéal de l'enfant c'est de s'élever à la norme commune. Mais comme le dit très bien Marcel Cohen il arrive que les jeunes générations manifestent quelque initiative ou quelque résistance sur les points où la langue normale présente quelque embarras, quelque rupture d'équilibre apparente ou cachée.

Là où l'enfant a longtemps employé une forme incorrecte, l'adulte qu'il sera plus tard pourra présenter une moindre résistance à l'action de la langue populaire et familière, une réaction moins vive à l'égard du langage des enfants qu'il élèvera à son tour. « Les symptômes de mobilité que sont certaines persistances isolées dans le langage des enfants sont à retenir. »

*
* *

Est-il utile de reprendre, pour conclure, la thèse qu'on lit à toutes les lignes de ce petit livre : qu'à toutes les étapes, qu'en tous les aspects de l'acquisition du langage, toute l'âme de l'enfant est au travail.

Fin du livre