

Jerome BRUNER

Comment les enfants apprennent à parler

Situation initiale du tout-petit,
processus d'acquisition et rôle de l'adulte

petit forum

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

Child's talk, learning to use language

© 1983, J. Bruner

W.W. Norton & Company Inc., New York

© Traduction française Éditions Retz, Paris, 1987

© Édition Retz, 2012, pour la présente édition

ISBN 978-2-7256-3164-6



Sommaire

Préface	5
----------------	---

Chapitre 1: Introduction	13
---------------------------------	----

Chapitre 2: De la communication à la parole	17
Les dons cognitifs initiaux	19
Accès au langage	26
Le support à l'acquisition du langage	34

Chapitre 3: Les activités ludiques, les jeux et le langage	39
Deux études de cas: Richard et Jonathan	41

Chapitre 4: Le développement de la fonction référentielle	59
La gestion de l'attention conjointe	63
« Lecture de livres »: le développement des étiquettes du langage	70
La théorie réexaminée	79

Chapitre 5 : Le développement de la demande	83
Demande d'objet	87
Invitations à des actions conjointes	97
Demandes d'aide	100
Quelques conclusions	107

Chapitre 6 : Apprendre à parler	109
--	-----

Bibliographie	126
----------------------	-----

Glossaire	128
------------------	-----

*Nous remercions
Madame Britt-Mari Barth
et Madame Maya Hickmann
pour leur collaboration
à la mise au point délicate
de ce texte*

Préface

A l'origine, cet ouvrage devait être une collection d'articles choisis, écrits dans les dix années qui ont suivi 1972. Le plan d'alors consistait à les réviser et à les réécrire, chacun dans son entité, pour créer ainsi un recueil d'essais. Peu à peu, ces articles ont été intégrés dans un cadre plus général, bien qu'on en trouve encore des traces distinctes. Ils ont fini par constituer un seul livre, qui étudie la manière dont le jeune enfant acquiert *les usages* de sa langue maternelle et comment, en se servant au début du langage à des fins limitées, il en vient finalement à en reconnaître les usages les plus puissants et les plus productifs. Ce livre insiste sur les réalités pragmatiques — sur la manière «de faire des choses avec des mots», selon l'heureuse expression d'Austin, particulièrement sur la manière de parvenir à une « attention conjointe ¹ » et de réaliser une action commune avec une autre personne par l'emploi du langage.

Ce n'est qu'à partir de 1972 que je me suis consacré à fond à l'étude du langage, lorsque je me suis rendu à Oxford. La linguistique générative au cours des dix années précédentes m'avait assurément intéressé, mais uniquement en tant que spectateur. Préoccupée avant tout par la maîtrise de la syntaxe, elle était essentiellement d'esprit formaliste. Elle ne m'incitait pas à m'y plonger. Il me semblait qu'elle était sans valeur fonctionnelle. L'attention portée à la structure grammaticale par ce type d'approche linguistique l'empêchait me semble-t-il, d'explorer les fonctions du langage dans différents contextes et la manière dont ces fonctions se développent. Mais à partir de 1970 l'étude de l'acquisition du langage s'orientait

1. N. de l'Ed. « Attention conjointe » : attention partagée par deux personnes sur le même objet.

Préface

davantage vers une perspective fonctionnelle, c'est-à-dire vers l'étude d'un langage en action. C'est à ce moment-là que de simple spectateur je suis devenu un participant actif. Il convient de dire un mot sur ce changement de perspective. Qu'est-ce qui l'avait provoqué?

Il fallait que l'enfant — c'était devenu évident malgré certaines assertions antérieures —, ait quelques connaissances du monde «réel» avant de pouvoir démêler efficacement les mystères de la syntaxe. En fait, il utilisait sa première syntaxe pour circonscrire ce qui avait quelque importance pour lui. C'est ce qui fut exprimé clairement pour la première fois dans l'ouvrage magistral de Roger Brown, *Un premier langage*, publié en 1973. Ce devint encore plus clair dans les travaux de Lois Bloom, de Patricia Greenfield, de John Dore — qui ont tous insisté sur la nécessité d'une «interprétation riche» du langage de l'enfant. Une interprétation riche supposait le recours au contexte et à la fonction communicative dans l'évaluation de la syntaxe enfantine. Un fonctionnalisme nouveau tempérerait le formalisme de la décennie précédente.

A Oxford, j'ai trouvé l'atmosphère dominée par la théorie de l'acte de parole. J'avais déjà pris connaissance de cette théorie à partir du travail de John Austin et d'un article déjà ancien de Joanna Ryan qui relevait la pertinence de cette approche en la mettant en rapport avec la psychologie du langage. Cette théorie insistait sur l'*usage* et la *fonction* des actes de parole — sur la force non verbale autant que sur la forme verbale. En peu de temps, mes étudiants, mes jeunes collègues d'Oxford et moi-même, nous nous sommes trouvés confrontés aux implications psychologiques des actes de parole.

Un peu plus tard, au cœur de ce nouveau climat, chargé alors du contrôle des étudiants pour le doctorat en philosophie avec mes collègues philosophes d'Oxford, Peter Strawson, Anthony Kenney et Rom Harré, j'ai trouvé ces derniers autant captivés par les problèmes psychologiques que je l'étais moi-même par les problèmes philosophiques.

En 1974, mon ami Niko Tinbergen se vit décerner la médaille Zwammerdam, et à l'occasion de cette cérémonie d'attribution il eut à organiser un séminaire à Amsterdam. Il m'invita aimablement à présenter un article dans le cadre de «son» séminaire Zwammerdam. Tinbergen s'intéressait passionnément à la biologie de la communication, mais il se méfiait de la «linguistique gram-

mairienne », comme il l'appela un jour. J'avais là l'opportunité de lui parler des *actes de parole*. Je profiterais de cette rencontre pour lui communiquer mes pensées bouillonnantes touchant aux *actes de parole* et à leur développement, fruit d'une année d'observation préliminaire d'enfants au cours des dix-huit premiers mois de leur vie et d'une foule de lectures et de discussions. Tel fut le point de départ de cet ouvrage — un article sur l'« ontogenèse des actes de parole », qui parut effectivement en 1974.

Le travail d'observation se poursuivit ainsi que les discussions. Il fut bientôt indispensable de mettre un peu plus d'ordre dans le dédale des problèmes soulevés par l'article de Zwammerdam. Il y a des gens qui écrivent pour mettre au clair leur pensée, j'en fais partie. C'est ainsi qu'il y eut un deuxième article — nouvelle étape dans l'élaboration de cet ouvrage — intitulé « De la communication au langage », qui parut dans *Cognition*, pour célébrer le quatre-vingtième anniversaire de Roman Jakobson. Cet article fut à son tour remanié et donna lieu à un autre article présenté à Paris pendant l'été de 1975 sous le titre : *Préface au développement de la parole*. Ceci me permit de jeter les premiers jalons du travail empirique qui devait suivre. A ce moment-là, j'étais déjà convaincu qu'on ne peut étudier l'acquisition du langage qu'à la maison, *in vivo*, et non pas au laboratoire, *in vitro*. Les problèmes liés au contexte et la forme des échanges mère-enfant m'avaient déjà poussé à délaissier le laboratoire vidéo magnifiquement équipé mais artificiel de South Parks Road en faveur du désordre de la vie au foyer. Nous sommes allés vers les enfants au lieu de les faire venir à nous. Le travail intellectuel a une histoire naturelle qui ressemble un peu à tout ce qui grandit et s'épanouit. Et avec chacun des articles qui ont suivi, mes propres vues se sont modifiées et développées.

Et c'est ainsi que les choses se passèrent. Un livre est le produit non seulement d'un auteur (et de ses étudiants) mais aussi des temps et des lieux. Il ne s'agissait pas que d'Oxford et des années soixantedix. C'était également un monde dans lequel convergeaient un grand nombre de courants intellectuels — les courants philosophiques et linguistiques déjà signalés, mais aussi les travaux de psychologie et d'anthropologie touchant à la contextualisation de la pensée et de la parole et aux habitudes culturelles. Ce fut une riche décennie pour tous ceux qui labouraient dans les champs de la

Préface

pragmatique. La forme définitive de cet ouvrage reflète cette période avec ses lieux d'enracinement ainsi que la démarche qui a suscité le livre.

L'ouvrage s'ouvre sur deux chapitres abordant les problèmes théoriques qui ont motivé le travail. Suivent trois chapitres empiriques qui traitent respectivement des « jeux du langage » et du développement de la référence et de la demande. La référence et la demande sont les deux principaux usages du langage sur lesquels se concentre la recherche empirique. Mais le chapitre sur le rôle de l'activité ludique et du jeu dans l'acquisition du langage est propédeutique, visant à faire comprendre ces usages. L'expression « les jeux de langage », dans le sens classique de Wittgenstein, n'est pas simplement métaphorique.

Le chapitre sur les « jeux » doit beaucoup à la collaboration de Virginia Sherwood, d'Eileen Caudill et de Nancy Ratner. Le chapitre sur la référence s'inspire largement du travail entrepris avec Anat Ninio, lorsqu'en 1977-78 elle laissa pour un temps l'université hébraïque de Jérusalem pour travailler à Oxford comme professeur invité. Nancy Ratner et Eileen Caudill contribuèrent également beaucoup à ce travail. Le chapitre sur l'ontogenèse de la demande fut rédigé en collaboration avec Carolyn Roy et Nancy Ratner.

Le dernier chapitre de cet ouvrage est lui aussi le résultat de transformations successives. Il est passé par une longue période de gestation. Une version embryonnaire vit le jour à Princeton en 1980 dans le cadre des conférences Witkin. Des révisions et des développements furent présentés à l'automne de 1981 lors du sixième colloque sur le langage de l'enfant à Boston, puis au colloque de Delaware. Au printemps de 1982 de nouvelles modifications furent introduites à Brown et en Pennsylvanie.

Ce volume a beaucoup voyagé tout au long de sa composition, et je suis reconnaissant aux nombreuses personnes qui nous ont donné l'hospitalité au cours de ces années-là — dans les deux villes du nom de Cambridge, puis à Moscou, Budapest, New York, Nimègue, Toronto, Bristol et Louvain.

Il y a deux fils conducteurs dans ce livre. Le premier est « externe » : comment la communauté ou le groupe linguistique favorise les contacts langagiers de sorte que le jeune locuteur aspirant puisse comprendre la manière de manifester clairement ses propres intentions de communication et pénétrer les intentions des autres. Le

principal véhicule de cette assistance à l'enfant est le « scénario » à savoir les situations structurées qui permettent à l'adulte et à l'enfant de coopérer dans la « transmission » d'un langage. Le deuxième fil est plus « interne », c'est un processus de mise en place. Il concerne la manière dont les intentions de communication sont peu à peu transformées au travers des échanges de l'enfant avec l'adulte en des procédures linguistiques de plus en plus puissantes. Les deux fils ressemblent en quelque sorte à la chaîne et à la trame de l'argument du livre.

Je n'ai pas essayé de « couvrir » la totalité du vaste domaine des écrits qui touchent aux problèmes évoqués par ce livre. Celui-ci ne veut être ni un recensement d'ouvrages ni une critique. Mon but était plutôt d'utiliser les recherches d'Oxford pour dégager comment les jeunes enfants sont aidés dans l'acquisition de la maîtrise du langage. Dès le départ, il était clair que les enfants jouissent d'un accès privilégié au langage, qu'ils ont la faculté d'organiser en système les apports qui leur viennent de leur communauté linguistique. Il était clair également que les enfants, en essayant d'utiliser le langage pour arriver à leurs fins, faisaient plus que maîtriser simplement un code. Ils élaboraient à partir des échanges verbaux des procédures et des significations et, ce faisant, ils apprenaient les voies de la culture en même temps que les voies de son langage. J'ai concentré mon attention sur les auteurs qui se souciaient de ces problèmes plutôt que sur ceux traitant de l'acquisition du langage en général. En fait, quelques-uns des auteurs qui ont le plus retenu mon attention ne sont guère représentés dans la bibliographie, surtout parce qu'ils ne traitaient pas directement du langage enfantin en tant que tel, ou même du langage tout court. Clifford Geertz et Dan Sperber en sont de bons exemples : tous les deux relèvent que la culture est acquise plutôt par la négociation que par l'enregistrement contraint d'un code. J'ai trouvé leur travail énormément suggestif, bien qu'aucun ne soit mentionné dans le cours de ce livre. Mon apparente négligence ne vient pas d'un manque d'égard mais est plutôt la conséquence de ma démarche focalisée, sur un but spécifique.

C'est avec beaucoup de plaisir que je remercie le cercle amical et dynamique des étudiants et collègues qui m'ont apporté tant d'encouragements et de joies durant mes années à Oxford. John Churcher, Cathy Urwin, Roy Pea, Alison Garton, Paul Bamborough,

Préface

Christopher Pratt, Arde Denkel, Alan et Ian Leslie, Andy Meltzoff, Susan Sugarman, Alison Gopnik et José Linaza furent tous de la partie. Anat Ninio, Magda Kalmar, Aidan Macfarlane et Michael Scaife étaient des professeurs d'un niveau très élevé. Des professeurs invités apportèrent aussi leur contribution inestimable : David Olson de Toronto, Robert Grieve de St. Andrews, Katherine Nelson de Yale, Claudia de Lemos de Campinas et Virginia Volterra de Rome. Kethleen Danaher Sylva commença avec moi l'étude des problèmes de la référence, mais notre collaboration s'orienta vers d'autres sujets ayant trait au développement et aux soins de l'enfant. Renira Huxley s'était jointe à nous, mais sa brève participation dans le cadre de notre travail fut malheureusement interrompue par son décès tristement prématuré. Le « déjeuner-séminaire du vendredi » était une source constante d'encouragement, et la liste des participants en est trop longue pour figurer ici. Mais je voudrais tout particulièrement remercier Barbel Inhelder, Richard Cromer, Adrian Fourcin, Natalie Waterson, Gareth Evans, Maureen Shields et Charles Taylor pour leurs apports personnels — et Alison Gopnik pour son talent dans l'agencement des procédures.

Parmi mes collègues d'Oxford, je tiens à dire un merci particulier à Isaiah Berlin, Niko Tinbergen, Rom Harré, Jonathan Cohen, Anthony Kenney, Donald Broadbent, Peter Bryant, Harry Judge et Roy Harris. Ils me furent tous d'un grand secours.

Un grand nombre d'heures d'un travail patient et intelligent fut nécessaire pour transcrire les protocoles. Meg Penning-Rowsell s'y consacra spécialement, de même que ma secrétaire, Megan Kenyon. De vieux amis et des collègues apportèrent leur aide et leurs conseils : George Miller et Roger Brown, Pim Levelt et Eric Wanner, Margaret Donaldson, et Henri Tajfel, Annette Karmiloff-Smith et Helena Lieven, pour n'en citer que quelques-uns. Pendant une année sabbatique à l'Institut des études supérieures des Pays-Bas, j'ai particulièrement tiré profit des discussions avec David Olson, Melissa Bowerman, Claudia de Lemos, Manny Schegloff, Patricia Greenfield et nos collègues de l'institut Max-Planck pour la psycholinguistique.

Rita Watson aida à faire un premier choix et collabora ensuite aux travaux de rédaction. Je lui suis redevable non seulement pour le travail minutieux que suppose une telle entreprise, mais aussi pour son excellent jugement et sa constante bonne humeur. La version

définitive de ce volume fut entreprise en collaboration avec ma collègue Carol Fleisher Feldman, avec qui j'eus le privilège de correspondre au cours des années pendant lesquelles ce travail se déroulait. Sa contribution m'a été une aide incommensurable.

Il existe encore aujourd'hui des éditeurs de l'« ancienne école » au grand bénéfice des auteurs et des lecteurs. Donald Lamm est l'un de ceux-là, mais on doit louer aussi la nouvelle génération qui œuvre dans le même esprit, en particulier Donald Fusting.

Et enfin, nous dédions ce volume à Roman Jakobson. Hélas, il mourut durant les dernières étapes de sa rédaction. C'était le linguiste le plus doué de sa génération et un homme d'une profonde générosité comme maître et ami. J'ai préféré conserver la forme primitive de la dédicace plutôt que de la changer pour dire: « En souvenir de... » Le remarquable linguiste soviétique Ivanov a dit de Jakobson qu'il était un « visiteur venu du futur », et j'ai emprunté son expression pour l'insérer dans ma dédicace.

Jerome Bruner
New York,
février 1983.

Chapitre 1

Introduction

*La simple présentation des faits
ne suffit pas pour pouvoir acquérir le langage...*

*Il nous faut découvrir
ce qui est indispensable
pour faire fonctionner le système.*

Noam Chomsky

Lorsqu'on dit qu'un enfant acquiert le « langage », on peut donner au moins trois interprétations à cette assertion. La première est en termes de conformité ou d'exactitude, c'est-à-dire qu'il devient capable d'énoncer quelque chose en conformité avec les règles de grammaire. C'est un sujet qui nous laisse vraiment perplexes. Comment le tout petit enfant apprend-il? Tout d'abord, les règles de grammaire du tout petit enfant ne sont pas celles des adultes de son entourage. L'imitation est une explication boiteuse. Et même lorsqu'il s'exprime avec une grammaire proche de celle de l'adulte, il est fort douteux que l'enfant ait été confronté à un nombre d'exemples de règles suffisamment grand pour les avoir apprises par induction. La plupart des théories relatives à l'acquisition de la grammaire sont peu plausibles: qu'il s'agisse des conceptions des empiristes qui pensent que la grammaire s'acquiert comme toute autre chose, ou des opinions de ceux qui prétendent qu'il y a une sorte de disposition innée qui destine les êtres humains à acquérir le langage. D'ailleurs, il paraît hautement improbable, à la lumière de nos connaissances actuelles, que les tout petits enfants apprennent la grammaire pour elle-même. Sa maîtrise est au service d'une fin propre au sujet: faire quelque chose avec des mots dans le monde réel, quelque chose qui ait un *sens*.

Introduction

Et c'est ici le deuxième aspect du langage : sa possibilité de se référer à quelque chose et de signifier quelque chose. Bien qu'on puisse construire des énoncés fort élaborés du point de vue syntaxique mais sans signification, il est rare que nous le fassions, en tant qu'enfants ou adultes mûrs. Comment l'enfant apprend-il à établir des rapports de liaison (référence) et de signification ? Et cela par le recours à la parole lexico-grammaticale ? C'est nullement évident. Car on ne voit pas à quoi se réfère la parole et ce qu'elle signifie indépendamment des contextes et des conditions dans lesquels elle est énoncée. C'est particulièrement vrai des énoncés d'un seul mot : comment les interpréter ? Le mot *feu* est-il un avertissement, renvoie-t-il à quelque chose que l'on a vu, ou est-ce une demande de feu ?

Par conséquent, lorsque nous disons qu'un enfant acquiert le langage, nous devons tenir compte d'un autre aspect de ce qui est acquis — c'est-à-dire sa fonction ou intention communicative ou son pouvoir de « faire des choses avec des mots ». Ici, le critère pour juger des progrès dans l'acquisition n'est pas tellement la conformité grammaticale, sémantique ou référentielle, mais plutôt l'efficacité. L'enfant peut-il adresser une demande, indiquer quelque chose, peut-il gagner la confiance ou promettre quelque chose ou témoigner du respect par le recours aux moyens de communication ? Et peut-il remplir les conditions que la culture impose aux locuteurs qui feraient ces choses — conditions de préparation, de sincérité, d'essentialité et d'affiliation ?

Ces trois facettes du langage que l'enfant doit maîtriser pour devenir un « locuteur de sa langue » — la syntaxe, la sémantique et la pragmatique — ne pourraient pas, de toute évidence et logiquement, être apprises indépendamment les unes des autres. La syntaxe est peut-être la plus mystérieuse car (sans entrer dans le détail à ce sujet) elle constitue dans toutes les langues un ensemble de règles extrêmement compliquées et interdépendantes. Mais les autres aspects ne sont pas moins stupéfiants dans leur complexité. D'ailleurs, ces trois aspects du langage semblent être appris d'une manière interdépendante, comme cela ressort de l'observation de la vie réelle.

Ce livre traite de cette interdépendance. Il adopte le point de vue que les trois facettes sont inséparables dans le processus d'acquisition — qu'elles sont *nécessairement* inséparables. D'une manière

plus spécifique, l'acquisition du langage « commence » avant que l'enfant prononce sa première parole lexico-grammaticale. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un « scénario » prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée. Les transactions qui se produisent dans ces scénarios constituent le donné initial à partir duquel l'enfant maîtrise alors la grammaire, apprend à établir des rapports de liaison et de sens et manifeste ses intentions par la communication. Mais il ne pourrait pas accomplir ces prodiges d'acquisition du langage sans posséder en même temps un ensemble de capacités uniques le prédisposant à apprendre le langage — quelque chose apparenté à ce que Noam Chomsky a appelé un dispositif d'acquisition du langage (LAD²). En revanche ce dispositif d'acquisition du langage du petit enfant ne pourrait pas fonctionner sans l'aide fournie par un adulte qui entre en relation avec lui dans un « scénario transactionnel ». Ce scénario, au début sous le contrôle de l'adulte, produit un « système de support pour l'acquisition du langage » (LASS³). Celui-ci encadre ou structure le donné initial qu'apportent d'une part le langage et d'autre part la volonté de communiquer qui existe entre l'enfant et l'adulte au dispositif d'acquisition du langage de l'enfant, de telle manière que le système puisse fonctionner.

En un mot, c'est l'interaction entre LAD et LASS qui rend possible l'entrée de l'enfant dans la communauté linguistique — et, en même temps, dans la culture à laquelle le langage donne accès.

Le reste du livre montre comment ce processus se réalise en tenant compte de deux fonctions de communication — celles de référer et de formuler une demande — chez deux jeunes enfants de langue anglaise au cours de leurs deux premières années. J'ai voulu examiner la période de transition entre la communication prélinguistique et le début de la parole lexico-grammaticale, car cela met particulièrement en relief, me semble-t-il, quelques-uns des processus cruciaux et des événements clefs nécessaires à la maîtrise du langage dans ses trois aspects.

2. N.D.T. Traduction de « Language acquisition device » (LAD).

3. N.D.T. Traduction de « Language acquisition support système » (LASS).