

LES PREMIERS MOTS DE L'ENFANT

ET L'APPARITION DES ESPÈCES DE MOTS

DANS SON LANGAGE

Par ELEMÉR KENYERES

D^r phil., professeur à l'École normale de Budapest.

Il n'y a pas de question de la psychologie de l'enfant qui ait été étudiée autant que le développement du langage des petits. Il a été recueilli à ce sujet une vaste matière, qui, toutefois, ne se prête pas aisément à des recherches scientifiques. Car il ne suffit pas de noter l'apparition dans le langage de l'enfant de tel ou tel mot, il importe encore de connaître les antécédents et les circonstances qui ont amené l'emploi du mot ainsi que les cas où ce mot se présentera par la suite. — Il faut encore tenir compte du fait que l'enfant répète souvent automatiquement une forme grammaticale ou un mot qu'il a entendu dans son entourage, et ce n'est que beaucoup plus tard qu'il s'en servira avec réflexion, en sachant ce qu'il dit. Il faut donc tâcher d'établir le moment où le mot cesse d'être employé d'une manière mécanique, car c'est à partir de ce moment seulement que le mot est vraiment acquis, qu'il constitue le bien propre de l'enfant.

J'ai tâché de me conformer à ces principes dans le journal que je tiens sur ma fille à partir de sa naissance et que je continue à tenir encore aujourd'hui où elle a 7 ans 5 mois¹. En me basant sur ce journal et sur les ouvrages psychologiques qui ont trait à ce sujet — surtout sur le *Kindersprache* (3^e édit.) de W. Stern, j'ai publié en 1926 un ouvrage en hongrois² sur les premiers mots et l'apparition des différentes espèces de mots. Je voudrais à présent

¹ Quelques données sur ma fille Eva. Elle est née le 1^{er} novembre 1919. Elle a fait preuve dès le commencement d'un sens musical très fin. Avant deux ans déjà elle avait prononcé tous les sons de sa langue maternelle. Elle était surveillée presque exclusivement par ses parents et ses grands-parents. Bien qu'enfant unique, elle était beaucoup en compagnie d'autres enfants. Elle a été élevée à Budapest, mais elle est allée souvent à la campagne. Les annotations relatives à son développement sont dues en majeure partie à son père. Examinée à l'aide des tests de langage partiels de M^{lle} Descœudres, son vocabulaire, à 3; 8, se monte à 2655 mots, ce qui correspond à l'âge de 5; 3 des enfants aisés.

² *A gyermek első szavai és a sz'fajok fejlődése*. In-8°, 67 p. Budapest, 1926. A « Kisdidnevelés » kiadása.

faire connaître les résultats de cet ouvrage. Les résultats seulement, car le langage des bébés qui me fournissent les exemples dans l'original hongrois ne se traduit ordinairement pas sans une altération de la réalité. Je dois encore remarquer que par le fait qu'elle appartient à la famille ouralo-altaïque, la langue hongroise est d'une construction toute différente des langues indo-européennes. C'est une langue agglutinante. Constater des parallèles et des divergences dans le langage des enfants qui parlent des langues bien différentes, ceci pourrait nous aider à découvrir derrière les phénomènes linguistiques des processus psychologiques, dont la connaissance constitue l'intérêt principal de tous les travaux de ce genre.

I

Il a été établi plus d'une fois que les premiers mots de l'enfant ne se prêtent pas aisément à un classement dans des catégories bien définies de la grammaire, de la psychologie et de la logique. Pour formuler cette idée M. Stern s'exprime en ces termes: Comme la cellule dont sortira l'organisme ne montre pas à l'état primitif les différents organes et les fonctions qui en vont naître, de même les premiers signes du langage sont loin d'avoir un caractère spécifique. Le développement du langage n'est qu'un processus de différenciation au cours duquel de l'état de confusion primitif surgissent peu à peu et suivant un certain ordre, les formes distinctes qui prennent une signification nettement définie. Nous avons donc tort de demander à quelles parties du discours appartiennent les premiers mots, car ce ne sont pas des parties, mais bien des entiers, des unités, ce ne sont pas des mots, mais des phrases. Les premières unités du discours peuvent donc être considérées comme des phrases à un mot.

Malgré ce qu'il vient de dire, M. Stern essaie de ranger les premiers mots dans des catégories. D'après lui c'est successivement, d'une manière additionnelle que l'enfant prend possession des points de vue qui le mèneront à la connaissance du monde extérieur. L'ancienne base s'enrichit peu à peu de nouveaux éléments. Dans le chaos de ses impressions l'enfant arrive à distinguer d'abord les personnes et les choses qui existent en elles-mêmes, il discerne tout d'abord la catégorie des objets concrets. Ce stade de la compréhension du monde extérieur appelé stade du *substantif* est bientôt suivi par celui des *actions*, dans lequel l'enfant saisit les actions se

produisant par les objets ou sur les objets. Ce n'est que plus tard qu'il découvrira les côtés les plus abstraits du monde : les *relations* et les *qualités*. L'enfant arrive donc en dernier lieu au stade de la relation.

M. Stern retrouve cette succession des stades dans la suite de l'apparition des différentes espèces de mots. D'après lui, le vocabulaire de l'enfant renferme tout d'abord, en dehors des interjections, presque exclusivement des substantifs. C'est ensuite le tour des verbes dont le nombre augmente bien vite sans atteindre celui des substantifs. Enfin paraissent les mots désignant des relations et des qualités : tels les adverbes, les pronoms, les adjectifs numéraux et les adjectifs qualificatifs.

Voyons quelques exemples qui caractérisent les débuts du langage et que je prends dans le journal de ma fille.

Age 0 ; 7 (2). Eva se couche à plat ventre sur le tapis, puis se redresse, lève la tête et le tronc autant qu'elle le peut et pousse des cris de joie. Quand elle se lasse de se tenir dans cette position, elle se recouche et se tournant vers nous dit : « *eia* », mot semblable à celui dont nous nous servons pour la faire endormir. Il n'a pas été possible d'établir si elle voulait par là nous avertir qu'elle se couchait. L'inflexion de sa voix nous a fait reconnaître notre manière de prononcer ce mot.

Il est fort probable qu'en général c'est précisément la cadence, la mélodie des mots qui tout d'abord attire l'attention de l'enfant et qu'il prononcera en premier lieu les mots dont le rythme l'aura frappé. Plus tard encore à la mélodie de certains mots, de certaines expressions, on peut reconnaître facilement l'inflexion de voix d'une personne, de son entourage, et par là on peut établir de qui il avait appris le mot en question.

Les perroquets apprennent aussi tout d'abord la cadence de la phrase qu'on leur apprend¹. Je crois que ce fait pourrait appuyer efficacement l'enseignement par l'oreille des langues étrangères.

0, 7 (17). Son gazouillement renferme souvent des groupes de sons qui ressemblent aux paroles que nous lui adressons, mais qui plus tard seulement auront une signification. Il y a d'autre part des mots qu'elle comprend avant de s'en servir. Elle ne dit pas encore le mot *maman*, mais quand elle l'entend dire elle sourit. D'une façon générale l'enfant comprend les mots plus tôt qu'il ne les emploie. Mais le cas inverse est aussi assez fréquent. L'enfant se sert d'un mot pour lui vide de sens, avant de le comprendre.

¹ KOFFKA, *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung*, A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz, 1921, p. 223.

0 ; 9 (3). Elle suit constamment de son regard le mouvement de nos lèvres quand nous lui parlons et tâche de nous imiter. Tout à coup d'une manière inattendue elle réussit à prononcer une petite phrase de 5 syllabes qu'elle entend souvent.

0 ; 10. Sa mère entre dans la chambre toute prête à partir. Quand Eva l'aperçoit elle prononce « *tata* » (manière de dire au revoir aux bébés hongrois, mot associé étroitement à l'idée du départ chez nos enfants.) Donc elle prononce « *tata* » comme pour dire: elle part. Sa mère lui fait un signe qu'Eva rend par le même signe. Un mois plus tard elle dit régulièrement *tata* à tous ceux qui partent, elle le dit encore quand on la prend sur le bras. Dans ce dernier cas *tata* veut dire: promenons-nous.

0 ; 11 (6). On la fait promener dans sa petite voiture. Toutes les fois qu'on s'arrête elle fait un mouvement comme pour faire avancer la poussette et dit « *ta* », ce qui veut dire: allons, partons.

Pour désigner la volaille qu'on pouvait voir à travers une fenêtre elle nous avait entendu dire: *pipi* qu'elle tâchait de reproduire en disant: *titi*. Mais ce *titi* était vide de sens. 0 ; 11 (3). Elle prononce ce mot tout en montrant les poulets. Quelques jours plus tard elle entend aboyer un chien, elle dit *titi*. Le chien, la vache, tout est *titi*. Ce mot désigne encore l'image sur laquelle on peut voir ces animaux et la fenêtre à travers laquelle on les voit. Ce mot revient à chaque instant sur ses lèvres, peut-être trouve-t-elle simplement plaisir à exercer ses organes. Quant au sens qu'elle donne à ce mot il est impossible de l'établir. Dans la plupart des cas elle désigne par ce mot des animaux et des objets qui remuent. Un jour qu'elle n'avait pas aperçu les poulets à leur place ordinaire elle les a réclamés *tititi* comme pour dire: « où sont les poulets, je ne vois pas les poulets ». Un instant plus tard trois poulets accourent. Eva se penche en avant, fixe son regard sur eux et en les montrant du doigt s'écrie avec joie *nini titi* qui correspond dans son langage enfantin à: « voilà les poulets ». C'est le premier cas où elle se sert d'une phrase à deux mots. Le même jour encore elle aperçoit un soldat qui monte la garde devant une caserne. Elle dit *nini tatata* [(le) voici (qui) marche].

1 ; 0 (13). Elle voit une image représentant un bébé qui dort à côté de sa maman. Elle montre le bébé et dit: *baba* (bébé). Mais le mot bébé s'applique à cet âge encore à des grandes personnes qui paraissent petites sur les images, aux livres qui renferment des images de bébés et enfin aux images elles-mêmes, y compris celles qui représentent une maison.

1 ; 1 (2). Elle touche avec précaution le poêle chaud et pour dire: chaud, elle se met à imiter l'halètement en disant: *tehe, hete, hehehe*.

Quand elle a voulu toucher la première fois le poêle chaud nous avons fait un mouvement de recul en disant: *meleg* (chaud). C'est ce qui explique sa manière de dire: chaud.

1 ; 1 (6). On lui demande: où est bébé ? Elle répond: o(= ott) là.

1 ; 1 (15). On l'entend souvent qui dit: *nem, ne*, ce qui signifie: non, il ne faut pas.

Le développement du langage de mon enfant montre que dès le commencement l'enfant désigne des actions. Quand il commence à se servir de mots intelligibles l'enfant est déjà en état de percevoir

et les choses et les actions, bien que cela ne se fasse pas sous une forme aussi différenciée que plus tard. En dehors du journal de mon enfant en voici d'autres qui font preuve du même fait. Le premier mot du fils de Preyer est : « hatta, atta » désignant le départ, l'action d'ouvrir et de fermer la porte, de soulever un couvercle, et de disparaître. Le fils de Balassa¹ (Hongrois) quand à 13 mois il commence à parler dit : *a* quand il se tient debout (hongrois : *áll* équivalent à l'allemand *stehen*) ; *tata*, quand il veut partir (tout comme Eva) ; *e* quand quelqu'un d'autre part, quand il fait tomber quelque chose ou quand il ne veut pas ou ne sait pas répondre à une question. Le vocabulaire de la fille de Endrei² (Hongrois) ne compte au commencement que des substantifs et un adjectif mais un mois plus tard déjà paraît le mot « *ta* » qui veut dire promener.

Quant à leur provenance et leur forme extérieure les premiers mots peuvent être des interjections, des verbes, des adverbes, des pronoms et des adjectifs, sans toutefois avoir la fonction de ces dernières parties du discours. Le mot que l'enfant entendra le plus souvent et qui l'aura frappé sera le premier qu'il prononcera. Les premiers mots sont toujours équivalents à toute une phrase. Par eux l'enfant désigne un objet, exprime le désir de s'emparer d'un objet, de voir accomplir une action par l'objet ou sur l'objet ou bien il constate une des qualités de l'objet.

Donc au commencement nous ne pouvons pas parler d'un stade du substantif et quand l'enfant s'exprime par des phrases composées de deux ou trois mots, il peut encore moins être question d'un tel stade car dans ses phrases l'enfant indique ordinairement non seulement l'objet mais encore l'action, la qualité ou le lieu de l'objet. Stern lui-même dit que bien souvent les premières phrases composées de deux mots renferment un substantif et un verbe.

Koffka³ lui aussi s'oppose à ce que le stade des substantifs soit placé à cette époque-là. Il trouve qu'il serait plus aisé de désigner de ce nom la période où l'enfant commence à découvrir que tous les objets ont un nom. Ceci arrive peu après l'âge d'un an et demi, quand il commence à demander les noms des objets⁴. Jusqu'à ce

¹ J. BALASSA, *A gyermek nyelvének fejlődéséről*. (Le développement du langage de l'enfant) Nyelvtudományi Közlemények, 1893, t. XXIII, p. 60-73 et 129-144.

² G. ENDREI, *Adatok a gyermeknyelv fejlődéséhez* (Contributions à l'étude du développement du langage de l'enfant) « A Gyermek » (L'enfant), VII^e année, N^o 8 et 9, 1913.

³ *Op. cit.*, p. 214 et ss.

⁴ D'après STERN (*Die Kindersprache*, p. 175, *Psychologie der frühen Kindheit*, 3^e éd., p. 124.) l'enfant de 1½ an découvre, que tous les objets ont un nom. Selon nous un enfant de cet âge, est encore incapable de s'élever à une idée générale. Mais l'examen de cette question ne pourrait pas entrer dans le cadre du présent article.

temps-là personnes, choses, actions s'entremêlent dans son esprit. C'est à un an et demi que commence la séparation des catégories. Dans l'esprit de l'enfant les choses et leurs effets ne se distinguent pas aussi nettement que dans le nôtre. Selon Koffka, pour l'enfant, la mère n'est pas un être qui existe en soi-même, mais elle est avant tout quelqu'un qui fait quelque chose, qui aide, qui punit. Dès le commencement les choses paraissent à l'enfant en agissant.

Il est hors de doute que dans le vocabulaire de l'enfant tout comme dans celui de l'adulte les substantifs prédominent. L'enfant entend le plus souvent des substantifs désignant des objets concrets. Le nom d'un objet est plus facile à faire comprendre que l'action en elle-même, bien que souvent cela soit précisément l'action, le mouvement, qui attire l'attention de l'enfant sur l'objet. Tandis que l'objet n'a ordinairement qu'un nom, il se prête à un grand nombre d'actions. Les parents sentent le terrain se dérober moins facilement sous leurs pas, si, au commencement, ils se bornent à nommer les choses.

II

Ces premiers mots *quelle valeur ont-ils au point de vue de la psychologie et de la logique* ? Preyer, Compayré et d'autres voient dans ces premiers mots des concepts. C'est Meumann qui le premier s'oppose nettement à cette conception¹. D'après lui par le fait qu'ils ont un caractère nettement alogique les premiers mots ne peuvent être nullement pris pour des concepts. Pour autant qu'ils n'expriment pas un simple désir, dit-il, ils désignent un objet, mais cette désignation au lieu de porter sur l'ensemble de l'objet n'en concerne qu'une partie, celle que peut percevoir l'attention limitée de l'enfant. Meumann dit encore que les premiers mots expriment exclusivement des désirs. Quand l'enfant dit à sa manière: chaise, ce n'est pas pour désigner cet objet, mais pour vouloir s'asseoir dessus. S'il dit: papa, maman, c'est ou bien pour exprimer sa joie de les voir ou bien pour obtenir quelque chose d'eux.

Stern² estime que les premiers mots ont un caractère qui n'est ni purement intellectuel, ni purement affectif-volitionnel, mais qu'ils renferment les deux à la fois. Quand il se sert d'un mot, l'enfant ne se borne pas à désigner les objets, il éprouve aussi un sentiment,

¹ E. MEUMANN, *Die Sprache des Kindes*. Zürcher und Furrer, Zürich 1903, p. 53 et ss.

² *Die Kindersprache*, p. 168 et ss.

il exprime une volonté. Stern dit encore que bien qu'ils se rapportent à des objets particuliers et à un grand nombre d'objets semblables, bien qu'ils aient l'apparence de concepts, les premiers mots conservent en réalité un caractère alogique, ils ne sont que des symboles de familiarité créés uniquement par la voie de l'association. D'après lui Meumann va trop loin quand il attribue un sens purement subjectif aux premiers mots, et qu'il met en doute leur objectivité. Mais Stern remarque que Meumann ne prend pas à la lettre le mot exclusivement et que, quand Meumann développe ses idées il s'approche des siennes, car il admet que les premiers mots renferment tout aussi bien des éléments subjectifs que des éléments objectifs, qui ne se séparent qu'au cours du développement postérieur. A ses débuts, le langage intelligible de l'enfant n'est pas constitué exclusivement d'affirmations (*Aussage*), il n'est pas moins une simple explosion de joie ou de mécontentement, l'enfant exprime aussi bien ses désirs, sa joie, sa répulsion.

Dernièrement, K. Reumuth¹ en examinant les commencements du langage enfantin au point de vue de la logique arrivait à des résultats quelque peu différents et de ceux de Meumann et de ceux de Stern.

En s'appuyant surtout sur les recherches phénoménologiques de Husserl, Reumuth constate que toute activité logique a pour processus fondamental un acte de conscience révélant un objet. Reumuth soutient que les premières fonctions logiques remontent à l'époque où les sensations de l'enfant se rapportent à des objets distincts, c'est-à-dire à la 3^{me} semaine, quand il fixe son regard sur les objets et quand il les suit des yeux. Après le 3^e mois l'enfant fait preuve incontestable de penser déjà aux objets déterminés, car ses mouvements tendent à saisir l'objet en vue sans se laisser détourner par un autre objet.

Reumuth n'est pas d'accord avec Meumann, qui établit que l'enfant se comporte d'abord d'une manière affective-volitionnelle à l'égard des objets et que ce n'est que plus tard qu'il commence à objectiver, à constater. Selon Reumuth l'acte de désirer et de sentir est tout aussi bien un processus logique que celui de constater. Il dit encore ceci: Considérer les premiers mots comme ne désignant pas des objets mais exprimant des désirs, c'est dire que

¹ KARL REUMUTH, *Die logische Beschaffenheit des kindlichen Sprachanfänge*. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik. Herausgegeben von Dr. E. Spranger, Dürr, Leipzig, 1919.

les objets intentionnels des premiers mots ce sont des sentiments et des désirs, ce qui à cet âge-là est encore impossible, car les états subjectifs ne deviennent pas l'objet de la réflexion avant l'âge de la puberté. — Mais nous pouvons demander à Reumuth à quoi se rapporte alors l'enfant quand il dit: j'ai mal, je suis fatigué, j'ai sommeil, etc., à quoi encore, plus tôt, quand il n'est capable que de sentir tout cela et de s'exprimer en pleurant. D'après notre opinion le petit enfant déjà peut se rapporter à ses propres processus psychologiques quand ceux-ci sont accompagnés de sentiments très intenses.

Quand Reumuth interprète Meumann à sa manière il lui attribue des pensées que Meumann n'a jamais eues. Il est faux de dire que Meumann nie la possibilité des premiers mots de se rapporter à un objet, car Meumann ne s'occupe pas du tout du rapport intentionnel. Il veut prouver seulement que si l'enfant se sert au commencement des mots, ce n'est pas tant pour désigner et pour constater des faits, mais plutôt pour exprimer ses désirs.

D'après Reumuth, Stern a le mérite d'avoir insisté avec plus de force encore que Meumann sur le caractère objectif des mots; de nous avoir avertis à quelle époque tardive l'enfant entre dans le stade de la relation, et enfin d'avoir démontré que l'enfant arrive à l'idée générale après avoir passé par la notion de la pluralité, bien que Stern ne démontre pas encore la relation de cause à effet de ces deux notions. Reumuth reproche à Stern de n'avoir pas, tout en ayant pleine conscience de l'importance décisive du rapport intentionnel dans la réflexion proprement dite, tiré toute la conclusion de ce fait. Car pour Stern la réflexion (*Denken*) proprement dite commence quand l'enfant prend conscience de la signification de la parole (après 1 an et demi). Selon lui le premier acte de la réflexion, qui consiste à former un concept, s'attache au schéma. Il parle donc du concept comme si ce dernier était en rapport avec le caractère général de la représentation et il oublie que la même représentation peut impliquer et l'idée générale et l'idée individuelle. Car l'essentiel du concept ne réside pas dans la manière de la représentation.

Donc dans le domaine de la vie psychologique Reumuth fait une place beaucoup plus étendue à la pensée que ne le font Meumann et Stern. Mais nous pouvons demander avec Stern si on peut bien prendre le mot « logique » dans un sens aussi large.

Selon nous, si avant même qu'il commence à parler, à la période

du gazouillement, l'enfant ne cesse de prononcer des sons et des groupes de sons de plus en plus variés, c'est qu'il trouve plaisir à faire fonctionner ses organes. Les sons et les groupes de sons qu'il s'est approprié — parfois même ceux qu'il prononce la première fois — lui servent à exprimer ses sentiments et ses désirs.

Vers l'âge d'un an, époque qui marque les débuts de l'emploi des mots intelligibles — il faut naturellement tenir compte des différences individuelles — l'enfant est déjà capable non seulement d'exprimer ses désirs et ses sentiments, mais encore de désigner un objet, d'établir un fait. Cette dernière activité est naturellement loin d'avoir la même valeur que l'activité semblable de l'enfant plus âgé, car toute activité évolue et l'enfant qui commence à parler n'en est qu'aux débuts et à l'époque de la progression la plus rapide.

Donc nous devons insister sur ce point que, déjà au commencement de l'usage de la parole, c'est tantôt le caractère affectif ou volitif, tantôt le caractère objectif qui domine dans la signification des mots. Nous ne pouvons pas interpréter les premiers mots comme ayant pour but de constater, de sentir et de vouloir à la fois. Quand, par exemple, l'enfant connaît déjà la signification du mot *bébé* il peut l'employer des manières suivantes: Quand il dit: bébé, tout en allongeant le bras pour saisir un livre dans lequel il a vu des images de bébés, alors il exprime le désir de prendre le livre pour revoir les bébés. Quand il aperçoit le premier bébé du livre et s'écrie: *bébé*, il manifeste la joie de la découverte et en même temps il constate qu'il a un bébé sous les yeux, car il n'applique plus ce mot à une image d'un autre sujet. Si quand même il le fait, c'est pour dire: point de bébé. Enfin quand il montre successivement des images d'enfants en répétant toujours le mot de bébé, c'est que sa joie de tout à l'heure a fait place à la constatation moins enthousiaste: c'est aussi un bébé.

Pour expliquer le fait que, au commencement, l'enfant se sert du même mot quand il désigne des objets qui nous paraissent bien différents, Meumann et Stern supposent qu'un des nombreux traits qui caractérisent l'objet se révèle à l'enfant sur un grand nombre d'objets n'ayant pour l'adulte aucune ressemblance entre eux. Nous trouvons de notre part cette explication insuffisante pour faire comprendre dans bien des cas l'emploi des mots. Tout d'abord il faut tenir compte des cas où l'enfant ne prononce des mots que pour exercer ses organes, alors que nous cherchons à interpréter ses mots comme étant l'expression de ses désirs ou

la désignation d'un objet. Dans d'autres cas nous n'arrivons pas à découvrir le motif qui fait surgir tel ou tel mot dans l'esprit d'un enfant. Quand l'enfant prononce le nom d'un objet, ce n'est pas pour avoir découvert un des traits de l'objet sur un autre objet, mais plutôt par une association, produite en lui soit par l'analogie de la situation soit par un faible indice (un mouvement, une couleur, une voix, un sentiment, etc.) qui lui rappelle les circonstances où il a acquis le mot prononcé.

III

La période des *phrases à un mot* dure ordinairement plusieurs mois, quelquefois un an. Pour leur provenance et pour leur forme les mots qui les composent sont ordinairement des substantifs et des verbes, plus rarement des interjections, des adverbes, des pronoms et des adjectifs. Mais en réalité on ne peut faire ce classement dans des catégories qu'à partir de l'entrée de l'enfant dans la période des phrases à plusieurs mots. Encore cette période se prête-t-elle fort mal au commencement à toute classification. La phrase n'est souvent qu'une suite incohérente de substantifs n'ayant aucun rapport entre eux. Elle est fort rarement conforme aux règles de la grammaire.

D'après le témoignage des journaux il y a un écart de six semaines à un an entre l'apparition du premier mot et celle de la première phrase. D'après les données recueillies par Stern c'est la fille de Déville, donc une petite Française, qui prononce le plus tôt une phrase à deux mots, quand à treize mois elle dit: *i pa* (Eugénie partie). Un linguiste hongrois M. Simonyi¹ rapporte le cas de son fils qui à 9 mois déjà dit en apercevant un soldat qui fume la pipe: *ka pi*² (premières syllabes des mots: soldat et fume sa pipe) donc: soldat fume ou: soldat pipe.

Eva dit 0 ; 11: *nini titi* (voilà poulets) et *nini tata* (voici marche) et 1 ; 0 (2) elle dit: *mama ta* (maman partie) et 1 ; 4 (24) elle se sert d'une phrase à trois mots: *adide te papa* (papa donne (le) livre). Dans l'original je publie beaucoup de données mais qui ne se traduisent pas facilement.

Ces exemples prouvent que les premières phrases à deux mots sont composées pour la plupart d'un substantif et d'un verbe.

¹ S. SIMONYI, *Két gyermek nyelvéről* (Le langage de deux enfants). Magyar Nyelvőr, XXXV^e année, p. 317-323, 1906.

² Ka = katoná (soldat); pi = pipa (pipe) ou pipál (fume).

Il arrive que seuls les substantifs ou seuls les verbes de la phrase sont exprimés. Plus rares sont les phrases composées de: interjection + substantif, verbe + interjection, substantif + adjectif, verbe + adverbe.

Voyons les espèces de mots, leurs différentes formes, le moment de leur apparition et leur fréquence.

Les MOTS figurent d'abord dans le langage sous une forme estropiée et sans indication de la relation. Au commencement l'enfant ne saisit que l'élément le plus sonore, le plus facile à prononcer. Encore ne reproduit-il cet élément que très imparfaitement. La période où il n'exprime pas les relations embrasse d'après Stern environ un an et dure jusqu'à l'âge de deux ans.

En se basant sur les ouvrages psychologiques et sur ses propres expériences Stern dit que la *déclinaison* et la *conjugaison* paraissent vers la même époque que les *degrés de signification*. D'après lui le pluriel des mots se forme plus tôt que leurs cas. D'abord paraissent les formes du pluriel, et à côté d'elles dans des cas isolés l'accusatif, le génitif et le datif. Quant à la succession de ces cas, dit-il, il est impossible d'en établir une qui pourrait s'appliquer en général.

Mais ce qui est vrai pour les enfants qui parlent allemand ou une autre langue indo-européenne, ne l'est pas forcément pour le petit Hongrois, comme nous allons le voir.

La forme de l'*accusatif* paraît dans le langage d'Eva à 1; 3 (17) donc 7 mois plus tôt que Stern signale son apparition. Ce grand écart s'explique par le fait que la formation de l'accusatif est fort simple en hongrois, elle consiste à ajouter un simple *t* au nominatif, tandis qu'en allemand ou bien son apparition ne se constate pas, ou quand cela se ferait facilement c'est sa formation qui met l'enfant en présence de grandes difficultés. Au commencement cet emploi de l'accusatif est naturellement mécanique. Il est fort caractéristique pour l'enfant qu'il s'exerce à prononcer non seulement des sons et des mots, mais encore des désinences, des terminaisons. Eva ajoute au début le *t*, désinence de l'accusatif aux mots, même si l'emploi en est inexact. Vers l'âge de 1 an et demi elle se sert presque toujours de cette forme-là quand elle veut qu'on lui donne quelque chose.

A 1; 5 Eva fait l'acquisition d'un grand nombre de désinences qui, en hongrois servent ou bien à former les cas de la déclinaison, ou bien correspondent à un certain nombre de prépositions fran-

çaises. La désinence du *génitif* paraît dans sa forme plus simple (la 2^e forme, beaucoup plus compliquée, se laisse encore attendre). « Les cheveux de maman » — dit-elle en les montrant sur une photographie.

Le *datif* fait son apparition également à 1; 5. Eva apporte divers objets à son papa en disant toujours : « à papa ».

Vers la même époque (1; 5-1; 8) on peut relever dans sa langue un grand nombre de désinences qui correspondent aux *prépositions* : de, à, dans, sur, chez, avec ¹.

Donc non seulement les désinences qui forment la déclinaison, mais celles aussi qui correspondent à certaines prépositions paraissent beaucoup plus tôt que ne les attend Stern. C'est qu'il est plus facile au petit enfant d'ajouter une syllabe au mot connu que d'introduire dans la phrase un second mot pour exprimer la relation. Mais — et voici la difficulté — l'enfant met encore beaucoup d'hésitation à les employer correctement. Au commencement Eva confond celles qui expriment une idée voisine.

Il faut nous attarder un peu plus longuement à la question de la formation du *pluriel*. Les premières formes du pluriel paraissent dans le langage d'Eva en même temps que les différentes formes de la déclinaison, mais cet emploi du pluriel est encore mécanique. Elle ajoute souvent sans aucune raison le *k* (marque du pluriel) aux mots qu'elle prononce. Par exemple: elle se réveille et sans voir ni poulets, ni bébés se met à répéter au pluriel les mots de poulet et de bébé. Donc il s'agit simplement d'un exercice de ses organes en vue d'acquérir l'emploi du son *k* qu'elle prononce déjà bien. A 1; 7 elle se sert avec réflexion du pluriel quand elle demande : « Que font les bébés ? » et plus tard (1; 8) quand elle dit : « Où sont les canards ? ». A l'âge de 1; 9 elle se corrige déjà quand dans un cas avec un sujet au singulier elle a mis un verbe au pluriel.

La fillette observée par M. Decroly et M^{lle} Degand emploie fréquemment le pluriel *les* à l'âge de 2; 4 ².

Selon Stern l'apparition du pluriel précède la formation de la notion du pluriel car cette dernière prépare la formation de la notion

¹ D'autres données font également preuve de l'apparition hâtive de ces désinences chez l'enfant hongrois. Le fils de Simonyi commence à les utiliser à 1; 3. A ce mois paraît la désinence de l'accusatif et la désinence qui correspond à la préposition : à. A 1; 4 elle y ajoute: sur et avec. La fille de Simonyi emploie à 1; 3: à, chez, dans, pour.
Le linguiste Balassa relève dans le langage de son fils à 1; 6 l'accusatif à 1; 7: dans, chez. A 1; 10 - 1; 11 ce garçon acquiert un grand nombre des différentes désinences.

² D^r O. DECROLY et J. DEGAND, *Observations relatives à l'évolution des notions de quantités continues et discontinues chez l'enfant*. Arch. de Psych., t. VII, N^o 46 (Mai 1912).

générale. La notion du pluriel renferme la pluralité concrète des unités de la même espèce. L'enfant sait déjà qu'il n'y a pas qu'un seul cheval, qu'il y en a beaucoup, mais le mot qu'il prononce se rapporte toujours au cheval unique que lui présente sa vue, sa mémoire. Les exemplaires nouveaux se rangent bien dans son esprit à côté des autres chevaux aperçus auparavant, mais il ne subordonne pas leur totalité à l'idée générale du cheval. Ceci ne se fait que dans la quatrième année. A partir d'un an sept mois sa fille, Hilde, se sert du mot *papa*, qu'elle appliquait jusqu'alors à tous les hommes, uniquement pour désigner son père et dit «oncle» aux autres hommes. Au même âge son fils Günther découvre les exemplaires qui appartiennent à la même espèce. Il montre les chaises, les portes, etc. tout en demandant: qu'est-ce que c'est? — même après avoir reçu une réponse. Le premier cas nous fait voir, selon Stern, le commencement de la séparation de la notion du singulier et celle du pluriel, le deuxième montre la formation de la notion du pluriel avant que le mot correspondant (la forme du pluriel) figure dans le vocabulaire. Au point de vue purement grammatical les notions du pluriel n'amènent pas d'abord de nouvelles formes, elles ne font que préparer l'apparition future de l'article indéfini, les formes du pluriel et du calcul rudimentaire ¹.

Il y a une ressemblance frappante entre la conduite du fils de Stern et celle d'Eva. L'âge des deux enfants coïncide aussi. Mais Eva possède déjà la forme du pluriel quand elle pose les mêmes questions que Günther. Si elle nous questionne c'est qu'elle y trouve plaisir. D'une figure souriante elle attend la réponse qu'elle connaît à l'avance. Souvent elle ne demande que pour entendre encore les mots dont la sonorité la frappe. Elle a donc un autre intérêt à poser des questions que celui auquel pense Stern. Ses questions: qu'est-ce que c'est? sont d'abord sporadiques, Eva se fait notre écho. A 1; 6 elle montre plusieurs exemplaires de la même espèce (images, fleurs, etc.) et nous demande toutes les fois: qu'est-ce que c'est? sans attendre une réponse. Un peu plus tard à 1; 6 (28) en montrant les objets elle les nomme et ajoute: c'est aussi un... Par exemple: c'est un bouton, c'est aussi un bouton, c'est aussi un bouton, etc. Un mois plus tard (1; 7) elle ne tarit pas en questions et énumérations. Elle demande des mots qu'elle sait depuis longtemps. A 1; 8 elle montre dans un livre d'image des casquettes: c'est

¹ Die Kindersprache, p. 179 et ss. *Psychologie der frühen Kindheit*, 3^{me} éd., 1923, p. 308.

une casquette, c'est aussi une casquette et ainsi de suite. A 1; 9 elle montre du doigt l'une après l'autre les fleurs d'un bouquet en disant: c'est une fleur, c'est aussi une fleur, etc.

Le fait que l'enfant conçoit la pluralité des objets est prouvé en dehors de l'emploi du pluriel par celui des mots comme: encore, deux, l'autre, combien, tout, plus, beaucoup, etc. Ces mots se retrouvent tous chez Eva avant deux ans.

Tout comme les substantifs, les VERBES paraissent d'abord estropiés, pour se retrouver ensuite à la troisième personne du singulier. Stern parle d'une époque de l'*infinitif* qui précède la conjugaison. En hongrois l'infinitif est peu usité, et paraît chez Eva à 1; 6, en même temps que la première personne du singulier. Si la *troisième personne* du singulier paraît très tôt, c'est que l'enfant l'entend à chaque instant. Les parents et à leur exemple les frères et sœurs aînés se servent ordinairement de cette forme pour s'adresser au petit enfant, même quand il s'agit de leur propre personne. Ils ne disent pas: je te le donne, mais bien: maman donne à Paul. Il est bien naturel que, dans ces conditions-là l'enfant mettra la troisième personne pour se désigner soi-même. Plus longtemps on lui parle de la sorte, et plus tard il se servira de la première personne.

Après la troisième personne c'est le tour de la *première* chez Eva. La *deuxième personne* paraît bien déjà à 1; 5, mais seulement comme la répétition, souvent inexacte de ce qu'elle a entendu dire. Le *pluriel des verbes* remonte à 1; 6. Apparaît d'abord la troisième personne, ensuite la première. La deuxième personne du pluriel ne s'acquiert que beaucoup plus tard. Dans la première moitié de la troisième année Eva ne s'en sert que deux fois. C'est qu'en hongrois cette forme est rare dans le vocabulaire des adultes.

L'accord en nombre et en personne (il n'y a pas de genres en hongrois) *des substantifs et des verbes* met l'enfant devant une difficulté qu'il n'arrive à surmonter qu'à grande peine. Bien qu'Eva en fasse usage à partir de 1; 7, un an plus tard encore (2; 8) il lui arrive de se tromper. Elle dit: « Où est les poissons ? »

Au commencement les verbes se rapportent presque exclusivement à une action qui se passe au *présent*. D'après Stern, tant que l'enfant est incapable d'exprimer la relation entre les mots de sa phrase, le *passé* ne paraît point dans son langage. Mais quand à l'âge d'un an, en l'absence de sa mère, Eva dit: *mama ta*, et quand à un an et demi la fille de Déville dit: *i pa* (Eugénie partie) on pense plutôt au passé qu'au présent. Sur les premières phrases de son fils

Ronjat dit ceci¹: La première phrase que j'ai notée en allemand *oma ada* (grand'mère est partie) (14^e mois) a dû être purement et simplement répétée telle qu'elle avait été donnée en Ammensprache et je crois qu'il en a été de même pour l'allemand *papa ada bambam* « papa est parti en chemin de fer » (16^e mois). Au commencement du 16^e mois, un jour que son père était absent, il dit spontanément à sa mère: *tat tat tat* et comme elle ne répond rien, il explique *papa ada tat* (papa est allé à la ville); il avait entendu dire: *Papa ist in die Stadt gegangen*. A l'âge de 1; 5 la forme régulière du passé paraît chez Eva. Pour exprimer que sa maman est partie elle ne se sert plus de la forme enfantine: *mama ta*, mais bien de la forme régulière du verbe partir au passé. D'après le témoignage de deux autres journaux hongrois cette forme paraît vers un an et demi dans le langage, tandis que les enfants de Stern n'arrivent à s'en servir qu'à deux ans révolus. Cet écart s'explique aussi par la difficulté en allemand de former le passé. C'est une règle générale du développement: plus la forme est facile à former et plus elle paraît tôt dans le langage.

A l'aide du présent l'enfant exprime le *futur* comme souvent les adultes, il est donc naturel que le futur fasse son apparition relativement tard. Selon Stern jusqu'à l'an 1907 la psychologie n'a pas enregistré un seul futur régulier avant l'âge de trois ans. Pour former le futur le hongrois se sert d'une espèce d'auxiliaire comme l'allemand. Dans le langage d'Eva il paraît à 1; 9. Elle dit: « *Evy jouera du piano* », « *le poêle chauffera* », « *je dormirai* ». A partir de 2; 2-2; 3 elle se sert régulièrement et correctement du futur.

Pendant quelque temps il règne une incertitude dans l'emploi des temps. A 1; 9 Eva se sert du présent pour exprimer le passé, dans un autre cas du passé en guise du futur.

Quant aux *modes des verbes* c'est l'*indicatif* et l'*impératif* qu'on peut relever les premiers, car pour s'adresser à l'enfant on fait usage le plus souvent de ces deux modes. Pendant quelque temps l'enfant confond ces deux modes.

Le *conditionnel* se montre beaucoup plus tard. Deux faits expliquent ce retard: 1^o L'enfant ne l'entend que rarement, 2^o le caractère purement virtuel (potentiel) de cette forme cadre fort mal avec l'intérêt primitif de l'enfant — comme l'a remarqué avec beau-

¹ J. RONJAT, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris 1913, E. Champion, p. 64.

coup de justesse M. Stern. Il serait impossible de traduire les fautes qu'a faites Eva jusqu'à trois ans dans l'emploi des formes du conditionnel. Ces erreurs montrent quelle grande difficulté l'enfant doit surmonter pour s'approprier cette forme grammaticale. La lutte dure encore à trois ans révolus. Beaucoup d'enfants se trompent à quatre ans, et même plus tard. Le journal d'Eva atteste qu'avant d'être en état de le former, l'enfant se sert de tournures prises toutes faites dans la langue des adultes. C'est ainsi qu'à 1;10 déjà Eva dit: j'aimerais jouer du piano. A partir de ce temps-là *j'aimerais* figure fréquemment dans son vocabulaire alors qu'à trois ans encore elle ne possède pas le conditionnel, surtout pas le conditionnel passé.

Quant au *subjonctif* il paraît assez tard, à l'époque où l'enfant est en état de former des propositions subordonnées régulières. Au commencement Eva se tire d'affaire en employant dans la plupart des cas l'impératif. Elle remplace le discours indirect par le discours direct. A 2; 5: « La balle me dit: Viens jouer avec moi, Evy ». Chez Eva le subjonctif paraît sporadiquement après deux ans. Son emploi plus fréquent coïncide avec l'acquisition de la conjonction: que.

L'ADJECTIF ne se présente au commencement que dans un nombre restreint de cas, mais il peut figurer parmi les premiers mots.

Nous avons plusieurs données attestant qu'à l'époque des premiers mots l'enfant est capable de désigner certaines qualités qui le frappent. Quelquefois même ses phrases à un mot n'indiquent que la qualité. Romanes parle d'une petite fille dont le vocabulaire de douze mots renfermait deux adjectifs: pauvre et sale; et il dit que ces adjectifs étaient bien employés. G. Endrei (Hongrois) a aussi relevé l'adjectif: bon, parmi les six premiers mots de sa fille.

Quand l'enfant se détourne de quelque chose ou quand il pousse un cri pour faire savoir que quelque chose ne lui convient pas, il exprime, quoiqu'indirectement, que la chose présentée est mauvaise, qu'elle lui est désagréable. Tel est le cas quand à 0; 9 (10) Eva refuse le potage en secouant la tête et en disant: *baba*. Le mot: *non* veut aussi dire dans certains cas: pas bon (nein, nicht gut). La première expression formelle de la qualité se retrouve dans le langage d'Eva à 1;1 quand elle indique le fait que le poêle est chaud par des syllabes: *tehe, hete, hehehe*. Avant un an et demi elle a un petit mot pour exprimer son dégoût et un autre pour signaler qu'elle trouve quelque chose beau.

D'après Stern les premiers adjectifs offrent un exemple classique

du fait qu'à l'origine les mots ont un sens affectif car, avec leur aide l'enfant exprime ou bien l'état où il se trouve ou bien la manière dont sa sensibilité et sa volonté réagissent contre quelque chose. Donc les premiers adjectifs déterminent presque toujours la valeur. Les mots: *bon, mauvais*, marquent incontestablement la valeur. C'est également l'effet affectif que vise l'enfant quand il s'agit de qualités sensorielles. Ce n'est pas la réalité objective que l'enfant désigne, il entre toujours un élément subjectif dans ses affirmations. Quand il dit: chaud, il veut dire: c'est chaud pour moi.

Les premiers adjectifs d'Eva sont rarement l'expression d'états subjectifs, ils indiquent ordinairement les effets affectifs et volitifs que produisent sur elle les objets. Les mots: *chaud, vilain, beau, petit, grand* paraissent plus tôt dans son vocabulaire que les adjectifs désignant en hongrois l'état de celui qui a sommeil, qui a soif etc., et qui correspondent à l'allemand: *durstig, schläfrig*. Jusqu'à l'âge de deux ans elle emploie couramment les adjectifs suivants: *bon, mauvais, joli, vilain, petit, grand, chaud, froid, lourd, sale*.

Vers la fin de la deuxième année elle commence à demander la qualité des objets. Le mot interrogatif qui correspond à *comment est-il ?* paraît toujours plus fréquemment. Grâce à ces questions Eva augmente bien vite le nombre de ses adjectifs.

Il est incontestable que l'enfant arrive bien tard à distinguer sans hésitation les *couleurs*. On peut lui faire faire des exercices pour avancer ce moment, comme en a fait Preyer, mais on n'obtient pas toujours le résultat voulu. Après un an d'exercices pour apprendre les noms des couleurs, la nièce de Shinn n'est pas plus avancée que l'enfant à qui on n'en a jamais parlé. Ordinairement l'enfant ne parvient à désigner les couleurs principales que dans la seconde moitié de la troisième année, ou encore plus tard. Le fils bilingue de Ronjat connaît à la fin du 31^e mois à peu près toutes les couleurs et sait les nommer en français et en allemand¹. Le fils Jean de M. Cramausse a quatre ans ne désigne encore correctement aucune couleur². Dans le langage des enfants de Stern les noms des couleurs paraissent à partir de 2;6 mais leur emploi n'est pas toujours correct. A l'âge de 2;3 le fils de Scupin sait bien désigner ses souliers noirs et ses souliers jaunes et sa petite robe rouge, mais il est incapable de désigner les mêmes couleurs si elles se présentent ailleurs³.

¹ Op. cit., p. 120.

² E. CRAMAUSSEL, *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*. Paris, 1909, Alcan, p. 102.

³ E. U. G. SCUPIN, *Bubi im ersten bis dritten Lebensjahre*, Leipzig, 1907, Th. Grieben, p. 211.

Eva commence à nous questionner sur les couleurs à 2; 2 et en même temps elle s'exerce à comparer les couleurs. A 2; 2 elle dit: *C'est rouge, ce n'est pas rouge* — en montrant un crayon rouge et un crayon violet foncé qu'elle a à la main. Mais c'est surtout vers la fin de la troisième année qu'elle commence à s'intéresser vivement aux couleurs. A trois ans et demi elle connaît très bien non seulement les couleurs principales, mais encore leur nuance de clarté (bleu clair, bleu foncé).

Ces adjectifs figurent bien longtemps exclusivement au degré positif. Vers 2 ½ ans paraît ordinairement le *comparatif*. Nous pouvons bien rapporter quelques phrases dans lesquelles Eva se sert de cette forme avant 2 ½ ans, mais dans ces cas-là elle est l'écho des paroles entendues la veille ou le jour même, ou bien elle évoque toute une situation dans laquelle elle a entendu ces comparatifs.

C'est ainsi qu'elle dit à 1; 11 meilleur (forme régulière en hongrois), à 2; 0 plus petit, à 2; 4 (19) plus grand, etc. Mais quand à 2; 6 (23) elle s'approche de son père qui a la tête sur un grand oreiller et lui demande: *Le grand oreiller est-il meilleur que le petit oreiller ?* ou quand à 2; 7 on lui dit qu'un enfant est grand et qu'elle répond: *non, il est plus petit que moi* — alors, il est évident qu'elle sait bien ce qu'elle dit.

Le *superlatif* ne se présente que bien après l'acquisition du comparatif. Hilde Stern ne s'en sert pas avant 3; 7, le fils de Lindner pas avant quatre ans, notre Eva non plus. A 2; 8 (22) on met devant elle trois balles et on demande laquelle est la plus grande. Eva montre les deux plus grandes et dit: celle-ci et celle-ci. A 2; 11 (19) elle dit bien: passez-moi le plus beau livre, mais ce superlatif est plutôt mécanique. A partir de 4; 4 elle s'en sert couramment.

Parmi les *ADVERBES* l'enfant saisit en premier lieu les adverbes de lieu qui s'accompagnent de gestes, tels: ici, là, là-haut, là-bas, etc. Comme nous avons vu plus haut l'adverbe: là (hongrois: ott) est sous la forme: o un des premiers mots d'Eva. A 1; 7 Eva ne confond plus les adverbes ici et là, qu'elle emploie très bien.

Les adverbes *de manière* sont postérieurs aux adverbes *de lieu* de 2-3 mois. A 1; 8 (29) Eva fait entendre: vite.

L'adverbe de *négation*: non se retrouve quelquefois de très bonne heure dans le langage comme un refus catégorique accompagné de gestes vifs. L'idée de la négation peut s'exprimer pendant longtemps à l'aide d'un mouvement de tête, tout comme l'affirmation.

Le non qui constate, qui a la valeur de la négation est d'une origine plus tardive. Il est, dit Stern, souvent séparé par plusieurs mois du non volitif.

Pour donner une réponse affirmative, le hongrois répète ordinairement le verbe ou seulement le préfixe du verbe de la phrase interrogative. Le *oui* «igen» est relativement rare. Il se présente chez Eva à 1; 8. Elle dit à propos des poulets: *oui, ils mangent*. Dans un autre cas elle demande ce que fait la bonne. On lui répond qu'elle lave la vaisselle. Eva: (elle lave) *l'assiette, oui, le couteau, la fourchette, oui*. L'emploi dans ce cas de *oui* prouve combien cette forme lui est encore peu familière.

On peut placer entre le *oui* et le *non* le mot: *peut-être*, qui dans le langage des adultes sert à exprimer l'incertitude, la possibilité. Stern et Piaget attachent une grande importance à son apparition¹.

Chez Eva *peut-être* s'introduit déjà à 1; 10. On lui a dit de chercher une image représentant une maison. Tout en la cherchant Eva dit: *Elle est ici peut-être*. A 2; 3 (16) elle demande: *Où est le livre?* On lui répond: Je ne sais pas. Eva: *Suzanne l'a pris peut-être*. A 2; 3 (20) elle cherche le crayon de sa mère: *C'est maman qui a le crayon. Le petit crayon est peut-être chez toi*.

Les mots *croire*, *sembler*, *probablement* se présentent aux débuts chez Eva dans les cas suivants:

1; 11 (30) Son père lui a pris le crayon. Quelques minutes après Eva va vers sa grand'mère et lui dit: *Elemér lui (à elle) a pris le crayon. Il me semble (il paraît) qu'il l'a mis en place*. (Il paraît est fort usité en hongrois dans le langage courant). — 1; 9 (29) *Grand'maman a mangé (la) pomme, je crois*, et quatre fois elle répète: *je crois*. 2; 0 Elle a regardé une chèvre qu'on était en train d'abreuver mais qui ne voulait pas boire. Que fait la chèvre? *Elle n'(en) veut pas*. (Le) *garçon (lui) ôte (l'eau.) Elle n'(en) veut pas, il paraît*. 2; 2 (24) *Il est probablement parti*. On ne pouvait pas établir de quoi elle parlait. — Le même jour elle a perdu de vue sa balle. *Où est-elle?* — demande-t-elle. Puis elle l'aperçoit et en allongeant le bras pour la saisir: *Elle est ici probablement*.

Ces exemples et d'autres de cette espèce attestent que, chez l'enfant, l'emploi d'un mot n'implique pas forcément la possession

¹ PIAGET cherche à résoudre dans quelles circonstances apparaissent les premiers *pourquoi?* C'est approximativement — dit-il — au même âge que les trois phénomènes fondamentaux que voici: 1° La formation de deux plans distincts de réalité. Jusque vers 3 ans, le réel, peut-on dire, est simplement ce qui est désiré. Il existe bien, depuis 1;9 ou 2 ans, un oui et un non, un réel ou un non-réel, mais sans autres nuances. Vers 3 ans, au contraire, l'imaginé se distingue du réel. Suivant une remarque de Stern il apparaît à cet âge des mots tels que «peut-être», etc. qui marquent précisément cet écart entre l'imaginé et le réel. Toujours d'après Stern, il apparaît à la même date des verbes tels que «penser», «croire», etc. A notre sens la venue de ces mots ne marque nullement, malgré ce qu'on a dit, la distinction du psychique et du physique, ou de la pensée et des choses, mais la même distinction entre ce qui est imaginé et ce qui se réalise. (Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel, 1923, p. 300).

de la notion correspondante, comme c'est le cas dans la langue des adultes. Il s'en suit que, — et nous devons insister sur ce fait — il ne suffit pas de relever l'apparition dans sa langue de tel ou tel mot, il faut encore tenir compte de l'attitude de l'enfant. Les parents, qui s'appliquent à observer au jour le jour leur enfant, se rendent bien compte de la difficulté qu'il y a à établir dans bien des cas quel est l'acte de pensée qui accompagne le mot quand ce dernier ne se rapporte pas à un objet ou à une action concrets.

La NOTION DU TEMPS est lente à se former chez l'enfant. Il s'en suit que les adverbes de temps se laissent longtemps attendre. Dans la première moitié de la deuxième année Eva se sert des adverbes: *alors, tout de suite, maintenant, longtemps, toujours, déjà*, etc., mais il faut faire une large part dans leur emploi à l'imitation. Les adverbes qui désignent un temps plus précis ne paraissent pas avant deux ans révolus, mais leur emploi est mécanique. A 2; 0 (16) elle dit: *demain*, et veut exprimer par là: tout de suite. Vers 2 ½ ans elle commence à nommer les parties de la journée, mais elle se trompe souvent. Même à 2; 11 (9) elle dit en montrant une tasse: *on me l'a donnée aujourd'hui à midi*. En réalité la tasse en question lui avait été donnée plusieurs jours plus tôt et pas à midi. Mais à 4; 1 elle sait ce que c'est que l'avant-midi et l'après-midi. A la même époque l'emploi des mots: *aujourd'hui, hier, avant-hier* est correct. On lui demande: Quel jour sommes-nous, aujourd'hui ou hier? Elle répond: *aujourd'hui*. Quand nous dormirons une fois quel jour cela sera? Elle: *demain*. A cet âge-là (4; 1) elle veut encore se rassurer et demande: *Comment appelle-t-on ce jour, demain ou hier?* A 4; 4 (27) elle emploie judicieusement *après-demain*. Peu avant l'âge de 4 ½ ans elle est tout à fait sûre de l'emploi des adverbes: *aujourd'hui, hier, demain, avant-hier, après-demain*. A partir de ce moment elle s'applique à déterminer avec toujours plus d'exactitude le jour dont il s'agit¹.

Meumann dit à ce sujet²: Quand on dit à l'enfant de 5 à 6 ans qu'un fait s'est passé hier, avant-hier, il y a une semaine, il y a plusieurs mois, il y a un quart de l'an, on n'éveille en lui qu'une vague idée du passé. Il en est de même pour le futur. Selon nous tout cela peut être vrai pour un enfant élevé dans un milieu fort

¹ Tous ces adverbes de temps se retrouvent dans le vocabulaire de la fillette (Madeleine) de cinq ans dont M^{lle} DESCOURDRES publie les mots dans son ouvrage intitulé: *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*, Neuchâtel, 1921.

² E. MEUMANN, *Vorlesungen*, etc. 1914, t. II, p. 124 et 304.

défavorable à son développement. Mais il faut se garder de mettre au même degré de développement l'enfant qui est capable de concevoir l'idée d'hier, et celui qui comprend ce que c'est qu'une semaine, pour ne pas parler de trois mois. Concevoir l'idée d'hier et concevoir une durée de plusieurs mois correspondent à deux degrés de développement qui se suivent à une distance de plusieurs années. Comme nous l'avons dit plus haut, à quatre ans révolus Eva savait très bien ce que c'était qu'hier, tandis que maintenant seulement, à l'âge de 7 ans 5 mois, elle est en train de se faire une idée juste sur le quart de l'année¹.

Il suit de ce qui précède que la question: quand ? n'est pas parmi les premières.

Le fils de Preyer ne s'en sert point avant trois ans, le fils de Lindner encore fort rarement à quatre ans, Hilde Stern à 3; 9, les deux cadets de Stern entre 2; 3 et 3 ans à l'imitation de leur sœur aînée. La fillette observée par M. Decroly et M^{lle} Degand se sert de l'adverbe: *quand* à 3; 3 et de la petite question: quand ? à 4; 8².

A 1; 10 (15) Eva dit: quand ira-t-on se promener ? Mais cette question, de même que la réponse parfois juste qu'elle se donne, est mécanique. A 1; 11 (26) elle demande quand sa maman reviendra mais la tournure de la question et le fait qu'elle désigne sa mère par le petit nom que lui donne toujours grand'mère attestent qu'Eva s'était fait l'écho de sa grand'mère. A 2; 5 (8) elle donne une réponse juste dans sa forme à une petite fille qui lui parle de l'école. Moi-aussi — dit Eva — j'irai à l'école. La fillette: quand ? Eva: plus tard. A 2; 5 (17) elle répond à la question quand ? par un parce que. A 2; 6 souvent elle dit: si, au lieu de: quand. A 2; 9 Eva commence à se servir judicieusement de la question: quand ?

La relation des mots est exprimée en hongrois en grande partie par des terminaisons. Mais il existe une catégorie de mots qui correspond aux PRÉPOSITIONS et aux locutions prépositives françaises et qui se placent après le mot auquel ils se rapportent.

Les premiers paraissent chez Eva vers l'âge de deux ans. A 1; 8 (30) elle dit: à côté de, à 1; 9 (3) au-dessus de, à 1; 9 (30) au-dessous de. A 2; 0 (18) elle con-

¹ Fr. GIESE fait la remarque erronée que les enfants de 5 à 6 ans ont peine à discerner le passé du présent. Il dit encore que l'enfant de cinq ans ne peut pas toujours distinguer les jours d'aujourd'hui, d'hier et de demain. *Handbuch der Vergleichenden Psychologie* herausgegeben G. Kafka, Reinhard, München 1922, t. I, 3^{me} partie, p. 349 et 359.

² Dr O. DECROLY et J. DEGAND, *Observations relatives au développement de la notion du temps chez une petite fille de la naissance à 5 ans ½*. Arch. de Psych., t. XIII, N° 50 (Juin 1913).

fond: *sur* et *sous*; à 2; 2 (30) elle dit: *après* au lieu de: *au devant de*, n 2; 3 (2) *entre*, au lieu de: *derrière*, à 3; 0 (20) *sous*, au lieu de: *au-dessous de*. Même à 4; 0 (20) elle dit: *au-dessus de*, au lieu de: *sur*.

Les mots correspondant aux prépositions: *parmi*, *sans*, *au lieu de*, *à partir de* font leur entrée dans son vocabulaire vers 4 ans.

Quand il était question des adverbes nous avons vu que les adverbes de lieu et surtout ceux qu'accompagnent des gestes étaient les premiers à paraître. Il en est de même pour les PRONOMS.

Déjà à l'âge de: 1; 0 (22) quand elle demande quelque chose Eva dit: *e*, reproduction imparfaite du mot hongrois *ez* qui veut dire: ceci. C'est qu'elle entend souvent: veux-tu ceci? A 1; 6 (25) le mot *ceci* lui sert à demander tous les objets dont elle ne sait pas le nom.

La question du *pronom personnel* et du *pronom possessif* a fait couler un flot d'encre. Les psychologues d'autrefois attachaient une grande importance à l'apparition de la première personne du singulier du pronom personnel et possessif, car ils croyaient y voir la première manifestation de la prise de conscience. Mais déjà Preyer soutient que l'apparition de cette forme grammaticale dépend dans une large mesure de l'entourage de l'enfant et qu'il n'est nullement en rapport avec le développement du sentiment du moi. L'enfant peut désigner son propre moi avec autant d'assurance quand il se nomme par son nom que quand il se sert du pronom personnel. D'après Stern les raisons qui amènent l'apparition des mots: *moi*, *à moi*, etc. sont en partie d'ordre intellectuel, en partie d'ordre pratique.

1^o Les noms des individus désignent toujours la même personne, que cela soit l'enfant lui-même ou n'importe quelle autre personne de son entourage qui le prononce, tandis que le mot *moi* indique une relation qui varie d'un individu à l'autre. C'est le cas de celui d'aujourd'hui, qui, hier encore était demain et demain sera hier. Pour désigner la personne que l'enfant a entendu se nommer *moi*, on dit tantôt *toi* ou *vous*, tantôt *il* ou *elle*. Pour se reconnaître dans ce dédale et pour désigner sa propre personne par le pronom *moi*, il faut que l'enfant ait atteint à un certain degré de développement intellectuel.

2^o Le moment de l'apparition du *moi* dépend encore de la façon de parler de l'entourage. On peut facilement imaginer une famille qui, au lieu de se servir de pronoms, dit toujours à l'enfant: papa, maman, bébé. Il en résulte que même à trois ans certains

enfants se nomment toujours par leur nom, alors que d'autres depuis longtemps déjà sont en possession du pronom.

Selon Stern le *moi* des adultes se perd dans le flot des mots, tandis que dans la bouche des frères et sœurs aînés il devient l'expression de la volonté ferme et se distingue nettement des autres mots. Quand la mère qui entre dans la chambre avec une friandise à la main demande: Qui est-ce qui en veut? et les enfants aînés se mettent à crier: moi, moi aussi, le bébé d'un an et demi peut bien s'écrier: moi aussi. Au commencement ce mot a un caractère affectif et volitif.

Stern appuie d'une statistique le fait que les premiers-nés se désignent d'abord par leur prénom pour passer ensuite à l'emploi du *moi*, tandis que chez les enfants cadets (et notamment chez ceux de Stern) c'est le cas inverse qu'il faut noter.

Les premiers pronoms personnels chez Eva sont les suivants: A 1; 6 (6) elle dit: *donner à lui* (au dindon), *pas peur de lui*. Le *moi* paraît à 1; 8 (15): *Moi aussi mange* — dit-elle au déjeuner. Elle s'en sert pour exprimer ses désirs. Peu à peu cette forme prend le pas sur la désignation par le prénom de sa propre personne.

A 1; 10 (17) elle parle au réveil-matin: *Tu es hortoge toi?* C'est la première apparition de: *toi*. Vers la même époque (1; 10) paraît le nominatif de la troisième personne: *lui aussi, papa* — dit-elle — au lieu de: vous aussi papa. La troisième personne du pluriel du pronom personnel figure dans son langage à partir de 2; 3-2; 4. La première et la deuxième personne du pronom personnel ne paraissent que fort tard. Le premier cas de l'emploi de la deuxième personne a été enregistré à l'âge de 3; 3. Mais à 4; 8 (10) encore il arrive à Eva de les mal former et de les confondre soit entre eux, soit avec les pronoms possessifs. Ils sont d'ailleurs, surtout dans leur forme déclinée, fort difficiles en hongrois. Leur acquisition définitive ne s'achève pas avant 5 ans.

La psychologie de l'enfant se pose souvent la question: *quel est le pronom dont se sert d'abord l'enfant?* Est-ce le pronom personnel ou le pronom possessif? D'après Meumann l'enfant qui est égoïste de nature exprime d'abord la possession. Gheorgov (Bulgare)¹ dit juste le contraire. D'après Stern, étant donné que l'intensité du sentiment et du désir qui accompagne les mots: *moi, à moi*, est la même, on ne peut présumer lequel de ces deux mots paraîtra le premier.

¹ J. A. GHEORGOV, *Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewusstsein bei Kindern*. Arch. f. d. ges. Psych., 5, p. 328-404, 1905 et Comptes rendus du Congrès internat. de Philosophie, Genève, 1904, p. 520-36.

Eva exprime l'idée de la possession avant de se servir du pronom possessif. 1; 6 (7) Elle prend une photographie représentant la famille et montrant les yeux: *œil de papa, œil de maman, œil de bébé.*

Quant au *pronom possessif* il paraît dans un cas isolé à 1; 6 (20). Eva s'exerce à prononcer: *à moi.* A 1; 11 ce mot entre définitivement dans son vocabulaire.

Parmi les *pronoms indéfinis* à 1; 7 Eva fait entendre: *l'autre.* C'est qu'elle entend souvent ce mot surtout lorsqu'on l'habille: *l'autre bras, l'autre jambe* ou seulement: *l'autre.* Mais l'emploi correct de ce mot se laisse attendre¹.

Le *pronom réfléchi* paraît à 2; 3 vers la même époque que le pronom relatif.

Au commencement les substantifs ne sont pas accompagnés d'articles. A partir de un an et demi Eva se sert de l'article défini. L'article indéfini, assez rare en hongrois, fait son apparition à 1; 9.

Tout comme les mots qui expriment la relation, les nombres tardent à se présenter. Le nombre deux paraît selon toute probabilité le premier.

La fillette observée par M. Decroly et M^{lle} Degand à 2; 3 se sert des termes: *encore une* pour marquer l'addition et *encore une fois* pour marquer la répétition d'un acte, et commence à employer le terme: *beaucoup.* A 2; 4 l'un n'existe pas dans son vocabulaire (sauf dans *encore une fois*). Elle dit plutôt: «deux tasse, verre» qu'une tasse et un verre. A 2; 5 elle commence à se servir des déterminatifs un et une sans y attacher un sens numérique. A 2; 6 elle comprend la question: *combien?* mais cette question ne se rapporte pas même à 2; 9 qu'à un nombre dépassant un. A 2; 7 on note l'emploi de l'un et de deux. A 4; 4 le nombre 3 est très bien connu. Le mois suivant elle connaît les mots: *entier* et *demi.* A 4; 5 la question *combien* a un but utilitaire. A 4; 6 la question *combien* a un but spéculatif et la fillette connaît les premiers cinq nombres.

A 1; 7 (25) Eva a deux bobines à la main et en les regardant elle constate: *deux bobines.* Mais pendant quelque temps encore deux se rapporte aussi à un nombre dépassant deux. A 2; 0 (19) elle aperçoit trois de ses photographies sur la table et dit: *bébé s'il vous plaît.* On lui en donne une. Elle dit: *l'autre aussi.* Quand elle reçoit la seconde, elle constate: *Deux bébés.* Puis elle demande la photographie qui seule est restée sur la table: *Un s'il vous plaît.* Cette petite scène et quelques autres semblables prouvent qu'à deux ans révolus Eva sait distinguer le un et le deux.

Dans son journal inédit M^{me} Dienes (Hongroise) note le cas de son fils (très précoce sous tous les rapports), qui dit à 1;3 quand

¹ A 3;6 le fils de M. Jespersen entend que l'un des gants est tout aussi bon que l'autre. Alors il demande: lequel est l'un, lequel est l'autre? O. JESPERSEN, *Die Sprache, ihre Natur, Entwicklung und Entstehung*, Heidelberg, 1925, p. 102.

il voit venir dans la rue une femme: *une femme*. Plus tard viennent deux messieurs, alors il dit: *deux messieurs*. L'apparition hâtive de ces nombres serait sans analogie ¹.

Eva fait entendre de très bonne heure la question: *combien*? qui d'abord, comme tant d'autres mots, est vide de sens. Longtemps encore elle ne saura répondre à cette question, après l'avoir posée. Mais comme elle a remarqué que le mot *combien* était toujours en rapport avec un nombre, elle répond toujours par un nombre. Le premier cas où cette question est réfléchie, c'est quand à 2; 10 (26) elle range sur une ligne ses cubes et demande: *Combien j'ai de cubes*? A partir de ce temps-là c'est une forme acquise. A 3; 8 seulement elle s'élève à la notion du trois et en même temps elle commence à comprendre le quatre. Peu après 3; 10 (17) elle sait bien ce que c'est que cinq.

A 4; 3 (13) Eva ne comprend pas encore les mots: *premier et dernier*, à 4; 5 (2) elle dit: *deuxième*, mais quatre mois plus tard encore elle ignore ce que signifie: *second*. (Nous avons en hongrois une forme irrégulière correspondant au français: *second*.)

Les CONJONCTIONS qui se trouvent être en rapport étroit avec les propositions composées, ne paraissent en grand nombre dans le langage qu'à l'époque où le développement de l'enfant a atteint un degré assez avancé.

Le premier entre dans le vocabulaire d'Eva: *aussi*. A 1; 6 (28) elle touche un des boutons du gilet de son père et dit: *bouton*. Puis elle en touche un second: *aussi bouton*, etc. Vers la fin de la deuxième année surgit: *et*. A 1; 11 (23) elle dit: *Voilà maman et un monsieur*. La conjonction *ou* paraît à 1; 11, mais elle n'a un vrai sens qu'à 2½ ans. A cette âge-là Eva s'en sert couramment. La conjonction: *mais* a double emploi en hongrois. En dehors de la relation de discordance elle exprime l'affirmation, après une question négative. Comme telle elle est équivalente à l'adverbe d'affirmation français: *si*. C'est dans ce sens que l'emploi d'abord Eva. A 1; 11 (5) on lui dit: Tu ne veux pas jouer à cache-cache? — *Si, si*, s'écrie-t-elle et pour appuyer sa réponse elle répète quatre fois: *si*. Le *mais* qui exprime la discordance cesse d'être machinalement employé à 2; 3. A 2; 0 (11) paraît: *ni*, à 2; 2 (28): *si*, à 2; 3 (12) la seconde forme de la conjonction *mais*, correspondant à l'allemand: *sondern*, à 2; 2 (28) *quand*, à 2; 3 (7) *tout de même*. La conjonction *que* commence à faire partie de son vocabulaire après 2½ ans, alors que depuis quelques mois déjà Eva forme des propositions subordonnées de but en supprimant simplement la conjonction.

Les *conjonctions relatives au temps* — comme toutes les formes qui supposent la notion du temps — font leur apparition très tard. Nous avons déjà dit quelques mots sur: *quand* et *si*. *Avant que* prend un sens à quatre ans, *après que* ne paraît pas avant six ans.

¹ Le père de l'enfant est un mathématicien remarquable.

Nous devons nous arrêter à la conjonction de *causalité*: *parce que*. Cette conjonction est très souvent supprimée dans le langage des adultes.

Les premières propositions subordonnées de cause paraissent par conséquent chez Eva sans aucun ligament.

Ce type de phrase paraît à 1; 10 (22). A 1; 11 (2) elle dit: *Viens ici* (il y a) *de la poussière* (où tu marches.). A 2 ans elle commence à ne pas supprimer la conjonction. A 2; 0 (5) après avoir reçu une correction de sa mère, elle dit: *Méchante maman!* On lui demande: *pourquoi?* Eva: *Parce qu'elle a puni Evy.* A 2; 3 (20) elle dit à propos d'un petit poussin en coton: *Je vais à mon poussin, parce qu'il pleure.* Elle place quelquefois la conjonction à la fin de la phrase. A 2; 2 (29) elle dit: *Maman ne prend pas Evy sur le bras, elle est enrhumée parce que* Elle l'emploie deux fois à 2; 3 (27): *Parce que je l'ai couverte parce qu'elle est couchée* (la poupée). A 2; 3 (9) elle dit: *Je ne pouvais pas courir.* — La mère: *Pourquoi?* — Eva: *Parce que j'ai eu mal à la jambe.* A 2; 3 (10) on demande: *Pourquoi pleures-tu?* — Eva: *Parce que grand' maman est partie.* A 2; 4 (13) elle répond à la même question: *Parce que maman est fâchée contre moi.* A 2; 4 (4) *Je ne peux pas écrire avec ce crayon parce qu'il est grand.* A 2; 5 (16) elle dit: *On ne peut pas s'asseoir sur ce banc parce qu'il est cassé. Celui-ci* (un autre banc) *est bon* (pas cassé) *je m'assieds dessus.*

La question: *POURQUOI?* étant en rapport étroit avec la conjonction: *parce que*, il ne sera pas déplacé d'en dire quelques mots.

Eva fait entendre le premier *pourquoi* à 1; 9 (3). Son père lui donne par plaisanterie une tape. Eva: *papa, pas taper, pourquoi?* A 1; 10 (17) elle entend la sonnette et demande: *Pourquoi sonne-t-on?* A 2; 0 (27) on lui a défendu de prendre la montre. Eva: *Pourquoi vous ne laissez pas la montre à Evy?* Vers 2 ans encore cette question est dans son langage relativement rare. Eva reste quelquefois un mois entier sans s'en servir. A partir de 2½ ans le nombre des *pourquoi?* augmente pour devenir par la suite très fréquent. A 7 ans encore elle demande très souvent: *pourquoi?*¹.

Quelques mots enfin sur la conjonction *comme*. Nous avons déjà constaté que l'enfant compare les objets (surtout d'après leur grandeur) avant de se servir d'aucune conjonction de comparaison.

A 2; 1 Eva se couche à plat ventre et dit: *je nage comme un serpent.* A 2; 1 (17) après avoir cligné elle dit: *Ils clignent* (des yeux) *comme la*

¹ Dans ses ouvrages intitulés: *Le langage et la pensée chez l'enfant* (p. 214 et ss.) et *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant* (p. 5-81), M. PIAGET étudie au point de vue de la logique la question *pourquoi*, ainsi que les conjonctions de causalité, de discordance et de conclusion qui, par leur nature, peuvent nous fournir des indications précieuses concernant le développement de la pensée de l'enfant. Mais comme nous nous bornons ici à étudier l'apparition de ces mots, nous ne pouvons pas entrer dans l'examen des questions soulevées par M. Piaget.

lampe (vibration provenant de l'ampoule mal adaptée). A 2; 5 (23) nous l'avons prise par les deux mains et d'un élan nous lui avons fait franchir un fossé. Elle dit: *j'ai passé au vol* (le fossé) *comme passe au vol le petit oiseau*.

Il va de soi que l'enfant n'a pas conscience de la fonction des différentes espèces de mots. Il ne tient aucunement compte du fait que les mots ne passent pas aisément d'une catégorie à l'autre, et que chacun d'eux a sa fonction propre. Il fait des transpositions intercatégorielles et il forme de nouveaux mots sans le moindre scrupule. Le petit Hongrois, dont la langue flexible se prête aisément à des combinaisons nouvelles, est surtout enclin à former des mots à son usage à l'aide de préfixes et de suffixes très nombreux dans sa langue. Ces mots ont ordinairement une vie éphémère et passent avec le moment qui les a fait naître. Mais il y en a qui font partie pendant quelque temps du vocabulaire de l'enfant. Eva commence à créer ces formes arbitraires à partir de 1; 9.

Un de ces procédés consiste à faire passer l'adjectif dans la catégorie du substantif sans rien y changer. Mais dans la plupart des cas Eva change la forme du mot. Elle forme des verbes en ajoutant des suffixes aux interjections ou aux substantifs. C'est là le cas le plus fréquent. Plus rarement elle fait des verbes avec des adjectifs. Dans d'autres cas les verbes lui servent de substantifs. Ces formations sont tantôt conformes aux règles hongroises de la dérivation et ne frappent que parce qu'ils sont inusités, tantôt ce sont des créations à peine intelligibles, qui ne tiennent aucun compte des règles de la langue et que les parents eux-mêmes ont grande peine à comprendre.

CONCLUSIONS.

Si nous tenons compte des considérations émises dans ce travail, nous pouvons établir:

1^o Il n'y a pas lieu de parler d'un stade du substantif à l'époque des premiers mots, car ces mots peuvent exprimer tout aussi bien une action ou une qualité, ils peuvent encore désigner un lieu.

2^o Dans la signification des premières phrases à un mot, c'est tantôt le caractère affectif et volitif, tantôt le caractère objectif qui domine.

3^o Les formes grammaticales des diverses langues diffèrent

beaucoup entre elles quant à leur facilité à être réalisées, ainsi que quant à leur valeur, leur emploi et leur fréquence. L'apparition de ces formes ne coïncide donc pas forcément dans le langage de deux enfants étant au même degré de développement, mais parlant des langues différentes. Ainsi la déclinaison des mots peut être suivie par l'emploi des degrés de signification à un intervalle d'un an. Les désinences des langues agglutinantes correspondant aux prépositions des langues flexionnelles prennent le pas sur les prépositions. Pour les mots et les expressions ayant également une valeur et une fréquence différentes d'une langue à l'autre, leur apparition respective peut montrer un grand écart de temps. Les expressions toutes faites se présentent en fonction de leur fréquence.

4^o L'enfant s'applique à exercer la prononciation non seulement des mots, mais encore des désinences et des terminaisons. Il peut utiliser certaines formes grammaticales avant même qu'il ait pleine conscience de leur signification, ainsi: l'accusatif, le pluriel, le pronom, etc. Il en est de même pour les termes relatifs au temps, aux processus psychiques, aux qualités morales. Il faut donc procéder avec la plus grande prudence quand, en se basant sur le langage, on cherche à établir les actes intellectuels de l'enfant.

Lecture du présent travail a été donnée à l'Institut J. J. Rousseau, à Genève, au cours universitaire de M. le prof. Bovet sur l'enseignement des langues. MM. Bovet et Claparède l'ont jugé digne d'être reproduit ici. Qu'ils reçoivent l'expression de mes meilleurs remerciements.

